

The background is a dark grey or black color. It features a network of thin, colored lines (red, blue, and yellow) that intersect at small, hollow circles of the same color. These lines and nodes form a grid-like structure that is not perfectly rectangular, with some lines extending further than others. The overall effect is that of a stylized circuit board or a network diagram.

WERKEND LEREN, LEREND WERKEN

Professionele Ontwikkeling van Docenten
in Persoonlijk en Organisatieperspectief

BERT VAN VELDHIJZEN

Werkend Leren, Lerend Werken

Professionele Ontwikkeling van Docenten in Persoonlijk
en Organisatieperspectief

Bert van Veldhuizen

De onderzoeken in deze studie konden alleen worden uitgevoerd dankzij de royale medewerking van docenten, management, staf en College van Bestuur van het Regio College.

De uitgave van dit proefschrift is mede mogelijk gemaakt door een financiële bijdrage van het Regio College.

Dit boek wordt door de auteur in eigen beheer uitgegeven.

Exemplaren zijn te bestellen via

bvanveldhuizen@casema.nl

Copyright

© 2011 B. van Veldhuizen

Alle rechten voorbehouden

All rights reserved

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Van Veldhuizen, B.

Werkend Leren, Lerend Werken. Professionele ontwikkeling van docenten in persoonlijk en organisatieperspectief.

Learning at Work, Working to Learn. Professional Development of Teachers from the Personal and Organizational Perspective.

Proefschrift Universiteit Utrecht – With a summary in English

ISBN: 978-94-6108-123-0

Trefwoorden: beroepsonderwijs, zelfgestuurd leren, leren van docenten, werkpleklernen, professionele ontwikkeling, casestudie, leergeschiedenis,

Keywords: vocational education, self-directed learning, teacher learning, workplace learning, professional development, case study, learning history

Ontwerp omslag: Lotte van Veldhuizen

Opmaak binnenwerk: Nicole Nijhuis, Gildeprint Drukkerijen - Enschede

Druk: Gildeprint Drukkerijen - Enschede

Werkend Leren, Lerend Werken

Professionele Ontwikkeling van Docenten in Persoonlijk en Organisatieperspectief

Learning at Work, Working to Learn

Professional Development of Teachers from the Personal and Organizational Perspective

(with a summary in English)

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit Utrecht op gezag van de rector magnificus,
prof.dr. J.C. Stoof, ingevolge het besluit van het college voor promoties in het openbaar te verdedigen
op vrijdag 11 februari 2011 des middags te 4.15 uur

door

Gijsbert Gerrit van Veldhuizen
geboren op 20 november 1953, te Utrecht

Promotor: Prof. dr. P.R.J. Simons

Co-promotor: Dr. H.T.M. Ritzen

Inhoud

Voorwoord	7
Leeswijzer	11
1 Professionele ontwikkeling: een actueel vraagstuk	13
1.1 Inhoudelijke veranderingen in het beroepsonderwijs	13
1.2 Veranderingen in de bestuurlijke en organisatorische context	17
1.3 Verbreding en verdieping van de rol van de docent	20
1.4 De onderzoeksvraag	23
2 Professionalisering in de context van onderwijshervorming	29
2.1 De maatschappelijke krachten rond het mbo	30
2.2 Ontwikkelingen in het (middelbaar) beroepsonderwijs	42
2.3 Professionalisering in het mbo	49
2.4 Professionalisering als congruentieprobleem: de aanpak van het Regio College	51
2.5 Samenvatting	57
3 Naar een theoretisch model voor leren van docenten in en aan het werk	59
3.1 Denken over het leren van docenten	60
3.2 Werkplekleren	65
3.3 Een model voor werkplekleren van docenten	70
3.4 Van model naar aangescherpte onderzoeksvragen	94
3.5 Samenvatting	96
4 Naar een theoretisch model voor collectief leren in onderwijsorganisaties	99
4.1 Individueel leren, teamleren en organisatieleren	100
4.2 Teamleren	104
4.3 Een model voor teamleren in scholen	113
4.4 Van model naar aangescherpte onderzoeksvragen	126
4.5 Samenvatting	130
5 Casestudies: leren van docenten tijdens het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken'	133
5.1 Verwachtingen van de onderzoeksuitkomsten	133
5.2 Onderzoeksmethode: meervoudige casestudie	135
5.3 Jacqueline, een voorbeeld casus	149
5.4 Resultaten casestudies	156
5.5 Samenvatting en conclusies	177
6 Teamleren en de bijdrage van 'Werkend Leren, Lerend Werken'	181
6.1 Onderzoeksvragen	182
6.2 De leergeschiedenis: meervoudige perspectieven op (team)leren	183
6.3 Onderzoeksopzet	193

6.4	Casus 1: team techniek	204
6.5	Casus 2: team zorg & welzijn	220
6.6	Resultaten: beantwoording van de onderzoeksvragen	233
6.7	Samenvatting en conclusies	240
7	'Werkend Leren, Lerend Werken' vergeleken met andere werkgerelateerde leeractiviteiten	241
7.1	Onderzoeksvragen	242
7.2	De onderzoeks aanpak: survey	247
7.3	Resultaten	258
7.4	Samenvatting en conclusies	272
8	Conclusies en discussie	275
8.1	Beantwoording van de onderzoeksvragen	275
8.2	Reflectie op het theoretisch kader	280
8.3	Reflectie op de onderzoeksmethoden	292
8.4	Aanbevelingen	303
	Referenties	311
	Overzicht van bronbestanden en bijlagen op cd	347
	Bijlagen	347
	Achtergronddocumentatie	348
	Onderzoeksdata hoofdstuk 5	349
	Onderzoeksdata hoofdstuk 6	349
	Onderzoeksdata hoofdstuk 7	349
	Summary	351
	Samenvatting	361
	Curriculum Vitae	371

Voorwoord

De basis voor dit proefschrift werd gelegd tijdens de leergang 'Management van Leren en Ontwikkeling' die ik in maart 2001 afsloot. Daar [her]ontdekte ik mijn voorliefde voor theorievorming en kwalitatief onderzoek. Toen ik in 1978 afstudeerde als psycholoog in Utrecht, met op mijn diploma de nu wat vreemd klinkende afstudeerrichting 'Vorming en Activering', was het voor mij zonneklaar dat ik "de praktijk in wilde." Achteraf gezien was het waarschijnlijk meer de uitdrukking van de tijdgeest, dan een weloverwogen keuze gebaseerd op een afweging van mijn sterke en zwakke kanten. Wetenschapper en onderzoeker past misschien wel beter bij mij dan vormingswerker. Toch vond ik al heel snel een baan als cursusleider in een vormingscentrum in internaatsverband voor jongeren, een werksoort die nu helaas niet meer bestaat. Het waren 10 enerverende en leerzame jaren op 'De Vonk'. Daar is het fundament gelegd voor alles wat ik nu weet en kan. In de praktijk van het internaatsvormingswerk leerde ik het agogische handwerk: een programma maken dat tegelijkertijd leuk, uitdagend en leerzaam is, omgaan met groepen, meestal jongeren, en ervoor zorgen dat ze tijdens een cursus iets leerden over zichzelf en over de wereld om hen heen. Ook daarna, in mijn vijftienjarige carrière bij COBO, CIBB en Cinop, bleef ik leren, omdat ik de kans kreeg me in zulke uiteenlopende disciplines te bekwaamen als onderwijskundig zendeling [het bevorderen van de onderwijsdeelname van meisjes aan technische beroepsopleidingen], ontwikkelaar van schriftelijke en multimediale leermiddelen, projectleider van grote ict-projecten en onderwijskundig beleidsadviseur op het gebied van ict. Leren was voor mij vooral werken en daarover nadenken en streven naar verbetering. Een collega zei ooit eens over mij dat ik "theorie vijandig" was.

Ik ben Cees den Hartog nog altijd dankbaar dat hij me eind jaren '90 stimuleerde om een postacademische opleiding te volgen. Het is een belangrijke stap geweest in het verbreden van mijn horizon. Tijdens de leergang 'Management van Leren en Ontwikkeling' ontmoette ik Robert Jan Simons, die mij de jaren daarna, vaak via wederzijdse relaties, bleef stimuleren om op die leergang een promotietraject te laten volgen. Toen ik in 2002 de baan van programmamanager onderwijsvernieuwing in het Regio College aanvaardde, hebben Erica Burggraaff en ik het tijdens het sollicitatiegesprek al over een promotie gehad. Promoveren was inmiddels voor mij een aantrekkelijk perspectief, omdat ik op die manier door zou kunnen gaan met mijn werk te verbinden met theorievorming en onderzoek. Ook zou het mijn loopbaan een sterke, inhoudelijke en verdiepende impuls kunnen geven. Bij dat laatste had en heb ik ook voor ogen om mijn ervaringen en inzichten op enigerlei wijze over te dragen op nieuwe generaties docenten en onderwijskundigen.

Het had even tijd nodig, ik wilde namelijk een onderzoek doen dat niet alleen voor mijzelf uitdagend was, maar ook een directe en praktische relevantie had voor het Regio College. Toen we in het Regio College in 2004 op initiatief van Erica Burggraaff startten met de voorbereidingen van een intensief

leertraject, met als doel een groep docenten te ondersteunen bij hun voortrekkersrol in hun team, had ik mijn onderwerp gevonden. Professionele ontwikkeling van docenten is misschien wel de kernactiviteit van elke onderwijskundig adviseur en daarmee de rode draad in mijn werk sinds 1987. Dit onderwerp voldeed daarom als geen ander aan de eisen van persoonlijke en organisatorische relevantie. In september 2004 had ik mijn eerste afspraak met Robert Jan Simons en de rest, kan ik nu - ruim 6 jaar later – zeggen, is geschiedenis. Hoe het mij sindsdien als praktijkonderzoeker in het Regio College is vergaan, komt elders in dit proefschrift uitvoerig aan bod (zie paragraaf 8.3.5 Kansen en problemen van praktijkonderzoekers).

Veel mensen hebben een bijdrage geleverd aan het tot stand komen van dit proefschrift. Mijn dank gaat uit naar hen allen. Ik wil hen eren door hier hun bijdrage kort te belichten.

Mijn promotor Robert Jan Simons heeft me gestimuleerd en geïnspireerd door nieuwe invalshoeken aan te reiken die het theoretisch kader verrijkt hebben en door te helpen mijn neiging tot uitweiden en alles met alles te verbinden, te beperken. Maar zijn belangrijkste bijdrage was misschien wel dat hij mij het vertrouwen gaf dat wat ik onderzocht en opschreef, de moeite waard was. Hij zorgde er, met andere woorden, voor dat mijn vertrouwen groeide, dat ik deze onderneming tot een goed einde zou kunnen brengen.

Zonder Henk Ritzen, mijn co-promotor, was er waarschijnlijk geen proefschrift geweest. Hij trok mij uit het dal na mijn schouderoperaties in 2007 en stimuleerde me de draad weer op te pakken. Hij dwong mij ook scherp te formuleren en scherpe keuzes te maken door de bijzonder nauwkeurige en kritische manier waarop hij mijn concept teksten van commentaar voorzag. Ik ben Henk erg dankbaar voor zijn bijdrage en voor alle tijd die hij in dit project heeft gestoken.

Even onmisbaar is de bijdrage van Erica Burggraaff geweest. Als voorzitter van het College van Bestuur was zij mijn belangrijkste sponsor. Vanaf het begin was ze enthousiast over het idee van mijn promotie en heeft zij mij op alle mogelijke manieren gesteund: door mee te denken over de aanpak van het onderzoek in de school, door me te faciliteren met studietijd, door middelen ter beschikking te stellen om teams te stimuleren mee te werken aan de leergeschiedenissen, door me in de gelegenheid te stellen een onderzoeksassistent aan te stellen en door de uitgave van dit boek mogelijk te maken.

Tal van andere mensen hebben grotere en kleinere bijdragen geleverd aan het tot stand komen van dit proefschrift. Liny Toenders en Caroline Kieboom, de begeleiders van het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' hebben steeds met mij meegedacht hoe we het onderzoek en het leertraject op een logische manier met elkaar konden verbinden. De docenten die het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' volgden: Aad, Anita, Chris, Ellen, Erdogan, Guido, Jeannet, Jacobien, Jeroen, José, Karin, Lisette, Marianne, Maureen, Monique, Nanne, Paul, Rob, Yvonne, Walter (de groep van 2005), Bert, Cor, Jan, Jan Willem, Jos, Liduine, Marianna, Marjan, Manon, Mary, Merthe, Shirley, Tina, Wilco (de groep van 2006). Hoewel jullie casussen uiteindelijk niet allemaal in het proefschrift terecht zijn gekomen ben ik jullie allemaal dankbaar voor de openhartige wijze waarop jullie je ervaringen met mij hebben gedeeld. Datzelfde geldt voor alle docenten, leerlingen en werkveldvertegenwoordigers van de beide teams, die op een actieve en betrokken manier hebben meegewerkt aan de leergeschiedenis.

Bij het verwerken van de veelal kwalitatieve data was het noodzakelijk om mijn interpretaties en conclusies te laten beoordelen door onafhankelijke beoordelaars met meer afstand tot het onderzoek. Dit was niet mogelijk geweest zonder de hulp van vele collega's uit andere roc's en van organisaties rond het beroepsonderwijs: Wim Matthijse en Cees den Hartog (Deltion College), Ad Borest, Rosa Saalbrink, Annette van Liere en Henk Ritzen (ROC van Twente), Riet Driessen (ROC Eindhoven), Jeroen van den Oord (ROC Zeeland), John Schobben en Georgia Vasilaras (ROC De Leijgraaf), Wilfred Rubens en Hester van Wageningen (Gilde Opleidingen), Leontine Stok (Zadkine College), Alma Kerling (ROC Mondriaan), Josée Bours (Koning Willem I College), Paula Willemse (IVA Tilburg), Agnes Jansen (AOC Raad), Marja van den Dungen, Ida Bontius en Marian de Groot (Cinop), Ellen Verheijen (ECBO), Marlies Rikhof (KPC), Hans Kunstman (CPS). Allemaal enorm bedankt.

Hulp bij de statistiek heb ik gehad van Ton Heuvelmans (CITO) en Tanja van Veldhuizen. Bij het uitvoeren van de leergeschiedenis ben ik op een geweldige manier bijgestaan door Caroline van der Weerd, die als onderzoeksassistent de meeste interviews heeft afgenomen en de eerste versies van veel teksten heeft samengesteld. Zij wist ook docenten die de zin van het onderzoek niet direct inzagen, te verleiden tot een interview. De collega's Anne van der Giezen, Miranda Zuyderduin, Cees Beijersbergen, Emma Dijkstra en Simone de Boer wil ik bedanken voor de bijdrage die zij hebben geleverd aan het leergeschiedenisteam. Een bijzonder woord van dank ben ik verschuldigd aan Annette van Liere. Zij heeft op veel verschillende manieren bijgedragen aan mijn onderzoek: door deel te nemen aan het leergeschiedenisteam, door te helpen bij de statistiek en door mijn samenvattingen en conclusies te beoordelen.

Henk Ritzen, Ank Versteeg en Tanja van Veldhuizen hebben mij geholpen bij de laatste loodjes: het kritisch doorlezen en corrigeren van de vele pagina's tekst die ik had geproduceerd.

Lotte van Veldhuizen heeft het omslag ontworpen. Daar ben ik haar niet alleen dankbaar voor. Ik ben er ook trots op.

Tanja en Jiska van Veldhuizen hebben me als paranimfen terzijde gestaan in de moeilijkste fase van een promotie. Het voorbereiden van de verdediging en de daarmee gepaard gaande festiviteiten. De beslissingen die je dan moet nemen, zijn moeilijker dan de vele inhoudelijke beslissingen die je onderweg neemt. Die dringen zich namelijk als vanzelf aan je op, terwijl in deze afrondende fase geen enkele beslissing vanzelfsprekend lijkt.

Er zijn ook mensen die een indirecte bijdrage hebben geleverd aan het proefschrift door gewoon door te gaan met hun eigen werk en hun eigen leven, terwijl ik er weer eens even niet was. Dat zijn in de eerste plaats mijn collega's van de dienst onderwijs, onderwijsontwikkeling en kwaliteitszorg, die mij het afgelopen jaar moesten missen in een periode die cruciaal was voor de toekomst van de dienst. Vooral Gertrud de Wit, mijn collega coördinator, heeft in die periode veel moeilijke noten moeten kraken. Ik vind het geweldig dat zij mij desondanks steeds heeft gesteund in de beslissing om mijn proefschrift voorrang te geven. Bedankt!

En als laatste Ank, met wie ik al zo lang samen ben, en mijn dochters Lotte, Jiska, Myrte, Tanja en hun partners. Naast de bijdragen die ik hiervoor al heb genoemd, zijn jullie vooral belangrijk voor mij als de nuchtere basis waar ik altijd op terug kan vallen en die mij behoedt voor monomanie en doordraven.

Onderweg heb ik vaak de grap gemaakt dat ik in het voorwoord zou zeggen, dat dit proefschrift er is gekomen ondanks jullie permanente tegenwerking. Nu zeg ik, dankzij het feit dat jullie mij regelmatig van het werk hebben gehouden en mij op sleeptouw hebben genomen om andere activiteiten te ondernemen, heb ik het tot een goed einde kunnen brengen. Bedankt daarvoor en voor alle liefde en steun die jullie me hebben gegeven.

Houten, december 2010

Leeswijzer

Dit proefschrift valt uiteen in vier delen. Deze delen zijn in het proefschrift zelf niet als zodanig aangegeven, maar worden hier gebruikt om de hoofdstukken in hun onderlinge samenhang te plaatsen. Het inleidend gedeelte bestaat uit twee hoofdstukken. In hoofdstuk 1 wordt de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie van het onderwerp professionele ontwikkeling van docenten verkend en wordt de vraagstelling uitgewerkt. Hoofdstuk 2 geeft achtergrondinformatie over de ontwikkelingen in het middelbaar beroepsonderwijs en in het Regio College, het roc waar dit onderzoek werd uitgevoerd. Dit hoofdstuk is bedoeld om de lezers een beeld te schetsen van de context waarin het onderzoek werd uitgevoerd.

Ook het theoretisch deel bestaat uit twee hoofdstukken. In hoofdstuk 3 wordt de recente literatuur over professionele ontwikkeling van docenten onderzocht en gekoppeld aan de theorievorming over werkplekieren. Het accent in dit hoofdstuk ligt op individueel leren van docenten. Aan het eind van dit hoofdstuk wordt een theoretisch model gepresenteerd voor werkplekieren van docenten, waarin individuele factoren (*agency*), randvoorwaarden (*affordances*), de aard en complexiteit van de leerprocessen en de leeropbrengsten een plaats hebben. In hoofdstuk 4 wordt dit theoretisch model uitgewerkt voor collectief leren van docententeams. Als basis wordt recente literatuur over collectief leren van werkteams gebruikt.

Het derde deel van dit proefschrift is het empirische gedeelte. In hoofdstuk 5 wordt verslag gedaan van een meervoudige casestudie, waarin de leerprocessen tijdens en de leeropbrengsten van een zelf-gestuurd leertraject voor docenten centraal staan. Door middel van *pattern matching* worden de patronen in de casussen vergeleken met de patronen die op basis van het theoretisch model verwacht werden. In hoofdstuk 6 worden de opbrengsten van een tweetal leergeschiedenisonderzoeken gepresenteerd. Met behulp van deze methode is onderzocht op welke wijze de deelname aan individuele professionele ontwikkeling doorwerkt in onderwijsteams. Hoofdstuk 7 doet verslag van een survey waarin de leeropbrengsten van verschillende activiteiten op het gebied van professionele ontwikkeling worden vergeleken en waarmee is nagegaan welke relaties er zijn tussen leeractiviteiten, leeropbrengsten, individuele factoren en randvoorwaarden.

Het laatste deel van het proefschrift bestaat uit één hoofdstuk: conclusies en discussie. Allereerst worden de onderzoeksvragen beantwoord. Vervolgens wordt op de uitkomsten van het onderzoek gereflecteerd en op de betekenis van deze uitkomsten voor de in het tweede deel ontwikkelde theoretische modellen, op de gebruikte onderzoeksmethoden en op de rol van de onderzoeker. In het bijzonder wordt ingegaan op de plaatsbepaling van deze studie als actieonderzoek. Dit hoofdstuk sluit af met aanbevelingen voor nader onderzoek en met aanbevelingen voor de vormgeving van professionele ontwikkeling van docenten in scholen.

Op deze vier kerndelen volgen de lijst met referenties, een overzicht van de bijlagen op CD-rom en de Engelse en Nederlandstalige samenvatting. Het boek besluit met een kort curriculum vitae van de auteur.

1

Professionele ontwikkeling: een actueel vraagstuk

In deze studie staat professionele ontwikkeling van docenten in een roccentraal. Regionale Opleidingen Centra (roc's) verzorgen middelbaar beroeps onderwijs (mbo) in voltijd (beroepsopleidende leerweg – bol) en deeltijd (beroeps begeleidende leerweg – bbl), het voortgezet algemeen volwassenen onderwijs (VAVO) en de educatie (specifieke leertrajecten voor volwassenen op het gebied van alfabetisering, inburgering en re-integratie in het arbeidsproces).

Sinds 2003 maken de roc's belangrijke onderwijskundige en organisatorische veranderingen door, zoals het ontwerp en de invoering van de competentiegerichte kwalificatiestructuur (COLO, 2002; Onderwijsraad, 2004b; Onstenk, 2005; SER, 2004). De roc's grijpen de landelijke invoering van de competentiegerichte kwalificatiestructuur aan om het curriculum van de beroepsopleidingen vanuit een pedagogisch-didactisch perspectief te herontwerpen (BVE Raad, AOC Raad, MinOCW & MinLNV, 2005; Van den Berg & Doets, 2005; Van der Meijden, 2007). De innovatie van het primair proces vraagt binnen de mbo-instellingen om vernieuwing van het bestuur (BVE Raad et al., 2005; Hooge & Leenhouts, 2007) en de onderwijsorganisatie (Basoski, Wieggers & Overmeer, 2007; De Bruijn & Hermanussen, 2006). Docenten zijn de dragers van dit veranderingsproces, waardoor de docentrol aanmerkelijk wordt verbreed (Baarda, 2006; Coonen, 2005b; McDaniel & Wanders, 2006; Onderwijsraad, 2007a). Professionele ontwikkeling van docenten wordt gezien als een belangrijke voorwaarde om onderwijsinnovaties te realiseren (Basoski, Van den Hoek & Van Nieuwkerk, 2008; Bergen, 2005; Coonen, 2005a; Darling-Hammond & Ball, 1998; Fishman, Marx, Best & Tal, 2003; Goe & Stickler, 2008; Hargreaves & Dawe, 1990; Sato, Wei & Darling-Hammond, 2008).

Dit hoofdstuk laat zien welke onderwijsinnovaties beoogd worden en welke gevolgen deze innovaties hebben voor veranderingen in de rol van docenten. In paragraaf 1.1 komen de verandering van inhoud (de competentiegerichte kwalificatiestructuur en versterking van de beroepskolom) en vormgeving van de opleidingen (de pedagogisch-didactische aanpak en onderwijsorganisatie) aan de orde. Paragraaf 1.2 gaat over veranderingen in de bestuurlijke context en in de schoolorganisatie. Paragraaf 1.3 behandelt de invloed van deze veranderingen op de eisen die aan docenten worden gesteld. Het hoofdstuk besluit in paragraaf 1.4 met de uitwerking van de vraagstelling voor het onderzoek.

1.1 Inhoudelijke veranderingen in het beroepsonderwijs

1.1.1 Herontwerp kwalificatiestructuur

Al vanaf de negentiger jaren wordt van verschillende kanten gepleit voor een andere grondslag voor de kwalificatiestructuur. In plaats van eindtermengericht onderwijs gebaseerd op een rigide taxonomie zou het beroepsonderwijs vanuit brede kerncompetenties moeten worden vormgegeven (ACOA,

1999; Onderwijsraad, 1998; Onstenk, 1997; SER, 1997). COLO is de vereniging van branchegewijs georganiseerde kenniscentra die onder andere verantwoordelijk zijn voor ontwikkeling en onderhoud van de kwalificatiestructuur. Op verzoek van de minister van onderwijs ontwikkelt COLO een plan van aanpak voor herziening van de kwalificatiestructuur mbo (COLO, 2002). Uitgangspunt is meervoudige kwalificatie: de afgestudeerde moet vakbekwaam zijn als beginnend beroepsbeoefenaar én over competenties beschikken om de eigen loopbaan te sturen en zo nodig verder te leren en om zich te ontwikkelen zodat hij als democratisch burger deel kan nemen aan het maatschappelijk verkeer van de *civil society*. Tegelijkertijd wordt een forse vermindering van het aantal kwalificatieprofielen nagestreefd (COLO, 2002). Bij de invoering van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) in 1996 wordt ook een landelijke kwalificatiestructuur voor het middelbaar beroepsonderwijs van kracht. Dit heeft geleid tot vergroting van het aantal kwalificaties en een daarmee logisch samenhangende versmalling van diezelfde kwalificaties (Onstenk, 2005). Door het grote aantal kwalificaties komt bovendien de uitvoerbaarheid van de kwalificatiestructuur zowel op school als in de praktijk onder druk te staan (Stuurgroep Evaluatie WEB, 2001). Anders dan bij de WEB wordt niet vooraf een nieuw wettelijk kader gecreëerd, maar wordt er experimenteeruimte geopend (Van den Berg & Doets, 2005). In 2006 introduceert het Procesmanagement Kwalificatiestructuur een nieuw model voor de beschrijving van competentiegerichte kwalificaties. Dit model is gebaseerd op een koppeling van kerntaken en werkprocessen van een specifiek beroep aan een gestandaardiseerde lijst van competenties. Deze opzet brengt inhoudelijke en persoonlijke bekwaamheden beter in balans dan in het eerdere model, waarin de competenties specifiek voor een beroepsgroep en kwalificatieniveau werden geformuleerd (COLO, 2006). Ook na de herziening van het onderliggende model blijven de uitgangspunten die het COLO bij het begin van het traject heeft geformuleerd, van kracht: herkenbaarheid en uitvoerbaarheid gelden als eisen voor de afzonderlijke kwalificatiedossiers en duurzaamheid, transparantie en flexibiliteit gelden bovendien voor de structuur als geheel (COLO, 2002, 2004b, 2006). De kwalificatiebeschrijvingen bieden mbo-scholen en regionaal bedrijfsleven ruimte voor co-makership: het integreren van specifieke regionale opleidingsvragen en landelijke kwalificatie-eisen binnen het schoolinterne curriculum. De arbeidsintensieve externe samenwerking, die dit vraagt, draagt bij aan verhoging van de werkdruk van docenten (MBO2010, 2008; Polder, 2008).

1.1.2 Versterking van de beroepskolom

Rond de eeuwwisseling neemt de belangstelling voor verticale aansluiting tussen vmbo, mbo en hbo toe (Onderwijsraad, 2000b; SER, 2001). Bronneman-Helmerts (2008) spreekt in dit verband over een herwaardering van het beroepsonderwijs. In maart 2001 verschijnt het advies van de commissie Boekhoud. De Commissie stelt dat er door betere samenwerking in de beroepskolom aanzienlijke kwalificatiewinst (de optelsom van verbeterd rendement en vergrote doorstroom) valt te behalen. De Commissie pleit voor een aanpak waarin de leerloopbaan van de leerling centraal staat. Centrale elementen van deze aanpak zijn (1) loopbaanbegeleiding, (2) binden en boeien van deelnemers door een specifieke pedagogisch-didactische benadering, (3) verticale samenwerking tussen scholen

voor beroepsonderwijs en (4) samenwerking met het bedrijfsleven (Commissie Boekhoud, 2001b). Het herontwerp van de kwalificatiestructuur moet de basis leggen voor doorlopende leerwegen door scholen de mogelijkheid te bieden in te spelen op de ambities en talenten van deelnemers enerzijds en de eisen van het bedrijfsleven anderzijds (responsief vakmanschap) (COLO, 2002; Visser, 2004). De adviezen van de Commissie Boekhoud moeten worden gezien tegen de achtergrond van de Lissabon-agenda (Bronneman-Helmers, 2008; Karsten, Van Schoonhoven & Van den Berg, 2007; Rodrigues, 2004; SER, 2004). De beroepskolom is juist voor leerlingen uit lagere sociaal economische milieus een belangrijke leerroute en wint aan belangstelling omdat via havo/vwo de doorstroming naar het hoger onderwijs nauwelijks meer kan toenemen (Bronneman-Helmers, 2008). Samenwerking in de beroepskolom wordt vormgegeven binnen regionale arrangementen van roc's en voortgezet onderwijs (vmbo). De betrokkenheid van het regionale bedrijfsleven is nog beperkt. Veel energie is gestoken in inhoudelijke afstemming. De kwalificatiewinst die dat oplevert, is vooralsnog beperkt. Daarom pleit de Onderwijsinspectie voor andere accenten: een praktischer invulling van de beroepskeuzevoorlichting en vergroting van de flexibiliteit in zowel het mbo als het vmbo zodat deelnemers gemakkelijker over kunnen stappen (Inspectie van het Onderwijs, 2006). Om de beroepskolom beter te laten werken wordt ook gestreefd naar programmatische afstemming en samenwerking tussen vmbo-scholen en roc's. Dit streven naar inhoudelijke afstemming komt onder andere tot uitdrukking in het advies voor doorlopende leerlijnen voor taal- en rekenen van de commissie Meijerink (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008). Ook zijn experimenten mogelijk gemaakt, die samenwerkingsverbanden van vmbo-scholen en roc's de mogelijkheid bieden om een doorlopende leerweg naar niveau 2 van het mbo vorm te geven binnen de institutionele kaders van het vmbo (experimenten vm2). Betrokken leerlingen hoeven tussentijds geen vmbo-examen af te leggen (Ministerie van OCW, 2008a).

1.1.3 Herontwerp opleidingen

De vernieuwing van de kwalificatiestructuur gaat gepaard met het herontwerp van de opleidingen in het beroepsonderwijs (Baarda, 2006; Basoski et al., 2007; Van den Berg & Doets, 2005). Dit herontwerp heeft vier samenhangende doelen (Basoski et al., 2007):

1. *Het verbeteren van de aansluiting tussen opleidingen en de beroepspraktijk.* De institutionele verankering in wettelijk vastgelegde kwalificatiestructuren, leerwegen met vastgelegde praktijkonderdelen en landelijke overlegstructuren, hebben geleid tot een scherpe scheiding van theorie en praktijk. Het vormgeven aan contextrijk onderwijs wordt bemoeilijkt omdat scholen zich niet vrij voelen af te wijken van hetgeen landelijk is vastgelegd (Leijnse, Vos & Geelhoed, 2004).
2. *Het aantrekkelijker maken van het onderwijs voor de leerlingen.* Het beroepsonderwijs heeft lang een sterk cognitief karakter gehad, waarbij het leren van abstracte begrippen vooraf gaat aan de toepassing ervan. Hierdoor ontstaan bij een toenemende groep leerlingen motivatie- en gedragsproblemen (Leijnse et al., 2004).

3. *Het terugdringen van voortijdige schooluitval.* Oorzaken van uitval zijn de overgang tussen de verschillende schakels in de keten (Commissie Boekhoud, 2001a), de gebrekkige aansluiting bij de leefwereld van jongeren (Basoski et al., 2007; Van den Berg, 2006) en het slechte imago van het beroepsonderwijs (Leijnse et al., 2004). Herontwerp moet vloeiende overgangen mogelijk maken, leiden tot onderwijs dat aansluit bij de leefwereld van jongeren én (zo) het beroepsonderwijs weer aantrekkelijk maken.
4. *Het vergroten van de betrokkenheid van het bedrijfsleven bij het mbo.* De betrokkenheid van het bedrijfsleven is nodig om de aansluiting tussen theorie en praktijk te verbeteren, maar vooral om krachtige leeromgevingen te creëren, leeromgevingen die gevarieerd, contextrijk en uitdagend zijn. Praktijkleren moet een belangrijke bijdrage leveren aan de oplossing van problemen als gebrekkige motivatie, gebrekkige beroepsvoorbereiding en schooluitval (COLO, 2004b; Leijnse et al., 2004; Onderwijsraad, 2004b).

Het herontwerp richt zich op twee dimensies: de inhoudelijke programmering én de didactische vormgeving (Geurts, 2003). Het meest radicale herontwerp kiest voor een combinatie van persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling (tegenover een standaardprogramma) én constructie (tegenover instructie). Geurts spreekt in dat geval over het roc als loopbaancentrum. Roc's kunnen zich langs twee wegen tot een loopbaancentrum ontwikkelen: langs de weg van programmatische flexibilisering of langs de weg van didactische vernieuwing (Geurts, 2003).

Al sinds de tweede helft van de jaren '90 worden door roc's initiatieven ontwikkeld om het beroepsonderwijs aantrekkelijker te maken door de didactiek te vernieuwen. Vergelijking van een groot aantal nieuwe onderwijsmodellen (onder andere Interactief Leergroepen Systeem – ILS, Probleem Gestuurd Onderwijs – PGO en Projectonderwijs) levert op dat niet één model beantwoordt aan alle eisen zoals maatwerk leveren, contextrijk leren, nadruk op vaardigheden, sturing door de deelnemer, aandacht voor leren leren. Daarom is een integrale aanpak gewenst, waarin docententeams zelf een model construeren (Van den Berg, 1999). De proeftuinen in het kader van het herontwerp middelbaar beroepsonderwijs hebben dit advies in meerderheid ter harte genomen. 53% gebruikt een mix van onderwijsmodellen en 30% een bestaand model. 17% ontwikkelt een geheel eigen model (Van den Berg & Doets, 2005).

Om zich door te ontwikkelen tot loopbaancentrum moeten onderwijsinstellingen nieuwe didactische praktijken verbinden met programmatische keuzevrijheid en adequate loopbaanbegeleiding (Geurts, 2003). Kenmerken van zo'n krachtige loopbaan-leeromgeving zijn:

- Sturen van het leren in levensechte contexten door reële of realistische praktijkproblemen (De Bruijn, 2003; Kuijpers, Meijers & Bakker, 2006).
- Consequent combineren van constructie en reflectie (De Bruijn, 2003).
- Reflectie met een dubbel dialogisch karakter: de leerling voert zowel een innerlijke dialoog als een dialoog met – betekenisvolle – anderen (Kuijpers et al., 2006).

- Participatie en loopbaansturing: leerlingen hebben keuzemogelijkheden waarmee ze hun eigen leerproces kunnen beïnvloeden (De Bruijn, 2003; Kuijpers et al., 2006).

Het loopbaancentrum stelt hoge eisen aan mbo-docenten. Zij maken hun coachende en diagnosticerende activiteiten dienstbaar aan het leer- en ontwikkelingsproces van de deelnemer, zij vinden een nieuw evenwicht tussen sturen en loslaten, zodat deelnemers ruimte krijgen om te onderzoeken en zelf hun leerproces te reguleren en zij vervullen de rol van expert zowel ten aanzien van de inhoud als ten aanzien van het proces (De Bruijn, 2003).

1.1.4 Adequate bedrijfsvoering

Het herontwerp van de opleidingen brengt risico's met zich mee op het gebied van de bedrijfsvoering. Instellingen en opleidingsbedrijven moeten aanzienlijk investeren in het ontwerp van de nieuwe opleidingen. Logistieke systemen en externe verantwoordingsystemen (regelgeving, bekostiging en registratie) zijn echter nog gebaseerd op het 'oude' ontwerp. Ook de marktwerking ten gevolge van het open bestel maakt doordenking en oplossing van onderwijslogistieke vraagstukken noodzakelijk. De instellingen slagen er onvoldoende in om de bedrijfsprocessen te herontwerpen parallel aan het primaire proces (Basoski et al., 2008; Basoski et al., 2007; Van den Berg & Doets, 2005). De bestaande onderwijslogistieke systemen bemoeilijken de uitvoering van nieuw ontworpen opleidingen, waardoor het herontwerp de docenten meer tijd en energie kost dan noodzakelijk zou zijn (Van den Berg & Doets, 2005). Problemen op het gebied van de bedrijfsvoering die om een oplossing vragen, zijn de onderwijslogistiek, de ondersteunende ICT-systemen, de kwaliteitszorg en de planning & controlcyclus (zie paragraaf 1.2.1), het HRM-beleid en –instrumentarium (zie paragraaf 1.2.2), de organisatiestructuur en organisatieontwikkeling (zie paragraaf 1.2.2) en de huisvesting en fysieke inrichting van de leeromgeving (Basoski et al., 2008).

1.2 Veranderingen in de bestuurlijke en organisatorische context

1.2.1 Publieke verantwoording

Al bij de invoering van de WEB in 1996 was het overheidsbeleid gericht op het vergroten van de zelfstandigheid van de instellingen (Ministerie van OCW, 2002; Onderwijsraad, 2000a, 2004b; Van Dyck, 2000). De beleidsruimte die hierdoor voor de instellingen ontstaat, wordt voor een deel opgevuld met zelfregulering door de branche. Voorbeelden daarvan zijn (1) het convenant onderwijsprogrammering en het daaruit voortgekomen TOP-model (BVE Raad, 2003; BVE Raad & Ministerie van OCW, 2001; Tissink, 2002), (2) de arboconvenanten (BVE Raad & MinSZW, 2004), (3) afspraken over doorstroming in de beroepskolom (MBO Raad & HBO-raad, 2007), (4) kwaliteitscode voor EVC (Erkenning van Verworven Competenties) (Kwaliteitscentrum EVC, 2006), (5) kwaliteitscriteria voor de examinering in het mbo (Willemse, Dams, Janssen, Van Weeren & Van Haperen, 2007), (6) keurmerk inburgering (Stichting Blik op Werk, 2007), (7) actieplan "10 punten voor goed mbo" (MBO Raad, 2007).

Sinds de invoering van de WEB is kwaliteitszorg een verplicht onderdeel van het instellingsbeleid en werken de BVE-instellingen aan de ontwikkeling van eigen kwaliteitszorgsystemen, vaak gebaseerd op bestaande standaarden zoals het INK-model (INK, 1999) of de Balanced Score Card (Kaplan & Norton, 2000). Het kwaliteitszorgbeleid in de instellingen ontwikkelt zich moeizaam. (Polder, 2001; Stuurgroep Evaluatie WEB, 2001, Inspectie van het Onderwijs, 2007a). Factoren die hierbij een rol spelen zijn de nadruk op fusieprocessen (Onderwijsraad, 2001), de extra belasting die de kwaliteitszorg met zich meebrengt (Instituut Onderzoek Overheidsuitgaven, 2004) en de gecompliceerde regelgeving die heldere en eenduidige registratie van gegevens binnen de instellingen in de weg staat (SER, 2004). De onderwijsraad wijst er bovendien op dat kwaliteitszorg teveel bestuurlijk wordt ingezet en dat er in het kwaliteitszorgbeleid van de instellingen te weinig oog is voor de rol van de docenten (Onderwijsraad, 2001).

In 2006 presenteert de BVE raad de Governance Code BVE (BVE Raad, 2006). Daarin zijn kwaliteitszorg en *governance* nauw met elkaar verbonden. Bij *governance* gaat het om leren van de omgeving en niet om legitimeren en verantwoorden (Onafhankelijke Commissie Governance Code BVE, 2008; Onderwijsraad, 2006b). *Good governance* wil zeggen dat voortdurende reflectie en feedback in interactie met stakeholders en permanente kwaliteitszorg in de instelling tot de dagelijkse routine behoren (Karsten, De Jong, Ledoux & Sligte, 2006). *Governance* staat nog in de kinderschoenen. Verbeterpunten voor roc's zijn onder andere de aandacht voor prestaties in plaats van aandacht voor proces- en principeaspecten (De Vijlder, 2007) en de versterking van de dialoog met deelnemers, ouders en personeel (Karsten et al., 2007; Onafhankelijke Commissie Governance Code BVE, 2008). De terugtrekkende overheid beïnvloedt op twee manieren het werk van docenten:

1. Overheden (niet alleen in Nederland maar ook daarbuiten) compenseren de vermindering van regelgeving rond het primair proces door sterkere standaardisering van de inhoud (onder andere door middel van de kwalificatiestructuur) (Onderwijsraad, 2004b; Sahlberg, 2006; WRR, 2004). Dit beperkt de professionele autonomie van docenten (Hargreaves, 2000).
2. Instellingen kunnen de verplichtingen met betrekking tot kwaliteitszorg en *governance* alleen waarmaken als docenten daar een actieve rol in spelen. Dat stelt nieuwe eisen aan hun competenties. Die komen bovenop de nieuwe eisen die de vernieuwing van het primair proces stelt.

1.2.2 Teamontwikkeling als voorwaarde voor onderwijsvernieuwing

Al in 1993 constateerde de Commissie Toekomst Leraarschap dat ontwikkelingen in de samenleving en in het onderwijs er toe leiden dat de leerkracht niet meer kan werken als relatief geïsoleerde, door zijn vakdiscipline bepaalde professional. In toenemende mate wordt onderwijs teamwerk. Leerkrachten moeten als team van deskundigen samenwerken om de schooldoelstellingen te realiseren en antwoord te kunnen geven op de steeds grotere diversiteit van vragen waarvoor zij zich gesteld zien (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993). De Onderwijsraad pleit voor teams van onderwijsprofessionals die zelf hun professionalisering en onderwijsverbetering ter hand nemen met een teamontwikkelingsplan en een daarbij horend budget. Zo kunnen de onderwijsprofessionals een tegenwicht vormen tegenover bestuur en management om de inbedding van scholen in de civil society

te waarborgen (Onderwijsraad, 2002b; Van der Neut, Van Wolput & Kools, 2007). Een productieve coalitie tussen enerzijds bestuur, management en overheid en anderzijds beroepsbeoefenaren is noodzakelijk, omdat juist samenwerking binnen zo'n potentieel spanningsvolle relatie de beste bijdrage levert aan onderwijsinnovatie (Onderwijsraad, 2007a). Teamwerk bevordert de ontwikkeling van brede professionaliteit: leerkrachten functioneren als onderdeel van de schoolorganisatie, zijn betrokken bij bredere activiteiten dan alleen lesgeven en verbinden de activiteiten in de eigen klas aan de beleidsdoelstellingen van het team en de school (De Bruijn, 2008; Onderwijsraad, 2002b, 2002c). Dat vinden ook docenten zelf (Boezeman, 2006). Teamvorming en -ontwikkeling kunnen ook bijdragen aan vermindering van de werkdruk (Onderwijsraad, 2002c) en aan interne kennisontwikkeling en -gebruik in onderwijsinstellingen (Onderwijsraad, 2003c). Uit een enquête onder docenten blijkt echter dat docenten niet erg tevreden zijn over de mate waarin onderwijsteams van elkaar leren (Boezeman, 2006).

Het ontwikkelen en implementeren van competentiegericht onderwijs maakt de noodzaak voor teamontwikkeling alleen maar groter (Basoski et al., 2007; Biessen, Ebbens, Van Esch, Kleuskens & Thielen, 2005). Elementen uit competentiegericht onderwijs die vragen om teamvorming en teamontwikkeling, zijn (Biessen et al., 2005):

- Centraal stellen van de leerling; dat kan alleen als alle professionals hun bijdrage in dienst stellen van zijn individuele ontwikkeling.
- Doorlopende leerwegen, waardoor de primaire processen van vmbo, mbo en hbo vervlochten raken.
- Samenwerking met bedrijven om schools- en buitenschools leren nauwer op elkaar te betrekken.

Naast bovengenoemde elementen die inherent zijn aan de *uitvoering* van competentiegericht onderwijs, vragen ook de ontwerp- en ontwikkeltaken die voortvloeien uit het herontwerp, om teamwerk. Competentiegericht onderwijs gaat immers uit van integrale competentieontwikkeling waaraan vanuit verschillende vakdisciplines en invalshoeken een onderling samenhangende bijdrage moet worden geleverd. Dat vraagt om multidisciplinair samengestelde teams (Van den Berg, 1999; Van den Berg & Doets, 2005). Leeferink, Slegers & Van Geijssel (2004) deden onderzoek naar teamvorming en -ontwikkeling in het kader van de basisvorming en presenteren een aantal dilemma's, waarvan sommigen zich ook in het mbo voordoen:

- Betrokkenheid op het team versus betrokkenheid op de school als gemeenschap.
- Organisatietaken versus (tijd voor) gezamenlijke reflectie.
- Teamautonomie versus schoolstandaarden.
- Bewaren van de vrede versus kritische reflectie op de praktijk.

Uit het voorgaande kan worden geconcludeerd dat het accent op teamvorming en -ontwikkeling voortkomt uit de noodzaak om lager in de organisatie (dat wil zeggen dichterbij de deelnemer en de regionale bedrijfsleven) regel- en beslisruimte te organiseren. Het herontwerp van het primair proces maakt een herontwerp van de schoolorganisatie noodzakelijk (Biessen et al., 2005; Kluijtmans, Becker, Crijns & Sewandono, 2005). De inspectie constateert dan ook dat in steeds meer instellingen resultaatverantwoordelijke teams worden ingericht (Inspectie van het Onderwijs, 2006).

1.3 Verbreding en verdieping van de rol van de docent

1.3.1 Nieuwe docentrollen

De kenmerken van het herontwerp (deelnemer centraal, loopbaanleren, integratie van kennis, vaardigheden en attitudes in een competentiegerichte benadering) leiden tot een verbreding van de rol van de docent in de mbo-instelling (Baarda, 2006; Basoski et al., 2007; De Bruijn, 2008; Den Hartog & Kleiss, 2004; Geurts, 2006; Inspectie van het Onderwijs, 2006; Kuijpers et al., 2006; Onderwijsraad, 2003a; Streumer, 2007). Meestal wordt de verbreding van de docentrol slechts aangestipt of voorbeeldmatig uitgewerkt. Van een systematische beschrijving van de docentrollen is geen sprake. Een uitzondering vormt de publicatie "Ruimte voor de leraar" (Broos & Korte, 2007), die is gebaseerd op de rolbeschrijving die ten grondslag ligt aan het competentieprofiel van de docent. "Ruimte voor de leraar" onderscheidt de opvoeder, de pedagoog, de vakman- of vrouw, de organisator, de teamspeler, de kennismakelaar en de lerende professional (Broos & Korte, 2007). Deze beschrijving lijkt meer toepasselijk voor primair en voortgezet onderwijs dan voor beroepsonderwijs. Een indeling van rollen die wel aansluit bij competentiegericht beroepsonderwijs, is de volgende: instructeur, beoordelaar, coach, ontwerper, teamspeler en mentor. In tabel 1-1 zijn de rollen verder uitgewerkt en is aangegeven aan welke bronnen de rolbeschrijving is ontleend.

Uit de evaluatie van de proeftuinen in het kader van het herontwerp mbo blijkt dat nog 10 – 40 % van de onderwijstijd bestaat uit lesgeven aan een klas met deelnemers en dus voornamelijk een beroep doet op de traditionele docentrol (Baarda, 2006). Uit een onderzoek onder direct betrokkenen bij deze proeftuinen blijkt dat zij de rol van coach / begeleider het belangrijkste vinden (Van der Meijden, 2007). Eén rol wordt in bovenstaand overzicht niet vermeld, maar wel door verschillende auteurs genoemd. Dat is de rol van de docent als reflecterende en zichzelf ontwikkelende professional (Baarda, 2006; Boogaard, Blok, Van Eck & Schoonenboom, 2004; Broos & Korte, 2007) met een brede blik op het vakgebied (Van der Meijden, 2007). Het is een rol die de bovengenoemde rollen van instructeur, beoordelaar, coach, ontwerper, teamspeler en netwerker overstijgt. Verbiest, Van der Linden & Kools (2007, p. 1) spreken over professionaliteit als "de plicht van de professional om het handelen voortdurend te onderzoeken met het oog op verbetering." Professionaliteit in deze zin is een kernelement in het functioneren van onderwijsteams als professionele gemeenschap (Borko, Elliott, & Uchiyama, 2002; Leeferink et al., 2004; Louis, Marks, & Kruse, 1996; Verbiest et al., 2007). Scholen of teams die functioneren als een professionele gemeenschap hebben een positieve invloed op de leerprestaties van hun leerlingen (Langer, 2000; Louis & Marks, 1998; Wiley, 2001).

Tabel 1-1*Omschrijving van Docentrollen in Competentiegericht Onderwijs*

rol	omschrijving	bronnen
Instructeur	<p>Gebaseerd op de traditionele docentrollen: pedagoog, vakman en organisator.</p> <p>Combineert pedagogisch handelen (observeren, diagnosticeren, remediëren) met didactisch handelen (lesvoorbereiding en evaluatie).</p> <p>Kernelementen: overdragen van kennis en aanleren van vaardigheden.</p> <p>Expert op eigen vakgebied en op pedagogisch en didactisch gebied.</p>	<p>Onderwijsraad (2002c); Boogaard <i>et al.</i> (2004); De Bruijn & Hermanussen (2006); Inspectie van het Onderwijs (2006); Kuijpers <i>et al.</i> (2006); Baarda (2006); Broos & Korte (2007)</p>
Beoordelaar	<p>Afgesplitst van de traditionele docentrol omdat integraal beoordelen van de verworven competentie in competentiegericht leren zo belangrijk is. De redenen daarvoor zijn dat competentiegericht beoordelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • in toenemende mate buiten het leerproces in levensechte situaties plaatsvindt; • vaak samen met beoordelaars uit het bedrijfsleven gebeurt; • specifieke competenties van de docent vraagt. 	<p>Onstenk (2003); De Bruijn & Hermanussen (2006); Kuijpers <i>et al.</i> (2006); Streumer (2007); Vermunt (2007); LPBO (2008); Willemse, Dams, Janssen, Van Weeren & Van Haperen (2007).</p>
Coach	<p>Deze rol heeft twee te onderscheiden aspecten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hij ondersteunt individuele leerlingen in hun loopbaanontwikkeling binnen de beroepscontext: <ul style="list-style-type: none"> – bij zelfsturing in het leren door vakspecifieke competentieontwikkeling te (helpen) organiseren, – bij het formuleren van leervragen en – bij het reflecteren op praktijkervaringen. • De (loopbaan)coach is echt geïnteresseerd in de leerling en in zijn persoonlijke ontwikkeling. • Hij biedt procesbegeleiding bij het uitvoeren van concrete leeractiviteiten zowel individueel als in groepsverband: stelt vragen, adviseert en stimuleert samenwerking. In deze rol is de coach ook verantwoordelijk voor de goede uitvoering door leerlingen van de van buitenaf aangeleverde projecten. 	<p>Onstenk (2003); Hoefijzers (2004); Kuijpers <i>et al.</i> (2006); Inspectie van het Onderwijs (2006); De Bruijn & Hermanussen (2006); Van Nieuwkerk (2006).</p>
Ontwerper	<p>Traditionele ontwerpelementen in de docentrol zijn het ontwikkelen van studieprogramma's, leerstof, leermiddelen en toetsen. In relatie tot competentiegericht onderwijs is ontwerper een zelfstandige rol. Tegelijkertijd lijkt de rol meer verweven te worden met de dagelijkse onderwijspraktijk. Er is dan sprake van het ontwikkelen van leer-situaties.</p>	<p>Onstenk (2003); Geurts (2006); Baarda (2006); De Bruijn & Hermanussen (2006); Basoski <i>et al.</i> (2007); Van der Meijden (2007); Streumer (2007); LPBO (2008).</p>
Teamspeler	<p>Het accent in de organisatieontwikkeling van roc's verschuift naar (resultaatverantwoordelijke) teams (zie paragraaf 1.2.2). Van docenten wordt dan ook in toenemende mate gevraagd om teamspeler te zijn en samen te werken met anderen, waaronder collega's.</p>	<p>Onderwijsraad (2003d); Den Hartog & Kleiss (2004); Streumer (2007); De Bruijn (2008).</p>

rol	omschrijving	bronnen
Netwerker	<p>De docent speelt een sleutelrol in het organiseren van contacten met bedrijven. Van de docent wordt verwacht dat hij zich actief opstelt tegenover de omgeving en ondernemerschap toont. De docent is een netwerker die:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verbinding kan maken tussen binnenschools en buitenschools leren; • de match kan maken tussen de leerbehoefte van de leerling en de leermogelijkheden in het leerbedrijf; • contacten kan leggen en onderhouden met leerbedrijven, voorafgaand en opvolgend onderwijs en ouders. 	<p>Onstenk (2003); Den Hartog & Kleiss (2004); De Bruijn & Hermanussen (2006); Streumer (2007); Karsten (2008); Onderwijsraad (2007b); LPBO (2008).</p>

1.3.2 Bekwaamheidseisen voor docenten

Sinds 1 augustus 2006 zijn de wet op de beroepen in het onderwijs (kortweg de Wet BIO) en de daarop gebaseerde bekwaamheidseisen voor onderwijspersoneel van kracht (Ministerie van OCW & Ministerie van LNV, 2004, 2005). De bekwaamheidseisen zijn gelijk voor alle onderwijssectoren. Wel zijn er verschillende uitwerkingen van de competenties gemaakt voor primair onderwijs, voortgezet onderwijs / BVE en voorbereidend hoger onderwijs. (Stichting Beroepskwaliteit Leraren, 2004). Het is de bedoeling van de wetgever dat de bekwaamheidseisen en in het bijzonder de competentiematrix een rol gaan spelen in de professionele dialoog tussen de docent en zijn leidinggevende. In die professionele dialoog onderzoeken zij samen hoe de professionele identiteit van de docent zich in de tijd ontwikkelt, hoe dat tot uitdrukking komt in zijn handelen en handelingsrepertoire en hoe zijn beroepsidentiteit en handelingsrepertoire zich verder kunnen ontwikkelen (Broos & Korte, 2007). De resultaten van de gesprekken (persoonlijke ontwikkelingsplannen) en van zijn ontwikkelingsgerichte activiteiten legt de docent vast in zijn bekwaamheidsdossier, dat deel uit gaat maken van zijn personeelsdossier (Ministerie van OCW & Ministerie van LNV, 2004). Deze manier van werken staat in de instellingen nog in de kinderschoenen (Broos & Korte, 2007; Inspectie van het Onderwijs, 2006; LPBO, 2008).

Het formuleren van professionele standaarden voor docenten is een ontwikkeling die ook elders, vooral in de Angelsaksische wereld, voorkomt (Cochran-Smith & Dudley-Marling, 2001; Coggshall, 2007; Weiner, 2002). Standaarden, en de daarbij horende certificeringsprocessen, helpen docenten en managers om heldere doelen voor professionalisering te formuleren en zetten aan tot systematische analyse en reflectie (Sato et al., 2008). Dat vraagt om een ondersteuningssysteem gedurende de hele professionele carrière van een docent. De school als professionele gemeenschap vormt zo'n ondersteuningssysteem (Coggshall, 2007).

1.3.3 De noodzaak om te professionaliseren

Docenten, management en ook praktijkopleiders zijn nog onvoldoende toegerust voor de nieuwe rollen in competentiegericht onderwijs (De Bruijn & Hermanussen, 2006; Geurts, 2006). Professionalisering van docenten staat dan ook hoog op de agenda (Herontwerpschool, 2008; Ministerie van OCW, 2007a, 2007c). Dat is begrijpelijk gezien de veranderingen in de context en in het onderwijs zelf, die eerder in dit hoofdstuk zijn beschreven. Veranderingen hebben betrekking op de doelgroep, op de arbeidsmarkt,

op vorm en inhoud van het onderwijs en op de schoolorganisatie. Dat vraagt om leerkrachten die over meer en andere competenties beschikken dan voorheen (Beijaard, Verloop, Wubbels & Feiman-Nemser, 2000; Bergen & Van Veen, 2004; Coonen, 2005a; Geurts, 2003; Sahlberg, 2006; Van Emst, 2002). De leraar krijgt meer professionele ruimte. Dat wil zeggen dat hij een belangrijker rol krijgt bij het bepalen van inhoud en vorm van het onderwijs (Commissie Leraren, 2007; Ministerie van OCW, 2007a, 2008d). Dat vraagt om leerkrachten die kunnen bijdragen aan het (her)ontwerp van opleidingen (Coonen, 2005a; Glauvé & Van Eck, 2007), invulling kunnen geven aan adequate loopbaanbegeleiding van deelnemers (Baarda, 2006; Coonen, 2005a) en kunnen samenwerken en communiceren met collega's en externe partners (Baarda, 2006; Glauvé & Van Eck, 2007). Daarvoor zijn uitbreiding van de pedagogisch-didactische kennisbasis van de docenten (Coonen, 2005a) en het ontwikkelen van een andere, meer systemische manier van kijken (Sahlberg, 2006) noodzakelijk.

Uit onderzoek blijkt dat de kwaliteit van docenten een sleutelrol speelt bij het verbeteren van leerprestaties van leerlingen (Borko et al., 2002; Darling-Hammond & Ball, 1998; Goe & Stickler, 2008). In relatie tot onderwijsvernieuwingen gaat het niet alleen om technische kwaliteiten van de docent (toepassing van nieuwe kennis en technieken), maar ook om zijn waardeoriëntatie en betrokkenheid. Dat aspect van professionele ontwikkeling vraagt om programma's die de focus leggen op de groep van docenten, het team (Borko, 2004; Little, 1993). Betrokkenheid als voorwaarde voor succes van vernieuwingen reikt verder dan de docent en zijn eigen klas. Identificatie met de veranderingen wil ook zeggen betrokkenheid op een ruimer kader. De verandering zal niet slagen als leerkrachten zich alleen identificeren met hun eigen klas en zich niet bekommeren om andere docenten en de school als geheel, als afdelingsleiders zich alleen identificeren met het lot van hun eigen afdeling en niet met de school als geheel en als bestuurscolleges zich alleen identificeren met hun eigen instelling en zich geen zorgen maken over de ontwikkeling van het stelsel (Fullan, 2000). Fullan spreekt in dit verband van "opwaartse identiteit" (p. 22). In deze studie wordt de meer algemene term organisatiebetrokkenheid gebruikt om opwaartse identiteit aan te duiden op het niveau van docenten.

Docenten zelf vinden vooral professionele ontwikkeling gericht op het vergroten van enthousiasme, bevoegdheid en veranderingsbereidheid en op het verbreden van hun kennisbasis belangrijk. Een bredere kennisbasis moet hen in staat stellen beter in te spelen op verschillen tussen deelnemers en hun methodes aan te passen aan actuele ontwikkelingen (Boezeman, 2006). Uit een onderzoek onder docenten van het voortgezet onderwijs komen thema's voor professionele ontwikkeling naar voren zoals de organisatie van het proces in de klas, de relaties met individu of kleine groep, de inhoud van het vak, zichzelf, de school / het onderwijssysteem (Van Eekelen, 2005).

1.4 De onderzoeksvraag

Uit de voorgaande paragrafen komt naar voren dat de invoering van competentiegericht onderwijs en de daarmee samenhangende herinrichting van de organisatie van roc's vragen om gerichte professionalisering van betrokkenen (management en docenten). De voorlopige vraagstelling voor deze studie luidt dan ook:

- Hoe kunnen roc's bijdragen aan de professionele ontwikkeling van mbo-docenten?
- Welke bijdrage levert bewust georganiseerde professionele ontwikkeling aan het realiseren van de organisatiedoelen?

In de volgende subparagrafen wordt deze voorlopige vraagstelling aan een nadere analyse onderworpen. Deze paragraaf besluit met een herformulering van de definitieve onderzoeksvraag. Aansluitend bij de onderzoeksvraag luidt de titel van het onderzoek "Professionele Ontwikkeling van Docenten in Persoonlijk en Organisatieperspectief" (PODiPO).

1.4.1 Professionele ontwikkeling

Hargreaves [2000] maakt onderscheid tussen professioneel gedrag en zichzelf als een professional beschouwen, in termen van status, maatschappelijke positie, aanzien en beloning. Professioneel gedrag is het streven naar continue verbetering door de effecten van het eigen optreden kritisch te volgen en te evalueren, individueel en in dialoog met collega's. Met het begrip professionele ontwikkeling wordt aangeduid dat docenten zich ook na het afsluiten van hun initiële opleiding doorontwikkelen in en aan hun beroep [Kwakman & Van den Berg, 2004] waardoor hun bekwaamheid toeneemt, hetgeen leidt tot betere leerresultaten van deelnemers [Bergen & Van Veen, 2004]. Professionele ontwikkeling is nauw verwant met expertiseontwikkeling. Een vergelijking tussen experts en beginners in een beroep, maakt duidelijk wat het betekent om professioneel te zijn (en te handelen): een expert beschikt over beter gestructureerde kennis, herkent betekenisvolle patronen sneller, schakelt sneller naar een ander perspectief, neemt meer tijd voor analyse van een probleem om het daarna sneller op te lossen en ontwikkelt routines waardoor hij capaciteit vrijmaakt voor nieuwe complexere problemen [Jochems, 2007].

Expertiseontwikkeling is geen gelijkmatig verlopend proces: expertise ontwikkelt zich schoksgewijs en is een tijdrovend proces. Je hebt er bovendien de hulp van anderen voor nodig [Jochems, 2007]. De professionele omgeving (het team) en onderlinge samenwerking zijn dan ook belangrijke voorwaarden voor de individuele professionele ontwikkeling [Boezeman, 2006; Kwakman & Van den Berg, 2004; Van Nieuwkerk, 2006]. Een professionele docent is iemand die een expliciete visie op het vak heeft, een eigen kenmerkende manier van werken heeft (methodologie), specifieke hulpmiddelen en technieken toepast (tools) en deze aspecten onderling op elkaar afstemt [Simons, 2003a]. Professionaliteit in deze zin is niet alleen vakinhoudelijk van karakter maar ook pedagogisch-didactisch en communicatief. Simons spreekt in dit verband van uitgebreide professionaliteit. Die professionaliteit is leer- en ontwikkelingsgericht: beter willen worden door steeds nieuwe leervragen te formuleren en ruimte te claimen voor experimenteren en ontwikkelen [Boezeman, 2006; Simons, 2003a]. Professionele ontwikkeling is geen doel op zich, maar raakt de kern van het werk: steeds opnieuw zoeken naar de beste oplossing in de specifieke situatie om deelnemers maximaal te stimuleren tot leren [Bergen & Van Veen, 2004; Kwakman & Van den Berg, 2004]. Professionele ontwikkeling maakt dat docenten steeds meer controle over hun professioneel handelen krijgen en

zich daarover ook beter kunnen verantwoorden. Aanspreekbaar zijn en verantwoording afleggen is een kernpunt van professionaliteit (Onderwijsraad, 2002c). Uit het voorgaande blijkt dat professionele ontwikkeling duidt op zowel proces als resultaat. In die dubbele betekenis wordt het ook begrepen in de vraagstelling voor dit onderzoek:

Professionele ontwikkeling van docenten is het, tijdens de beroepsloopbaan, ontstaan of tot stand brengen van relatief duurzame veranderingen

- in kennis en inzicht, houding, en handelingsrepertoire op het gebied van onderwijzen en participeren in een onderwijsorganisatie óf
- in het vermogen om te leren op dit gebied,

resultierend in een grotere effectiviteit van het beroepsmatig handelen in het belang van de deelnemers, de docent zelf én de organisatie.

Deze definitie is gebaseerd op een combinatie van definities van Ross & Regan (1993, p. 91), Bolhuis & Simons (1999, p. 16) en LPBO (2008, p. 49).

1.4.2 De organisatiedoelen

In de voorlopige vraagstelling is sprake van organisatiedoelen in algemene zin. In het kader van deze studie gaat het om: het herontwerp van de mbo-opleidingen in programmatische en pedagogisch-didactische zin en om de ontwikkeling van resultaatverantwoordelijke teams. Voor het herontwerp van de mbo-opleidingen heeft het Regio College in 2003 een onderwijsvisie geformuleerd die gebaseerd is op twee pijlers: “de deelnemer is eigenaar van zijn eigen leerproces” en “de praktijk is richtsnoer en toetssteen”. Deze twee algemene uitgangspunten zijn vertaald in 24 richtinggevende uitspraken op de gebieden programma, didactiek, begeleiding, organisatie, beoordeling en leeromgeving (Regio College, 2003). Tot augustus 2008 hebben de opleidingsteams deze richtinggevende uitspraken gebruikt als uitgangspunt voor het herontwerp. In augustus 2008 heeft het College van Bestuur de wat nauwere ontwerpkaders voor competentiegericht onderwijs vastgesteld (Regio College, 2008a, 2008b). Voor de ontwikkeling van resultaatverantwoordelijke teams heeft het Regio College de volgende uitgangspunten geformuleerd:

“De afdelingsmanagers sturen op de ontwikkeling van rvt’s op basis van een plan van aanpak voor de verschillende teams; de afdelingsmanagers rapporteren per kwartaal over de voortgang van het ontwikkelingsproces. Er is ruimte voor differentiatie in de ontwikkeling van de teams. Het veranderproces is een leerproces; er is tijd en er zijn faciliteiten om te leren en te oefenen met rollen.” (Regio College, 2008c, p. 2).

Om de voortgang van de implementatie van resultaat verantwoordelijke teams vast te stellen zijn de volgende aspecten van belang:

- De spreiding van de regierollen over het team en de kwaliteit van het proces van verdeling en evaluatie van de regierollen.

- De betrokkenheid van de teamleden bij het maken, vaststellen en evalueren van het teamwerkplan.
- De wijze waarop het team invulling geeft aan de eigen verantwoordelijkheid voor het realiseren van de overeengekomen resultaten.
- De wijze waarop teamleden elkaar ondersteunen en aanspreken bij de vervulling van hun regierol of andere bijdragen aan het team.
- De wijze waarop de afdelingsmanager invulling geeft aan zijn sturende rol ten aanzien van de opdracht aan het team en zijn coachende rol ten aanzien van de ontwikkeling van het team (gebaseerd op Regio College, 2008c).

1.4.3 Karakter en reikwijdte van het PODiPO-onderzoek

Het PODiPO onderzoek richt zich op mbo-docenten in een regionaal opleidings centrum. Het onderzoek wordt uitgevoerd in het Regio College, het regionale opleidings centrum in de Zaanstreek en Waterland. In het Regio College heeft een dertigtal docenten tussen 2005 en 2007 deelgenomen aan het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken'. Dit leertraject is opgezet volgens de principes van "natuurlijk leren" (Van Emst, 2002), één van de manieren waarop binnen het Regio College vorm wordt gegeven aan competentiegericht leren. Het traject onderscheidt vier domeinen van professionele ontwikkeling: onderwijskundig ontwikkelwerk, coaching en reflectie, teamontwikkeling en vraaggerichtheid op de externe markt (Regio College, 2004a). De onderzoeksvraag heeft betrekking op de professionele ontwikkeling van deze docenten tijdens genoemd leertraject en op de bijdrage die deze docenten tijdens en na het leertraject leveren aan het realiseren van de (vernieuwings)doelstellingen van het Regio College.

Naast het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' heeft het Regio College sinds 2006 een breed professionaliseringsprogramma genaamd Focus. In het kader van Focus hebben alle docenten een individueel te besteden scholingsbudget toegekend gekregen. Focus is bedoeld om docenten te ondersteunen in hun professionele ontwikkeling in relatie tot de in paragraaf 1.4.2 beschreven organisatiedoelen. Docenten kunnen intekenen op (een beperkt aantal) cursussen met open inschrijving (onder andere actief leren, loopbaancoaching) of een traject op maat volgen. In een intakegesprek worden met de docent zijn leervragen verkend, waarna de docent een keuze maakt uit het open aanbod of een maatwerktraject. De afspraken worden vastgelegd in een contract tussen drie partijen: de docent, zijn afdelingsmanager en het Focus-projectteam. De afdelingsmanager toetst of het traject past bij het vastgestelde teamwerkplan en de met de docent gemaakte resultaatafspraken. Bij het beantwoorden van de vraag welke bijdrage bewust georganiseerde professionele ontwikkeling levert aan het realiseren van organisatiedoelen zullen de opbrengsten van het Focus-programma betrokken worden. Zowel in 'Werkend Leren, Lerend Werken' als in Focus, staan de leervragen en leerdoelen van de docent centraal. De trajecten kunnen derhalve getypeerd worden als zelfgestuurde professionele ontwikkeling. Dit leidt tot de onderstaande nadere toespitsing van de onderzoeksvraag.

De hoofdvraag luidt:

Hoe en in welke mate draagt zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten bij aan het realiseren van de organisatiedoelstellingen van het Regio College op het gebied van onderwijsvernieuwing en teamontwikkeling?

Subvragen zijn:

1. Hoe verlopen leerprocessen van docenten bij zelfgestuurde professionele ontwikkeling?
2. Tot welke leerresultaten bij individuele docenten leidt zelfgestuurde professionele ontwikkeling?
3. Welke bijdrage levert zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten aan collectieve leerprocessen in docententeams op het gebied van onderwijsvernieuwing en teamontwikkeling?
4. Is er een relatie tussen organisatiebetrokkenheid en de aard en omvang van de individuele en collectieve leerprocessen?

2

Professionalisering in de context van onderwijshervorming

In 1985 start de operatie Sectorvorming en Vernieuwing Middelbaar Beroepsonderwijs. Sindsdien wordt het middelbaar beroepsonderwijs geconfronteerd met een reeks van ingrijpende veranderingen (Karsten et al., 2007; Onderwijsraad, 2005c; SCP, 1998). Het gaat om structuurwijzigingen en nieuwe wet- en regelgeving én om veranderingen in de maatschappelijke omgeving van de mbo-scholen. Deze veranderingen beïnvloeden het functioneren van docenten in grote onderwijsorganisaties. In dit hoofdstuk wordt de veranderende context van de docent beschreven. Het dient als achtergrondinformatie bij de in deze studie gepresenteerde onderzoeken. Het accent ligt op die veranderingen die de noodzaak om te professionaliseren illustreren. Het gaat vooral om de initiatieven tot onderwijsvernieuwing en organisatieontwikkeling waar docenten mee te maken krijgen. Het succes van deze vernieuwingsoperaties hangt mede af van de vraag of docenten er in slagen hun handelingsrepertoire uit te breiden (Bergen & Van Veen, 2004; Fullan & Hargreaves, 1992; Karsten et al., 2007; McDaniel & Wanders, 2006; Van Driel, 2006). Daarmee is professionele ontwikkeling de sleutel tot het succes van onderwijsvernieuwingen. Tegelijkertijd vormen de transities binnen het beroepsonderwijs een context waarin docenten hun professionaliseringsactiviteiten kunnen ontwikkelen.

In paragraaf 2.1 wordt ingegaan op de maatschappelijke krachten (Idenburg, 1975) die het (beroeps)onderwijs beïnvloeden. Achtereenvolgens worden de economische ontwikkelingen, de sociaal-culturele ontwikkelingen, de politiek-bestuurlijke ontwikkelingen en de leerconceptuele ontwikkelingen behandeld. Daarbij ligt het accent op ontwikkelingen die directe gevolgen hebben voor het functioneren van docenten in relatie tot leerlingen en hun ouders, tot de schoolorganisatie en tot de omgeving (in het bijzonder de bedrijven waarmee zij samen vorm geven aan de beroepsopleidingen) en op ontwikkelingen die van invloed zijn op het ontwerp van beroepsopleidingen, omdat ontwikkelingen in de omgeving nieuwe eisen stellen aan inhoud en vormgeving van het beroepsonderwijs (Simons en Lodewijks, 1999; Geurts, 2003; SER, 2004).

Paragraaf 2.2 gaat in op de transactionele processen, met name op recente landelijke onderwijsinnovaties binnen het mbo die nieuwe vormen van leren veronderstellen (Simons, van der Linden & Duffy, 2000), op de versterking van de zelfstandigheid van de instellingen en op de druk om de prestaties te verbeteren.

In paragraaf 2.3 staat de professionalisering van docenten centraal. Eerst wordt ingegaan op het overheidsbeleid ten aanzien van docenten. Vervolgens wordt de noodzaak voor professionalisering aangegeven en worden kort de professionaliseringsactiviteiten op sectorniveau beschreven.

Paragraaf 2.4 bespreekt de aanpak van de onderwijsvernieuwing in het Regio College en de veranderingen die het Regio College in de organisatie heeft doorgevoerd om te kunnen doorgroeien naar een loopbaancentrum. De ontwikkelingen in het Regio College die een directe relatie hebben met het onderzoek, worden in de hoofdstukken beschreven waar de resultaten van het onderzoek worden gepresenteerd: in hoofdstuk 5 komt het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' aan de orde, in hoofdstuk 6 wordt nader ingegaan op de ontwikkelingen naar resultaat verantwoordelijke teams en in hoofdstuk 7 tenslotte wordt de opzet van het Focus-programma beschreven.

2.1 De maatschappelijke krachten rond het mbo

De veranderingen in het mbo hebben betrekking op de bestuurlijke en institutionele ordening en verhoudingen, de programmatische aspecten van het onderwijsaanbod, de onderwijskundige en pedagogisch-didactische aanpak, de financiering en het toezicht van externe stakeholders. Om deze veranderingen te duiden wordt gebruik gemaakt van het onderscheid tussen contextuele en transactionele omgeving dat Ritzen (2005) in zijn dissertatie heeft gebruikt. De contextuele omgeving biedt inzicht in de maatschappelijke krachten (Idenburg, 1975) rond het onderwijs en de transactionele omgeving geeft de wederzijdse interactie weer tussen contextfactoren en het handelen van onderwijsinstellingen (Boonstra, 2005; Van Esch, 2002).

Ritzen (2005) beperkt zich in zijn analyse van de maatschappelijke krachten tot de volgende vier omgevingsfactoren: politieke ontwikkelingen, kernontwikkelingen in de samenleving, arbeidsmarktontwikkelingen, nieuwe besturingsconcepten. Bakker, De Vijlder & Westerhuis (2004) onderscheiden economische, sociaal-culturele, leerconceptuele en bestuurlijke-organisatorische ontwikkelingen. In deze paragraaf wordt een combinatie gebruikt van deze twee indelingen, namelijk:

- Economische ontwikkelingen
- Sociaal-culturele ontwikkelingen
- Leerconceptuele ontwikkelingen
- Politiek-bestuurlijke ontwikkelingen

De economische ontwikkelingen omvatten ook de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Onder sociaal-culturele ontwikkelingen worden – voor zover relevant – demografische (Boonstra, 2005; Idenburg, 1975) en levensbeschouwelijke (Idenburg, 1975) ontwikkelingen besproken. Leerconceptuele ontwikkelingen is een op het onderwijs toegespitste vertaling van technologische ontwikkelingen (Boonstra, 2005) en wetenschap en techniek (Idenburg, 1975) en behelzen vooral ook nieuwe wetenschappelijke inzichten op het gebied van leren en onderwijzen. De politiek-bestuurlijke ontwikkelingen omvatten niet alleen overheidsmaatregelen en wetgeving, maar hebben ook betrekking op het bestuur en de rol van de overheid.

2.1.1 Economische ontwikkelingen

Bolwijn en Kumpe (1998) beschrijven de economische ontwikkelingen in de tweede helft van de vorige eeuw aan de hand van de begrippen efficiëntie, kwaliteit, flexibiliteit en innovatie. De innovatieve firma ontstaat in het laatste decennium van de vorige eeuw. De eisen van efficiency, kwaliteit en flexibiliteit worden ingezet om nieuwe technologieën snel toe te passen, waardoor het aandeel van kennis in de kostprijs van een product stijgt. Kenmerkend voor de innovatieve firma is dan ook vernieuwen onder tijdsdruk. De nadruk op innovatie leidt tot de groei van beroepen waarin kenniswerkers actief zijn en een toenemende vraag naar hoger opgeleiden (Dijsselbloem & Schuyt, 2002). Ondernemingen moeten investeren in de kennis van hun medewerkers en deze kennis efficiënt managen en benutten. Zo wordt kennis een vaardigheid (Dekker et al., 2000); er wordt gesproken van een kennissamenleving en een kenniseconomie. Onder invloed van de technologische ontwikkelingen en in het bijzonder de ICT-toepassingen heeft de kennissamenleving sinds het begin van de jaren 90 een grote vlucht genomen (WRR, 2002). Simons (2001) vat de belangrijkste ontwikkelingen samen: globalisering, verdienstelijking, technologisering en flexibilisering en integratie.

De ontwikkeling naar een kenniseconomie heeft gevolgen voor de arbeidsmarktpositie van mbo'ers. Uit gegevens van het Research Centrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt valt af te leiden dat de arbeidsmarktpositie van bol-schoolverlaters op niveau 1 en 2 geleidelijk verslechtert. Tussen 1996 en 2006 is de werkloosheid onder schoolverlaters met een diploma op niveau 1 toegenomen van 12 tot 22 procent. Hierna daalde het cijfer, maar in 2009 is het weer gestegen naar 30%. Voor schoolverlaters met een niveau 2 diploma daalde de werkloosheid van 23% in 2004 naar 8% in 2007. Inmiddels is het percentage weer gestegen naar 12% in 2009 (ROA, 2010). Schoolverlaters met een diploma op niveau 1 en 2 zijn sterker afhankelijk van de conjunctuur dan mbo'ers met een niveau 3-4 diploma. Beide groepen krijgen vaker te maken met een flexibel contract maar voor schoolverlaters op niveau 1 en 2 gaat deze ontwikkeling gepaard aan een stagnerende loonontwikkeling. Ook nemen de opleidingseisen op alle niveaus toe. Voor mbo-opleidingen zijn zowel generieke als specifieke competenties van belang, wat een zware belasting voor het curriculum kan zijn, omdat het verwerven van vaktechnische kennis niet ten koste mag gaan van het verwerven van persoonlijke en sociale vaardigheden (ROA, 2007, 2010).

De huidige ontwikkelingen in het beroepsonderwijs worden zowel in beleidsadviezen en -nota's (BVE Raad et al., 2005; Onderwijsraad, 2003f, 2004c, 2006a; SER, 2001, 2002, 2004) als in wetenschappelijke publicaties (Bakker et al., 2004; Coonen, 2006; De Bruijn, 2003; De Vijlder, 2004; Kessels, 2005; Verbeek, van Eck, Glaudé, Ledoux & Vocken, 2005) geplaatst tegen de achtergrond van de Lissabon doelstellingen: de ambitie om Europa in 2010 tot de meest concurrerende economie van de wereld te maken (Rodrigues, 2004). Zo nemen de eisen die aan het beroepsonderwijs worden gesteld toe, terwijl het niveau van de instroom daalt, waardoor leerlingen voortijdig met de opleiding stoppen (Fokkink, 2008).

2.1.2 Sociaal-culturele ontwikkelingen

In deze paragraaf worden aan de hand van de trends individualisering, informalisering, informatisering, internationalisering en intensivering (Schnabel, 2001) de sociaal-culturele ontwikkelingen beschreven die van invloed zijn op de vormgeving van het beroepsonderwijs in Nederland. Vanuit multicultureel perspectief wordt een zesde trend toegevoegd: interculturalisering (Tammes & Dekker, 2007).

Individualisering en informalisering

Individualisering is het proces waardoor de directe en volledige persoonlijke afhankelijkheid van het individu van één of enkele personen vermindert. Dit proces is volgens Schnabel al meer dan 50 jaar gaande (Schnabel, 2001). Door individualisering vermindert het hiërarchische karakter van menselijke relaties en ontstaat meer gelijkheid (informalisering). Individualisering en informalisering beïnvloeden het onderwijs op drie niveaus:

- Op het niveau van de *onderwijsdeelnemers* leiden zij tot afnemend ontzag voor gezag van docenten en een toenemende claim van ouders en leerlingen op ruimte voor individuele ontplooiing en een eigen levensstijl (Bronneman-Helmers, 1999; De Haan & Pels, 2007), tot normafwijkend gedrag veroorzaakt door normvervaging en de afname van sociale controle, sociale cohesie en solidariteit (De Haan & Pels, 2007; Onderwijsraad, 2005b) en tot grilliger keuzegedrag en het vaker voortijdig afbreken van een opleiding door de toename van keuzemogelijkheden (Hamstra & Van den Ende, 2006).
- Op het niveau van het *onderwijsstelsel* leiden zij tot een toenemende deelname aan het hoger onderwijs door jongeren uit alle sociale milieus en tot een verbetering van de positie van ouders en leerlingen (Onderwijsraad, 2005b).
- Op het niveau van de *samenleving* leiden zij tot een vermindering van het draagvlak voor collectieve voorzieningen, waardoor de investeringen in bijvoorbeeld infrastructuur, onderwijs en gezondheidszorg achterblijven (De Vijlder, 2004).

Om de bijverschijnselen van de individualisering een halt toe te roepen bepleit De Winter een democratisch-pedagogisch offensief: in onderwijs, opvoeding en jeugdbeleid moet het algemeen belang voorop komen te staan als antwoord op individualisering, fragmentatie en toenemende diversiteit (De Winter, 2004).

Informatisering

Informatisering duidt op het proces waarbij informatie steeds verder doordringt in het dagelijkse leven en het karakter van kennis verandert (Van den Berg, 2006). Door het groeiend belang van informatieverwerkende processen neemt de omloopsnelheid van kennis toe. Hierdoor verschuift het accent van een bewerkingsgerichte naar een procesgerichte productiestructuur. Daaraan gepaard gaan verschuivingen van kwantiteit naar kwaliteit en van een solistische naar een samenwerkingscultuur (Karsten et al., 2007; Onstenk, 2005). Door automatisering en informatisering worden arbeidsprocessen steeds abstracter en minder zichtbaar. Van oudsher had het leren op de

werkplek sterk het karakter van 'voordoen en nadoen', maar door het onzichtbaarder worden van arbeidsprocessen is het beroepsonderwijs schoolser geworden (Onstenk, 2003; Schnabel, 2001).

De technologische ontwikkelingen (en met name de opkomst van Internet en de mobiele telefoon) hebben het gedrag van jongeren beïnvloed. In 2006 verscheen het boek "Generatie Einstein: slimmer, sneller en socialer". Het typeert de jongeren van nu als sociaal, maatschappelijk betrokken, functioneel, trouw, op zoek naar intimiteit, zakelijk en mediasmart (Boschma & Groen, 2006). Rubens, De Jong & Prozee (2006) komen tot vergelijkbare conclusies: snel en ongeduldig, leren door doen, resultaatgericht, sociaal en interactief, multi-taskend, visueel ingesteld en verbonden en mobiel. Zij spreken van de netgeneratie. Groeneveld & Van Steensel (2008, 2009) onderzochten of de kenmerken van de Generatie Einstein ook voor vmbo- en mbo-leerlingen gelden. Zij komen tot de conclusie dat dat maar in beperkte mate het geval is. Vmbo- en mbo-leerlingen doen veel minder aan verticale netwerkvorming dan de generatie Einstein. Jongeren van de generatie Einstein bepalen op basis van hun interesses aan welke netwerken zij deelnemen. Voor vmbo- en mbo-leerlingen geldt dat hun vriendenkring hun interesses bepaalt. Zij hebben veel meer dan jongeren uit de generatie Einstein behoefte aan structuur en instructie bij het leren en leunen meer op traditionele kennisautoriteiten zoals ouders en leerkrachten. Wel hebben zij, net als de jongeren uit de generatie Einstein, een kritische houding ten opzichte van de media. Vmbo- en mbo-leerlingen hebben vaker last van *information-overload* en meer moeite met multi-taken. Zij verschillen van de generatie Einstein in de mate waarin hun leven zich on-line afspeelt. Van integratie van de echte en de virtuele wereld is in hun bestaan (nog) geen sprake. Eigen voorkeuren en interesses spelen bij de beroepskeuze weliswaar, net als bij de generatie Einstein, een belangrijke rol, maar mbo-leerlingen laten het arbeidsmarktperspectief veel zwaarder meewegen. Passie voor en plezier in het werk zijn voor de jongeren van de generatie Einstein veel belangrijker dan zekerheid en carrièrekansen. Voor Vmbo- en mbo-leerlingen geldt dat niet. Zij vinden passie en plezier ook belangrijk, maar hechten daarnaast veel belang aan zekerheid en status (Groeneveld & Van Steensel, 2009).

Internationalisering

Ontwikkelingen op allerlei gebieden van het sociale leven (de economie, de bevolking, de cultuur, de politiek) zijn steeds minder gebonden aan nationale grenzen. Die trend wordt aangeduid als internationalisering (Schnabel, 2001). Internationalisering is de laatste decennia enorm versneld door de ontwikkeling van informatie en telecommunicatie technologie. Hierdoor zijn afstanden en tijdsverschillen steeds minder belangrijk geworden (Schnabel, 2000).

Internationalisering brengt ontwikkelingen met zich mee die de samenleving en het bestuur van de samenleving vergaand beïnvloeden, zoals liberalisering en globalisering en uitbreiding van het vrijmarktdenken in de publieke sector (Schnabel, 2000), toenemende mobiliteit en concurrentie (De Mooy, 2000; Onderwijsraad, 2005b; Schnabel, 2000), verscherping van de internationale arbeidsverdeling (Gelauf & Vijlbrief, 2000; Onderwijsraad, 2004c), verminderde beleidsruimte voor nationale overheden (Winsemius, 2001), convergentie van kwalificatiestructuren (Onderwijsraad,

2002a; SER, 2001), voortdurende en versnellende economische groei die leidt tot uitputting van grondstoffen en natuurlijke hulpbronnen en tot aantasting van het ecologisch systeem (Castles, 1998) en migratie (Castles, 1998; Global Commission on International Migration, 2005). De effecten van internationalisering doen zich vooral voelen op lokaal niveau. Ook al luidt het adagium van de nieuwe economie “Think global, act local” (zie Kelly, 1999), in feite is er sprake van een tegenstelling tussen globalisering en lokale belangen (Castles, 1998).

Intensivering

Van den Berg (2006, p. 5) typeert deze trend met het motto “Live your life to the max”. Er moet steeds meer in een mensenleven en dat moet ook afwisselend en belonend zijn. Het gevoel dat mensen over de dingen hebben komt op de eerste plaats. De belangrijkste vraag is niet “wat heb ik er aan” maar “vind ik het leuk”. Uitingen van deze intensivering onder jongeren zijn onder andere de zap-cultuur en de behoefte aan snel opeenvolgende of permanente prikkeling, zoals ze die bijvoorbeeld in games vinden (Bronneman-Helmers, 2006; Prensky, 2006; Rubens et al., 2006), verlaging van de drempels voor het hebben van seks of het uitoefenen van geweld (De Graaf, Höing, Zaagsma & Vanwesenbeeck, 2007; Huysmans, De Haan & Van den Broek, 2004), het gebruik van telefoon en internet om te pesten (Delver, 2005; Smeets & Wester, 2009). Ook in het beroepsonderwijs is de trend van intensivering waarneembaar. Met louter functionele leertrajecten (dat wil zeggen een leertraject waarmee je een – goede – baan kunt vinden) lukt het niet meer om de belangstelling van jongeren te wekken. Leren moet ook leuk en op zichzelf (dat wil zeggen zonder verder weg liggend doel) de moeite waard zijn en tot de verbeelding spreken (Bakker et al., 2004; Ritzen, 2008a). Bij intensivering past daarom ook de opkomst van nieuwe opleidingen die sterk tot de verbeelding van jongeren spreken, zoals Pop & Media, Art & Design, Technodesign, Kunst & Cultuur.

Interculturalisatie

Interculturalisatie kan gedefinieerd worden als het cultuurgevoeliger maken van de maatschappij en zijn instituties door de positie van allochtonen te versterken en het verbeteren van de onderlinge relaties tussen bevolkingsgroepen door (culturele) uitwisseling te stimuleren (Ten Voorde, 2007). Ook interculturalisatie roept spanningen en tegenkrachten op.

Internationale en nationale gebeurtenissen (aanslagen van fundamentalistische moslims in New York en Washington op 11 september 2001, Madrid in 2004 en Londen in 2005, de moorden op Fortuyn en van Gogh, de beroering rond de Hofstadgroep) hebben vanaf 2001 de discussie over (het gebrek aan) integratie van migranten in Nederland op scherp gezet. Bij het schetsen van de sociaal-culturele context van het beroepsonderwijs kan men hieraan niet voorbijgaan.

De discussie over de multiculturele samenleving begint met het essay “Het multiculturele drama” (Scheffer, 2000) waarin Scheffer zijn bezorgdheid uit over het ontstaan van een maatschappelijke onderklasse van migranten (kinderen.) Hij beschouwt culturele achtergrond als een belangrijke factor voor de maatschappelijke achterstand en gebrekkige integratie. Ook wijst hij op de gebrekkige

belangstelling in de Nederlandse samenleving voor de eigen culturele wortels en identiteit en op de ontkenning van de problemen die autochtone Nederlanders ervaren als gevolg van de toevloed van migranten naar hun buurten (Scheffer, 2000). Eerder had Fortuyn al tegen cultuurrelativisme en islamisering gewaarschuwd (Fortuyn, 1997).

Duyvendak (2004) verzet zich tegen het idee van Scheffer en anderen dat integratie alleen mogelijk is als het autonome individu zich los maakt van traditie en groepsaffiliatie. Ghorashi (2006) maakt zich zorgen over de manier waarop het debat wordt gevoerd. Zij signaleert een verandering van toon (van zacht naar hard), van focus (van sociaal-economisch naar sociaal-cultureel) en van houding (van optimistisch naar pessimistisch). De verschillen tussen groepen in de samenleving worden uitvergroot. Ghorashi meent dat het uitvergroten en verabsoluteren van de verschillen tussen groepen in een samenleving een risico inhoudt voor die samenleving. Zij pleit voor erkenning van culturele verschillen als de belangrijkste basis voor een gezonde democratische samenleving.

Belangrijke thema's in het debat die het onderwijs raken, zijn het achterblijven van de deelnamecijfers en schoolprestaties van allochtonen (Onderwijsraad, 2007b; SER, 2006), het probleem van segregatie en het ontstaan van witte en zwarte scholen (Herweijer & Bronneman-Helmers, 2007; Koopmans, 2002; Onderwijsraad, 2004c; SER, 2006; Waslander & Hopstaken, 2005) en het ontstaan van islamitische scholen (Bronneman-Helmers, 1999; Onderwijsraad, 2005b). Naast problemen wordt er echter ook gewezen op positieve ontwikkelingen. De onderwijsdeelname van allochtonen verbetert, vooral van meisjes (Onderwijsraad, 2002b). Hoogopgeleide allochtonen doen het, na een moeilijke start, goed op de arbeidsmarkt (Onderwijsraad, 2007b). Toch ligt het accent op de problemen. In het beleid komt de nadruk te liggen op inburgering en vooral het leren van Nederlands (SER, 2003) en op het tegengaan van de segregatie door bijvoorbeeld gescheiden wachtlijsten of centraliseren van wachtlijsten, afspraken over onderwijshuisvesting, ouderinitiatieven of spreidingsafspraken tussen scholen (Onderwijsraad, 2005a).

Tot slot: veel rapporten en adviezen kenmerken zich door een specifieke focus. In zijn advies "Niet de afkomst maar de toekomst" stelt de SER juist een breed pakket aan concrete maatregelen voor, waaronder aanpakken van taal- en onderwijsachterstanden, voorkomen van voortijdig schoolverlaten, verbeteren van kwantiteit en kwaliteit van bpv- en stageplaatsen, jongeren beter voorbereiden op het zoeken van werk, werkgevers stimuleren meer allochtone jongeren in dienst te nemen, toeleiding en bemiddeling van allochtone jongeren naar werk, bevorderen van zelfstandig ondernemerschap, bestrijding van discriminatie en versterken van de positieve beeldvorming en het vergroten van bewustwording van vooroordelen (SER, 2007).

2.1.3 Leerconceptuele ontwikkelingen

De sociaal-culturele ontwikkelingen in Nederland zijn ook terug te vinden in het denken over onderwijs (Bronneman-Helmers, 2008). Er woedt een verhit debat over de kwaliteit van het onderwijs. Het debat ontstond naar aanleiding van 'het nieuwe leren' en er wordt aan deelgenomen door leerkrachten en wetenschappers enerzijds en journalisten en publicisten anderzijds (Hilhorst, 2007). Ouders

en leerlingen zijn in het debat nagenoeg afwezig, hoewel de organisatie van leerlingen uit het beroepsonderwijs (JOB) wel een manifest heeft uitgegeven (JOB, 2006). De toon van dat manifest is genuanceerder dan veel van de bijdragen in de krantenkolommen (Hilhorst, 2007).

Het wetenschappelijk debat over leren en onderwijzen

Aan het wetenschappelijke debat liggen verschillende visies op leren ten grondslag, een behavioristische en een cognitivistische, waarbij het accent van eerstgenoemde naar laatstgenoemde lijkt te verschuiven. De behavioristische theorie wordt nog van waarde geacht voor het aanleren van automatismen en motorische vaardigheden. De toenemende invloed van het cognitivisme blijkt echter uit “de grote mate van overeenstemming over het uitgangspunt dat leren een actief proces is, waarin kennisopbouw van individuen gebaseerd is op eerdere (leer)ervaringen, persoonlijke leerstijl, de context waarin het leerproces plaatsvindt en sociale interactie” (WRR, 2002, p.156).

De kern van het behaviorisme is de black-box gedachte: omdat we niet kunnen meten wat zich in het hoofd van de lerende afspeelt, moeten we afgaan op het waarneembare gedrag van mensen. Leren is het veranderen van waarneembaar gedrag als reactie op een (externe) stimulus (De Bruijn, 2003; Simons, 2000; Van der Ploeg, 2005). Maar het is niet zo dat de lerende het leren passief ondergaat: de lerende past zich actief, zij het onbewust, aan zijn omgeving aan (Van der Ploeg, 2005).

Cognitivisten zijn juist geïnteresseerd in de cognitieve (ook wel mentale) processen en structuren (De Bruijn, 2003; Simons, 2000; Van der Ploeg, 2005). Het constructivisme vindt zijn oorsprong in het cognitivisme. Constructivisten bouwen voort op het werk van Piaget, Vygotski en Gal'perin. In de psychologie van Piaget speelt actie een centrale rol. Ontwikkeling en leren zijn in essentie processen waarbij het individu zich aanpast aan zijn omgeving. Het adaptatieproces bestaat uit het (steeds opnieuw) zoeken naar evenwicht tussen *assimilatie*, het opnemen van nieuwe informatie in reeds bestaande schema's, en *accommodatie*, het aanpassen van de eigen schema's op basis van nieuwe informatie. Piaget wijst erop dat begripvorming niet alleen plaatsvindt door didactische interventies, maar ook door spontane vorming of uitbreiding van concepten uitgelokt door leersituaties die zowel de belangstelling van de lerende opwekken als aansluiten bij de concepten die de lerende al heeft gevormd (Piaget, 2000). In het denken van Vygotski staat de idee centraal dat het denken van het kind doorslaggevend beïnvloed wordt door de confrontatie tussen de eigen representaties en wetenschappelijke begrippen. De interventies van de docent zijn erop gericht die confrontatie 'uit te lokken' door zowel de begrippen als een causale redeneertrant aan te reiken. De docent benut daarvoor de zone van naaste ontwikkeling: taken die de leerling zelfstandig nog niet aankan maar met enige hulp van de docent wel (Van der Veer, 1992). Gal'perin ontwikkelde op basis van deze idee een leercyclus, waarin vooral het belang van oriëntatie op de actie (of leertaak) wordt benadrukt. Het doel van oriëntatie is de lerende te voorzien van alle noodzakelijke informatie over de leertaak. Oriëntatie wordt gevolgd door actie en door drie fasen van abstractie: verbalisatie tijdens de actie, vertellen over de actie, mentale representatie van de actie. Deze laatste stap stelt de lerende in staat op nieuwe situaties te anticiperen (Carpay, 1997; Haenen, 2001; Simons, 2003b).

In het constructivisme komen veel van de denkbeelden van Piaget, Vygotski en Gal'perin terug. Het individueel constructivisme benadrukt dat leren een individuele praktijk is met kennis als product en het sociaal constructivisme legt het accent op leren als gezamenlijk proces (Van der Ploeg, 2005), waarin kennis steeds opnieuw geconstrueerd wordt door onderhandeling over betekenissen (Wenger, 1998). Dat, het 'nieuwe leren' zo nieuw niet is, blijkt uit het feit dat de ideeën van Vygotski en Gal'perin in Nederland al vroeg werden opgepakt door onderwijspsychologen zoals Kohnstamm, Van Parreren en Carpay (Carpay, 1997). Sinds het eind van de jaren '80 van de vorige eeuw is er veel belangstelling voor zelfstandig leren en reguleringsvaardigheden van het leren (metacognitie). Dit werk past binnen de individueel constructivistische benadering. Onderzoeksuitkomsten (Bonds & Bonds, 1992; Garner & Alexander, 1989; Palincsar & Brown, 1987; Simons & Vermunt, 1986; Simons, Vermunt & Lodewijks, 1985; Swanson, 1992) worden omgezet in adviezen en methodieken (Den Boogert & Droste, 2000; Simons, 1994; Van der Schaaf, 2001). In 1999 verschijnt het artikel "Het nieuwe leren: over wegen die naar beter leren leiden" (Simons & Lodewijks, 1999), een jaar later gevolgd door het boek "New Learning" (Simons et al., 2000). Deze bijdragen markeren de overgang van het individueel constructivistisch naar het sociaal constructivistisch perspectief in het debat over leren en onderwijzen. In de visie van deze auteurs gaat het bij het nieuwe leren in de eerste plaats om het streven naar *nieuwe leerresultaten, die duurzaam, flexibel, functioneel, betekenisvol, generaliseerbaar en toepassingsgericht* moeten zijn (Simons & Lodewijks, 1999). Deze nieuwe leerresultaten vragen om nieuwe leerprocessen, onderwijsvormen en vormen van toetsing. In de onderwijspraktijk wordt 'het nieuwe leren' een verzamelnaam voor vele, onderling zeer verschillende nieuwe didactische benaderingen: lederwijs onderwijs, natuurlijk leren, probleem gestuurd onderwijs, competentiegericht onderwijs, het studiehuis. In 2005 uit Van der Werf (2005) in haar oratie scherpe kritiek op de uitgangspunten en verschijningsvormen van 'het nieuwe leren'. Haar kritiek richt zich op het ontbreken van empirische evidentie zowel voor de aanname dat de moderne (kennis)samenleving vraagt om nieuwe leeruitkomsten (door haar bestempeld als een ideologie) als voor de claim dat 'het nieuwe leren' tot betere resultaten leidt. Het tegendeel is volgens haar het geval. De traditionele, op instructie gebaseerde benaderingen blijken veelal effectiever dan nieuwe, op actief en ontdekkend leren gebaseerde benaderingen. Onderzoekers die werken vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief stellen daar tegenover dat Van der Werf de verkeerde conclusies trekt omdat ze de verkeerde vragen stelt. Nieuwe vormen van leren (waaronder actief ontdekkend en samenwerkend leren), kunnen *onder bepaalde condities* wel degelijk tot betere resultaten leiden (De Jong, 2006; Simons, 2006) en "opvattingen over gewenste leeruitkomsten in en voor de toekomst (...) zijn bijna per definitie niet te bewijzen, hoogstens te adstrueren of aannemelijk te maken" (Simons, 2006, p.82).

Het publieke debat over leren en onderwijzen

In en rond het onderwijs zelf loopt de discussie tussen voor- en tegenstanders van 'het nieuwe leren' hoog op. In wetenschappelijke publicaties wordt nog gezocht naar nuances, maar in het publieke debat viert de polemiek hoogtij. Tussen 24 juni 2004 en 22 juni 2006 verschijnen maar liefst 330 artikelen,

voornamelijk in dag- en weekbladen. Daarin komen de volgende twistpunten aan de orde (Hilhorst, 2007):

- *Recht doen aan verschillen tussen leerlingen.* Voorstanders van 'het nieuwe leren' bepleiten individueel maatwerk binnen heterogene groepen en meer praktisch en toepassingsgericht onderwijs om beter bij de belangstelling van leerlingen aan te sluiten. De tegenstanders stellen dat het ideaal van zelfstandigheid de meer getalenteerde leerlingen bevoordeelt. Ook zijn er tegenstanders die een klassikale benadering voorstaan en daarom pleiten voor homogene groepering van leerlingen op basis van leermogelijkheden.
- *De professionaliteit van de docent.* Tegenstanders van 'het nieuwe leren' zien de vakinhoudelijke expertise als de kern van de professie en zien deze bedreigd omdat niet kennis maar de toepassing van kennis centraal wordt gesteld, omdat projecten vaak vakoverstijgend zijn en omdat de docent wordt (of vreest te worden) vervangen door lager gekwalificeerde begeleiders. Voorstanders van 'het nieuwe leren' leggen daarentegen het accent op pedagogiek en didactiek, op het vermogen van de docent om verdiepende vragen te stellen.
- *Het type kennis en het soort vaardigheden.* Tegenstanders van 'het nieuwe leren' werpen zich zelf op als de hoeders van de kennis. Ze keren zich tegen het idee dat kennis verouderd is en dat je feiten gemakkelijk kan opzoeken. Voorstanders zijn niet tegen kennis, maar leggen het accent op wat je ermee kunt doen. Beide groepen vinden vaardigheden belangrijk. Ze verschillen echter van mening over de soort vaardigheden. De voorstanders benadrukken het belang van samenwerking en reflectie. Tegenstanders leggen het accent op karaktervorming en op vaardigheden als doorzettingsvermogen, concentratie en een realistisch zelfbeeld.
- *Van bovenaf opgelegde onderwijsvernieuwingen.* Sommige tegenstanders trekken een rechte lijn van de Middenschool (soms zelfs van de Mammoetwet) naar 'het nieuwe leren'. Andere tegenstanders betogen dat de terugtrekkende overheid het management van grote scholen de kans heeft gegeven om vernieuwingen door te drukken en tegelijkertijd flink te bezuinigen.

2.1.4 Politiek-bestuurlijke ontwikkelingen

Vanaf de zeventiger jaren van de vorige eeuw wordt de onderwijspolitiek gekenmerkt door het streven naar harmonisatie en integratie, deregulering en autonomievergroting en decentralisatie van het beroepsonderwijs. Schaalvergroting is een bijeffect van dit streven (Van Dyck, 2000).

Harmonisatie en integratie

De achterliggende gedachte achter het streven naar harmonisatie en integratie is opheffing van sociale ongelijkheid (Kraayvanger, 1998). De invoering van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) op 1 januari 1996 is het voorlopig sluitstuk van het streven naar harmonisatie en integratie. In de WEB worden alle voorzieningen op het gebied van secundair beroepsonderwijs en (beroepsgerichte) educatie samengebracht. In de WEB wordt de band tussen beroeps- en algemene vorming definitief doorbroken (De Bruijn, 2003). Conform de landelijke kwalificatiestructuur mbo

krijgen de beroepsbranches (via de taken opgedragen aan de Landelijke Organen Beroepsonderwijs) zeggenschap over de inhoud van de opleidingen (Onderwijsraad, 2001, 2005b; Van Dyck, 2000). Vijf jaar na de invoering wordt de WEB geëvalueerd. De Stuurgroep Evaluatie WEB (2001) constateert acht kernproblemen waarvan er vier betrekking hebben op de inhoudelijke vernieuwingen die door de WEB werden beoogd en vier op de bestuurlijke vernieuwingen. Na de evaluatie zijn er op een aantal punten ingrijpende wijzigingen in gang gezet:

- Verscherping van het toezicht op de kwaliteit van de examinering door instelling van Kwaliteitscentrum Examinering (KCE per augustus 2004 - zie ook paragraaf 3.4.3) (Maslowski & Huisman, 2005).
- Ontwikkeling van een competentiegerichte kwalificatiestructuur (COLO, 2002).
- Opleidingen worden niet alleen inhoudelijk en programmatisch, maar ook didactisch vernieuwd (Baarda, 2006; Van den Berg & Doets, 2005; Van der Meijden, 2007).

Deregulering en autonomievergroting

De economische crisis aan het eind van de jaren '70 leidt tot een andere relatie tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Het beroepsonderwijs moet de ruimte krijgen om beter te kunnen inspelen op de wensen van het bedrijfsleven (Bronneman-Helmers, 2008; Karsten et al., 2007; Onderwijsraad, 2000a; Van Dyck, 2000). De WEB is het voorlopig sluitstuk van dit beleid van deregulering en autonomievergroting. Naast de overheid krijgen andere actoren een nadrukkelijke rol: het bedrijfsleven / de sociale partners, de LOB's en gemeentelijke overheden (vooral op het gebied van de educatie). Concurrentie wordt bevorderd door niet bekostigde instellingen de mogelijkheid te bieden op te leiden voor wettelijk erkende kwalificaties. De wetgever verwacht hiervan een kwaliteitsimpuls. De positie van de deelnemer wordt versterkt door introductie van de onderwijsovereenkomst respectievelijk praktijkovereenkomst en de commissie van beroep voor de examens. Ook de sturing op rendement moet bijdragen aan de versterking van de positie van de deelnemer (Van Dyck, 2000).

Ondanks het streven naar deregulering en autonomievergroting heeft de WEB de bestuurslast doen toenemen (Baarda, 2006; Basoski et al., 2007; Onderwijsraad, 2005b, 2006b; Stuurgroep Evaluatie WEB, 2001; Van den Berg & Doets, 2005; Van Dyck, 2000). Veel van de nieuwe verplichtingen hebben invloed op het werk van de docenten, zoals de verscherping van en voortdurende wijzigingen in het toezicht op de examinering (Basoski et al., 2007; KCE, 2007a) en de noodzaak voor de instellingen om de contacten met het bedrijfsleven in hun regio te intensiveren (Baarda, 2006; Van den Berg & Doets, 2005).

Schaalvergroting

Sinds het midden van de jaren '80 is het overheidsbeleid in het onderwijs gericht op schaalvergroting. De WEB voorziet in roc-vorming. Met deze schaalvergroting beoogt de overheid de positie van het mbo als sector te versterken, flexibiliteit en maatwerk te bevorderen, de autonomie van de instellingen te versterken (als conditie voor deregulering), de omgevingsgerichtheid te vergroten en het financieel

rendement te verbeteren (Bronneman-Helmers, 2008; Karsten et al., 2007; Onderwijsraad, 2000a; Van Dyck, 2000). De Stuurgroep Evaluatie WEB (2001) stelt vast dat niet alle met schaalvergroting beoogde doelen zijn gerealiseerd. Toch wijst met name de Onderwijsraad bij verschillende gelegenheden op positieve opbrengsten:

- Vergroting van de toegankelijkheid (Inspectie van het Onderwijs, 2000; SER, 2001) en de garantie van een breed onderwijsaanbod (Onderwijsraad, 2005c).
- Het ontstaan van nieuwe behoeften aan participatie en verantwoording (Onderwijsraad, 2002b, 2004a, 2006c),
- Versterking van de bestuurlijke capaciteit (Onderwijsraad, 2002b).
- Professionalisering van het personeelsbeleid (Onderwijsraad, 2003a, 2006e).
- Doorbreking van het isolement van de docent. Meer dan vroeger werkt de docent in teamverband (Onderwijsraad, 2007a).

Steeds vaker echter wordt ook gewezen op de nadelige effecten van de schaalvergroting:

- Het gevaar van monopolievorming door roc's, waardoor keuzevrijheid van deelnemers in het gedrang kan komen (Onderwijsraad, 2001, 2005c; Pomp, 2000; SER, 2001) en legitimatie en controle afnemen (Onderwijsraad, 2005c).
- Toename van de secundaire kosten van het onderwijs en doelmatigheidsverlies (Instituut Onderzoek Overheidsuitgaven, 2004; Onderwijsraad, 2005c).
- Vertraging in de beoogde vernieuwing. Eén van de verklaringen hiervoor is de aanvankelijk noodzakelijke verschuiving van de aandacht naar institutionele processen (SER, 1999, 2001). Een andere verklaring is dat door schaalvergroting de variatie vermindert, waardoor innovatie minder kans krijgt (Nootboom, 2004; Onderwijsraad, 2000a). Die positie krijgt steun in de constatering van Karsten (2007) dat de gesignaleerde knelpunten vijf jaar later nog steeds bestaan.
- Verminderde invloed van deelnemers, ouders en personeel op de besluitvorming (Onderwijsraad, 2005c) en verminderde betrokkenheid van deelnemers (en ouders), een tekort aan sociale binding, gedragsproblemen, overlast voor de omgeving (De Winter, 2004; Onderwijsraad, 2005a, 2005c) en negatieve beeldvorming bij ouders (Ritzen, 2007).
- Vergroting van de afstand tussen bestuurders en managers enerzijds en de docenten anderzijds, waardoor het elan en de betrokkenheid van laatstgenoemden afneemt en zij zich terugtrekken in de eigen klas (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008; Onderwijsraad, 2000a, 2002b, 2006c).
- Toenemende interne regulering en verstaffing in de instellingen (Onderwijsraad, 2000a). Interne en externe regulering leiden tot een toename van de werkdruk (Onderwijsraad, 2002c). Sommigen constateren een toename van de hiërarchie en het aantal managementlagen (Onderwijsraad, 2002c; Van der Neut et al., 2007).

Empirisch bewijs voor bovengenoemde effecten van schaalvergroting is moeilijk te leveren. Onderzoeken lijken elkaar tegen te spreken (Onderwijsraad, 2005c). Toch voeren de nadelen van

schaalvergroting in de discussie inmiddels de boventoon. De Onderwijsraad wijst op mogelijkheden om de nadelige gevolgen van schaalvergroting te verminderen, zoals het bevorderen van kleinschaligheid binnen grootschaligheid en het creëren van meer ruimte voor onderwijsteams om een eigen onderwijsconcept te ontwikkelen. Maar de Onderwijsraad pleit ook voor een terughoudend beleid door middel van een meldingsplicht voor voorgenomen fusies en toetsing vooraf (Onderwijsraad, 2005b, 2005c). Inmiddels is een regeling vastgesteld waaraan roc's moeten voldoen als zij willen fuseren (Ministerie van OCW, 2009a).

Parlementair onderzoek

De toenemende maatschappelijke ontevredenheid sinds 2000 uit zich in wantrouwen tegenover instituties die én sterk met de overheid geassocieerd worden én een groot maatschappelijk belang en grote zichtbaarheid hebben: onderwijs en gezondheidszorg (Bijl, 2007). De Vijlder (2004) verklaart de ontevredenheid uit de discrepantie tussen de schaarse middelen en de grote individuele en maatschappelijke aanspraken die op het onderwijs worden gedaan. Dat wordt versterkt doordat juist degenen die het meest profiteren van het stelsel, de politiek en het openbaar bestuur domineren (Bovens, 2006; De Vijlder, 2004). De kritiek is aanleiding voor een parlementair onderzoek. De onderzoekscommissie komt in februari 2008 met een rapport waarin vooral het beleid uiterst kritisch wordt besproken. Politieke doeleinden hebben het onderwijsbeleid te zeer gedomineerd. De Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing pleit dan ook voor een terughoudende opstelling van de overheid. Deze zou zich alleen nog bezig moeten houden met het "wat" (de doelen) en niet met het "hoe" (de didactiek). Er zouden leerstandaarden moeten komen voor Nederlands en rekenen en een canonisering van de vakinhouden om een voldoende kennisbasis voor alle leerlingen te garanderen. De commissie breekt ook een lans voor verplichte vormen van meting: intredetoetsen en centrale examens. De commissie beveelt een toetsingskader aan voor nieuwe beleidsmaatregelen, waarin het accent ligt op onderzoek naar nut en noodzaak van een vernieuwing en zorgvuldige kleinschalige beproeving voordat tot brede invoering wordt overgegaan (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008). De uitkomsten laten zich samenvatten als: de overheid op afstand en het primaat terug bij de professionals in de klas. Dat is een tendens die ook is terug te vinden in de adviezen van de Commissie Leraar en de beleidsreactie van het kabinet (Commissie Leraren, 2007; Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008; Ministerie van OCW, 2007a). Hoewel de aanbevelingen betrekking hebben op het primair en het voortgezet onderwijs, zullen ze ook het beroepsonderwijs niet onberoerd laten (Doorduyn, 2007). Verschillende auteurs waarschuwen voor het herstel van de traditionele opvatting over professionele autonomie van de docent. De docent kan niet individueel opereren. Goede begeleiding en leerresultaten, zoals inzicht in samenhang van vraagstukken, vragen samenwerking en afstemming in onderwijsteams (Geurts & Van Oosterom, 2008; Van Kemenade, 2008). Een aanpak waarin participatie centraal staat, zou de tegenstellingen tussen leerkrachten en management en tussen overheid en instellingen kunnen overbruggen. Docenten moeten meepraten over het vernieuwingsbeleid en de vernieuwingsaanpak

in hun instelling. De overheid moet resultaatafspraken met de instellingen maken over zo'n aanpak (Geurts & Van Oosterom, 2008). Inmiddels zijn de eerste maatregelen die de nieuwe wind zichtbaar maken, genomen of in voorbereiding:

- Aparte formulering van de eisen aan taal en rekenen in het mbo en de invoering van een centraal examen voor deze vakken vanaf 2013 (Ministerie van OCW, 2009c).
- Versnelling van het toezicht door de Inspectie van het Onderwijs en openbaarmaking van de prestaties van mbo-instellingen (Ministerie van OCW, 2009b).
- De invoering van de al genoemde fusietoets (Ministerie van OCW, 2009a).

2.2 Ontwikkelingen in het (middelbaar) beroepsonderwijs

Zoals in de inleiding op paragraaf 2.2. aangegeven onderscheidt Ritzen (2005) de contextuele en de transactionele omgeving van het mbo. Ritzen positioneert de transactionele processen op stelselniveau. Het gaat om de ontwikkelingen in de sector, het middelbaar beroepsonderwijs, die in interactie met de omgeving tot stand komen. Roc's dienen deze transactionele processen binnen hun instellingen met het oog op responsiviteit te vertalen in een herontwerp op het niveau van het primaire proces (het onderwijs zelf), het secundaire proces (de informatiehuishouding) en het organisationele proces (de schoolorganisatie). De responsiviteit van het stelsel hangt af van de mate waarin de afzonderlijke roc's er in slagen een optimale wisselwerking te realiseren tussen actoren buiten en binnen de onderwijsinstelling. Het lerend vermogen van de instellingen bepaalt volgens Ritzen het succes van de transactionele processen. Hij gebruikt voor de transactionele omgeving een beschrijvingskader dat aansluit bij de doelstellingen van de WEB: aanpassing structurelementen, versterking prestaties, versterking zelfstandigheid instellingen en onderwijskundige vernieuwing. In deze paragraaf wordt hetzelfde beschrijvingskader aangehouden.

2.2.1 Aanpassing structurelementen

De kwalificatiestructuur beroepsonderwijs

Al eind jaren '90 wordt van verschillende kanten gepleit voor een andere grondslag voor de kwalificatiestructuur. In plaats van op eindtermen en een rigide taxonomie zou deze veel meer geënt moeten worden op brede kerncompetenties (ACOA, 1999; Onderwijsraad, 1998; Onstenk, 1997; SER, 1997). Bij de evaluatie van de WEB constateert de stuurgroep dat de kwalificatiestructuur te *weinig samenhang* vertoont. Er zijn teveel, onderling overlappende en te smalle kwalificaties. De *macrodoelmatigheid* laat te wensen over: de invloed van de vraag op de arbeidsmarkt is beperkt. De *responsiviteit* van het systeem is gebrekkig. Het duurt lang voordat vernieuwingen in het bedrijfsleven doorwerken in de kwalificaties en de rigiditeit van het systeem staat inspelen op regionale behoeften in de weg. Zowel voor werkgevers als voor deelnemers laat de *transparantie* te wensen over. Dat komt door het aantal kwalificaties en door het feit dat de interpretatie van de niveaus onduidelijk is (Stuurgroep Evaluatie WEB, 2001).

Op grond van bovenstaande overwegingen wordt sinds 2002 gewerkt aan herziening van de kwalificatiestructuur. Uitgangspunt voor het ontwerp is meervoudige kwalificatie: de afgestudeerde moet vakbekwaam zijn als beginnend beroepsbeoefenaar, moet in staat zijn de eigen loopbaan te sturen en zo nodig verder te leren en zich te ontwikkelen én moet in staat zijn om als volwaardig burger deel te nemen aan het maatschappelijk verkeer. Bovendien moet de invoering van competenties in de kwalificatiestructuur leiden tot een vermindering van het aantal kwalificatieprofielen (tot ongeveer 140) (COLO, 2002). Anders dan bij de WEB wordt niet vooraf een nieuw wettelijk kader gecreëerd, maar wordt er experimenteerruimte geopend. Het enthousiasme in het veld om mee te doen aan de experimenten is groot. 95% van de roc's, 67% van de AOC's en 88% van de Kenniscentra participeert al in het eerste jaar in tenminste één van de proeftuinen competentiegericht onderwijs (Van den Berg & Doets, 2005). Tussentijds worden de kwalificatiedossiers verschillende keren bijgesteld, wordt de definitieve invoeringsdatum opgeschoven en wordt het toezicht op de examinering aangepast. De vele tussentijdse wijzigingen komen het aanvankelijk enthousiasme niet ten goede (Basoski et al., 2007; COLO, 2006; MB02010, 2008).

Aan de vooravond van de brede invoering lijken de scholen in staat om per 1 augustus 2010 aan alle eerstejaarsleerlingen opleidingen volgens de nieuwe kwalificatiestructuur aan te bieden. De scholen streven een verdergaande modernisering na, waarbij uitvoerbaarheid, organiseerbaarheid, betaalbaarheid en draagvlak de centrale aandachtspunten zijn. In dat opzicht worden de scholen niet geholpen door het feit dat van de beoogde vereenvoudiging en toenemende transparantie van de kwalificatiestructuur weinig is terecht gekomen. Bij het bedrijfsleven en de kenniscentra bestaat een overmatige drang tot aanpassing van en differentiatie tussen dossiers. Verder ervaren de scholen een mismatch tussen toezichtskader en -praktijk van de Inspectie enerzijds en onderwijspraktijk anderzijds (Basoski, Van den Hoek & Massier, 2009).

Educatie onder druk

Sinds de invoering van de WEB is de educatie (VAVO, NT2-trajecten en trajecten gericht op sociale redzaamheid en breed maatschappelijk functioneren) in één stelsel ondergebracht met het beroepsonderwijs. Bij de evaluatie van de WEB blijkt van de beoogde integratie van educatie en beroepsonderwijs nog weinig terecht te komen (Karsten et al., 2007; Stuurgroep Evaluatie WEB, 2001). De verscherping van het integratiebeleid (Karsten et al., 2007; SER, 2003) en de invoering van marktwerking (Karsten et al., 2007) zetten niet alleen de educatie onder druk, maar raken ook (de docenten in) het beroepsonderwijs. De deelnemersaantallen in de educatie lopen terug van 165.000 in 2000 tot nog geen 75.000 in 2007. Dat leidt in de sector tot een reductie van de personeelsformatie met naar schatting 1500 formatieplaatsen (Karsten et al., 2007). De meeste roc's kiezen ervoor om duidelijke scheidingen aan te brengen tussen 'publiek' (beroepsonderwijs) en 'privaat' (educatie). Op termijn zal dit kunnen leiden tot beëindiging of volledige privatisering van de educatieactiviteiten (Karsten et al., 2007). Daarop wijzen ook recente ontwikkelingen, met grote tekorten en massaontslagen (Karsten, 2007, 2008a, 2008b). De beoogde integratie van beroepsonderwijs en educatie in zogenaamde geïntegreerde trajecten, lijkt verder weg dan ooit.

Ontwikkeling van de beroepskolom

Sinds de eeuwwisseling is er een toenemende belangstelling voor de verticale aansluiting tussen onderwijssoorten (Onderwijsraad, 2000b; SER, 2001). Bronneman-Helmerts (2008) spreekt in dit verband over een herwaardering van het beroepsonderwijs. De Commissie Boekhoud stelt al in 2001 dat er door betere samenwerking in de beroepskolom (vmbo–mbo–hbo) aanzienlijke kwalificatiewinst (de optelsom van verbeterd rendement en vergrote doorstroom) valt te behalen. De Commissie pleit voor loopbaanbegeleiding, binden en boeien van deelnemers door een specifieke pedagogisch-didactische benadering, verticale samenwerking tussen scholen voor beroepsonderwijs en samenwerking met het bedrijfsleven (Commissie Boekhoud, 2001b). De adviezen van de Commissie Boekhoud moeten worden gezien tegen de achtergrond van de Lissabon-agenda (Bronneman-Helmerts, 2008; Karsten et al., 2007; SER, 2004). De beroepskolom is juist voor leerlingen uit lagere sociaal economische milieus een belangrijke leerroute en wint aan belangstelling omdat via havo/vwo de doorstroming naar het hoger onderwijs nauwelijks meer kan toenemen (Bronneman-Helmerts, 2008). Recent onderzoek laat echter zien dat de doorstroming met name vanuit vmbo-tl naar de havo toeneemt van minder dan 15% in 2003 tot meer dan 20% in 2007. De doorstroming vanuit de theoretische en gemengde leerweg naar het mbo (niveau 3 en 4) lijkt zich in dezelfde periode te stabiliseren (Meng, Coenen, Huijgen, Ramaekers & Van Thor, 2009).

Om de beroepskolom goed te laten werken, moet een aantal knelpunten weggenomen worden zoals verschil in wet- en regelgeving en bekostigingssystematiek tussen verschillende onderdelen van de beroepskolom (Bakker et al., 2004) en het ontbreken van een gemeenschappelijk beoordelings- en taalkader voor de competenties in vmbo, mbo en hbo (Onderwijsraad, 2004b). Op het gebied van taal en rekenen biedt het advies voor doorlopende leerlijnen van de commissie Meijerink zo'n gemeenschappelijk kader (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008). Ook zijn experimenten mogelijk gemaakt, waarbij een doorlopende leerweg via de basisberoepsgerichte leerweg moet leiden tot een diploma op niveau 2 van het mbo. Betrokken leerlingen hoeven tussentijds geen vmbo-examen af te leggen (Ministerie van OCW, 2008b).

2.2.2 Onderwijskundige vernieuwingen

De vernieuwing van de kwalificatiestructuur gaat gepaard aan een herontwerp van de opleidingen in het beroepsonderwijs (Baarda, 2006; Basoski et al., 2007; Van den Berg & Doets, 2005). Dit herontwerp heeft vier samenhangende doelen (Basoski et al., 2007):

1. Het verbeteren van de aansluiting tussen opleidingen en de beroepspraktijk.
2. Het aantrekkelijker maken van het onderwijs voor de leerlingen.
3. Het terugdringen van voortijdige schooluitval.
4. Het vergroten van de betrokkenheid van het bedrijfsleven bij het mbo.

Programmatistische flexibilisering of didactische vernieuwing?

Het herontwerp richt zich op twee dimensies: de inhoudelijke programmering en de didactische vormgeving. Het meest radicale herontwerp kiest voor een combinatie van persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling (tegenover een standaardprogramma) en constructie (tegenover instructie). Geurts (2003) spreekt in dat geval over het roc als loopbaancentrum. Roc's kunnen zich langs twee wegen tot een loopbaancentrum ontwikkelen: langs de weg van programmatistische flexibilisering of langs de weg van didactische vernieuwing. Voorbeelden van de eerste route zijn de "ballenbak-benadering" waarin een deelnemer zelf zijn afstudeerprofiel bepaalt door een unieke combinatie van vaststaande onderwijsactiviteiten (de "ballen") en elk half jaar nieuwe keuzes kan maken (ROC de Leijgraaf, zie Veldhoven, 2007) of de major-minor aanpak die door het ROC van Twente is ontwikkeld (Ritzen, 2006).

Al sinds de tweede helft van de jaren '90 worden er door roc's initiatieven ontwikkeld om het beroepsonderwijs aantrekkelijker te maken door de didactiek te vernieuwen. Van den Berg (1999) heeft een aantal nieuwe didactische aanpakken vergeleken en beschreven. Daarvoor gebruikt zij een kader dat is gebaseerd op de vijf innovatiedoelen: maatwerk leveren, contextrijk leren, nadruk op vaardigheden, sturing door de deelnemer, aandacht voor leren leren (Simons, 1999a). Van den Berg concludeert dat niet één aanpak beantwoordt aan alle eisen. Daarom pleit zij voor een integrale aanpak waarin docententeams zelf een model construeren (Van den Berg, 1999).

Op weg naar het loopbaancentrum

Om zich door te ontwikkelen tot loopbaancentrum dienen onderwijsinstellingen nieuwe didactische praktijken te verbinden met programmatische keuzevrijheid en adequate loopbaanbegeleiding (Geurts, 2003). Kenmerken van zo'n krachtige loopbaan-leeromgeving zijn:

- Sturen van het leren in levensechte contexten door reële of realistische praktijkproblemen (De Bruijn, 2003; Kuijpers et al., 2006).
- Consequent combineren van constructie en reflectie (De Bruijn, 2003).
- Reflectie met een dubbel dialogisch karakter (de leerling voert zowel een innerlijke dialoog als een dialoog met – betekenisvolle – anderen) (Kuijpers et al., 2006).
- Participatie en loopbaansturing (leerlingen hebben keuzemogelijkheden waarmee ze hun eigen leerproces kunnen beïnvloeden) (De Bruijn, 2003; Kuijpers et al., 2006).

Het loopbaancentrum stelt hoge eisen aan de docenten. Zij maken hun coachende en diagnostiserende activiteiten dienstbaar aan het leer- en ontwikkelingsproces van de deelnemer, vinden een nieuw evenwicht tussen sturen en loslaten, zodat deelnemers de ruimte krijgen om te onderzoeken en zelf hun leerproces te reguleren en vervullen de rol van expert zowel ten aanzien van de inhoud als ten aanzien van het proces (De Bruijn, 2003).

Voorbeelden van (onderdelen van) roc's die zich hebben doorontwikkeld tot een loopbaancentrum, zijn nog zeldzaam. De praktijk van het herontwerp is weerbarstig. Herontwerpprojecten kampen met een gebrekkige organisatie (De Volkskrant, 2006; Friesch Dagblad, 2006), gebrek aan draagvlak bij het management (TIND-project, 2004) en een (te) groot verschil tussen ambities enerzijds en condities en resultaatgerichtheid anderzijds (Geurts & de Schutter, 2007). Met name het laatste probleem (een zogenaamd stressprofiel) vormt een groot risico. Docenten vallen uit en het draagvlak voor de vernieuwing kalfst af (Geurts & De Schutter, 2007).

2.2.3 Versterking zelfstandigheid van de instellingen

Het overheidsbeleid is al meer dan een decennium gericht op het vergroten van de zelfstandigheid van de instellingen (Ministerie van OCW, 2002; Onderwijsraad, 2000a, 2004b; Van Dyck, 2000). De beleidsruimte die de overheid laat, wordt opgevuld door zelfregulering. Voorbeelden daarvan zijn het convenant onderwijsprogrammering en het daaruit voortgekomen TOP-model (BVE Raad, 2003; BVE Raad & MinOCW, 2001; Tissink, 2002), de arboconvenanten (BVE Raad & Ministerie van SZW, 2004), afspraken over doorstroming in de beroepskolom (MBO Raad & HBO-raad, 2007), de kwaliteitscode voor EVC (Erkenning van Verworven Competenties) (Kwaliteitscentrum EVC, 2006), kwaliteitscriteria voor de examinering in het mbo (Willemsse et al., 2007), keurmerk inburgering (Stichting Blik op Werk, 2007), actieplan 10 punten voor goed mbo (MBO Raad, 2007) en het BPV-protocol (COLO & MBO Raad, 2009). De overheid stuurt op een aantal randvoorwaarden:

- *Kwaliteitszorg*: sinds de invoering van de WEB is kwaliteitszorg een verplicht onderdeel van het instellingsbeleid en werken de bve-instellingen aan de ontwikkeling van eigen kwaliteitszorgsystemen. Het kwaliteitszorgbeleid in de instellingen ontwikkelt zich moeizaam (Polder, 2001; Stuurgroep Evaluatie WEB, 2001, Inspectie van het Onderwijs, 2007a) door de extra belasting die de kwaliteitszorg met zich meebrengt (Instituut Onderzoek Overheidsuitgaven, 2004) en de gecompliceerde regelgeving die heldere en eenduidige registratie van gegevens binnen de instellingen in de weg staat (SER, 2004). De onderwijsraad wijst er bovendien op dat kwaliteitszorg teveel bestuurlijk wordt ingezet en er te weinig oog is voor de rol van de docenten (Onderwijsraad, 2001).
- *Governance*: bij governance gaat het om leren van de omgeving (Onafhankelijke Commissie Governance Code BVE, 2008; Onderwijsraad, 2006b) waardoor voortdurende reflectie en feedback in interactie met stakeholders en permanente kwaliteitszorg in de instellingen tot de dagelijkse routine gaan behoren (Karsten et al., 2006). Ook op het gebied van governance valt er nog heel wat te verbeteren, zoals meer aandacht besteden aan prestaties in plaats van aan principes en processen (De Vijlder, 2007) en het beter ontwikkelen van de dialoog met leerlingen en ouders (Karsten et al., 2006; Karsten et al., 2007; Onafhankelijke Commissie Governance Code BVE, 2008).

Van docenten wordt verwacht dat ze een actieve rol spelen in bovengenoemde processen. Dat stelt nieuwe eisen aan hun competenties. Die komen bovenop de nieuwe eisen die de vernieuwing van het primair proces stelt.

2.2.4 Versterking prestaties

In deze paragraaf wordt dieper ingegaan op enkele prestatiegebieden uit de mbo-benchmark (Price Waterhouse Coopers & Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt, 2009). Daarbij worden alleen die prestatiegebieden behandeld die een directe relatie hebben met het werk van docenten. Achtereenvolgens komen aan de orde: verhoging rendement en uitvalreductie (prestatiegebied 2), deelnemersoordeel (prestatiegebied 3) en examinering (prestatiegebied 4). Vertrouwen in de examinering speelt een belangrijke rol in het maatschappelijk oordeel over het beroepsonderwijs (COLO, 2004a; Inspectie van het Onderwijs, 2000; McDaniel & Immers, 2006b; Ministerie van OCW, 2003). Dat is weliswaar een verenging van het prestatie criterium “maatschappelijk oordeel” maar toch zo belangrijk dat verbetering van de examenkwaliteit al sinds 2001 een kernprobleem is in het beroepsonderwijs.

Verhoging rendement en uitvalreductie (succes)

In 2006 verschijnt de nota “Aanval op de uitval”. De doelstelling is om het aantal schooluitvallers in de leeftijdsgroep van 12 tot 23 jaar terug te brengen van 71.000 in 2002 tot 35.000 in 2010. In de nota wordt schooluitval geproblematiseerd vanuit een maatschappelijk en een economisch perspectief. Het economisch perspectief verwijst naar de Lissabon agenda. Het maatschappelijk perspectief heeft betrekking op de relatie tussen schooluitval en sociale uitval (vereenzaming, radicalisering), fysieke uitval (arbeidsongeschiktheid) en morele uitval (criminaliteit) (Ministerie van OCW, 2006a).

De problematiek van het voortijdig schoolverlaten is niet nieuw. Eigenlijk is het een steeds terugkerend probleem dat er voor een bepaalde groep jongeren geen passend traject is dat toegang geeft tot de arbeidsmarkt. Eind jaren '70 manifesteerde dit probleem zich al als het gat in de mammoetwet. Sindsdien zijn er vele publicaties aan voortijdig schoolverlaten gewijd (Bronneman-Helmerts, 2008; Inspectie van het Onderwijs, 2004; Lokman, 1995; Van Dyck, 2000; WRR, 1986). De overgang van vmbo naar mbo wordt als een belangrijk moment gezien waarop schooluitval ontstaat (Inspectie van het Onderwijs, 2004, 2007c; Karsten et al., 2007; Ministerie van OCW, 2006a, 2006b; Polder, 2001). De oorzaken zijn echter complex. Leerling-gebonden factoren, zoals intelligentie, etniciteit, motivatie en zelfvertrouwen, gezin en peergroep, spelen een rol maar de werking van deze factoren is niet eenduidig. Zij leiden alleen tot schooluitval in interactie met school- en stelselgebonden factoren zoals het ontbreken van doorlopende leerwegen, een slecht schoolklimaat of een onduidelijk beroepsperspectief van een opleiding (Ritzen, 2008b).

De tegenhanger van schooluitval is onderwijsrendement. De onderwijsinspectie definieert rendement als het aantal gediplomeerden gedeeld door het totaal aantal deelnemers dat de instelling in een jaar verlaat. Of ongediplomeerde instellingsverlaters elders onderwijs gaan volgens is vaak niet bekend. De restpercentages mogen dan ook niet zonder meer als uitval worden beschouwd. (Inspectie van het Onderwijs, 2007c). Tabel 2-1 geeft de ontwikkeling van de rendementscijfers voor de sector zoals die blijkt uit de tot nu toe verschenen benchmark rapporten.

Tabel 2-1

Resultaten van het MBO in 2007 volgens de MBO Benchmark (Price Waterhouse Coopers & Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt, 2009)

Criterion	Benchmark 2007	Benchmark 2008
Instellingssucces	67.9%	67.6%
Deelnemerssucces	68.4%	70.4%
Startkwalificatiesucces	68.3%	68.6%
Intern opstroomresultaat	48.6%	43.0%
Extern opstroomresultaat	40.0%	44.5%

Deelnemersoordeel

In de benchmark middelbaar beroepsonderwijs wordt het deelnemersoordeel vastgesteld aan de hand van de uitkomsten van de ODIN-enquete van het JOB. Hieruit blijkt dat de deelnemers gemiddeld genomen tevreden zijn over hun school. In 2008 steeg het oordeel voor de sfeer van 6,0 naar 6,4 terwijl het oordeel voor de kerntaken daalde van een 6,5 naar een 6,3. Gemiddelde bleef de tevredenheid dus ongeveer gelijk. Voor de kerntaken geven zij gemiddeld een 6,5 op een 10-puntsschaal, voor de sfeer een 6.3 (Price Waterhouse Coopers & Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt, 2009).

Examinering

Eind jaren '90 van de vorige eeuw vraagt de Inspectie van het onderwijs aandacht voor de kwaliteit van de examinering in het mbo, die volgens haar te wensen overlaat. De kritiek betreft inhoud en niveau van de examens, de organisatie van de examens en de kwaliteit (validiteit en betrouwbaarheid) van de toetsen. De inspectie constateert dat externe legitimering niet heeft bijgedragen aan de beoogde kwaliteitsverbetering (Inspectie van het Onderwijs, 1999, 2000). Op initiatief van de sector zelf wordt besloten tot oprichting van een aparte toezichthouder, het Kwaliteits Centrum Examinering (KCE) (Ministerie van OCW, 2002; Deetman, 2001). Bij de start van het KCE is er direct al kritiek op het feit dat de oplossing wordt gezocht in structuurinterventies zoals de scheiding van het toezicht op de onderwijs- en leerprocessen en het toezicht op de examinering (Mulder, Nieuwenhuis & Van Berkel, 2004; Onderwijsraad, 2002a) en de toevoeging van een nieuwe toezichthoudende instantie (Visser, 2004). Ook de uitvoering door KCE komt spoedig onder vuur te liggen. Die kritiek betreft enerzijds de bureaucratische last die het toezicht door KCE voor de instellingen met zich meebrengt en de rigiditeit van het toezicht (Inspectie van het Onderwijs, 2005; McDaniel & Immers, 2006a, 2006b), anderzijds het feit dat de standaarden geen rekening houden met het herontwerp van de opleidingen in het kader van de competentiegerichte kwalificatiestructuur (Van den Berg & Doets, 2005). Docenten ervaren het toezicht als disciplinerend en als een inbreuk op de pedagogische relatie (Kuijpers et al., 2006). Als reactie op de kritiek ontwikkelt KCE nieuwe standaarden (KCE, 2007a), maar als de Inspectie de kwaliteit van het toezicht ter discussie stelt (Inspectie van het Onderwijs, 2007a, 2007b) besluit de staatssecretaris, ondanks het verweer van KCE (2007b), om het KCE op te heffen en het toezicht (weer) onder te brengen bij de Inspectie van het Onderwijs (Ministerie van OCW, 2007b).

De geschiedenis van KCE laat de kortademigheid van het onderwijsbeleid zien, niet alleen van de politiek (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijs vernieuwingen, 2008), maar van alle belanghebbenden: het KCE kwam er omdat de sector zelf erger wilde voorkomen, maar kreeg eigenlijk vanaf het begin alleen met wantrouwen en scepsis te maken.

Alle bewegingen rond de examinering hebben grote invloed op docenten (Toonen, 2007):

- Verbetering van de kwaliteit van de examinering vraagt om een intensieve professionalisering van docenten, zeker in het kader van competentiegericht onderwijs.
- De grotere betrokkenheid van het bedrijfsleven bij de examinering moet door de opleidingsteams georganiseerd worden.
- Het verscherpte toezicht op de examinering (en met name de eis van zelfevaluatie) versterken de beeldvorming van een toenemende bureaucratie.

2.3 Professionalisering in het mbo

2.3.1 Overheidsbeleid ten aanzien van docenten

Vanaf de jaren '90 is er in het overheidsbeleid aandacht voor de positie van de leraar (Commissie Leraren, 2007; Commissie Toekomst Leraarschap, 1993; Ministerie van BiZa, 2001; Ministerie van OCW, 1993, 1999, 2007a). De Commissie Toekomst Leraarschap beschouwt het relatieve isolement van leraren in de beslotenheid van het eigen klaslokaal als de oorzaak van veel problemen zoals achterblijvende professionalisering, geringe mobiliteit, zware taakbelasting en geringe maatschappelijke status. De Commissie spreekt over het gedroomde koninkrijk. Zij zoekt de oplossing in versterking van de scholen als professionele arbeidsorganisatie. Een professionele school wordt gedragen door leerkrachten én management. De leraren zijn primair verantwoordelijk voor het onderwijsproces en de vernieuwing van het onderwijs. Bestuur en management zorgen voor goed personeelsbeleid dat gebaseerd is op beoordeling en waardering van kwaliteit (ook in de beloning). Om de werkdruk te verminderen is samenwerking en wederzijdse ondersteuning in docententeams noodzakelijk en inbedding van training en ontwikkeling in het HRM-beleid van de instellingen. De overheid dient vooral ruimte te scheppen voor deze ontwikkelingen (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993).

Het kabinet onderschrijft in grote lijnen het advies van de Commissie maar kiest wel voor een wat nadrukkelijker rol van de overheid, met name waar het gaat om het vakmanschap van de leraar. Het kabinet neemt het initiatief om door een kleine groep van deskundigen een beroepsprofiel en bekwaamheidseisen te laten ontwikkelen (Ministerie van OCW, 1993). Dit leidt uiteindelijk tot de wet Beroepen in het Onderwijs (wet BIO van 1 januari 2006) en het besluit bekwaamheidseisen voor leraren (Ministerie van OCW, 2001; Ministerie van OCW & Ministerie van LNV, 2004, 2005). De bekwaamheidseisen zijn gebaseerd op zeven competenties en uitgewerkt voor leerkrachten po en voor leerkrachten vo en bve (Ministerie van OCW & Ministerie van LNV, 2005).

Bijna 15 jaar na het advies van de Commissie Toekomst Leraarschap concludeert de Commissie Leraren dat alle nota's en maatregelen die op dit advies zijn gevolgd niet het beoogde resultaat hebben

gehad. Er dreigt een 'dubbel lerarenprobleem': een kwantitatief tekort aan kwalitatief goede leraren. De Commissie Leraren stelt niet de schoolorganisatie centraal, maar verlegt de sturingsfocus naar de leraar zelf. De commissie formuleert de volgende voorstellen (Commissie Leraren, 2007):

- Betere beloning, gebaseerd op een functiedifferentiatie waarin opleidingsniveau een centrale rol speelt én beloningsdifferentiatie, waarin inzet en betrokkenheid een rol spelen.
- Versterking van de beroepsgroep door een "beroepsgroep leraren" in het leven te roepen met als taken: actueel houden van bekwaamheidseisen, opzetten van een publiekrechtelijk basisregister waarin de bekwaamheid van individuele docenten wordt geregistreerd, ontwikkelen van een norm voor de excellente leraar, certificering van na- en bijscholingstrajecten, kennisuitwisseling en kenniscreatie over het lerarenberoep.
- Een professionelere school waarin leraren een zwaarwegende invloed hebben op beslissingen over de onderwijsinhoud en onderwijspraktijk.

Het kabinet neemt de aanbevelingen van de Commissie Leraren met wat aanpassingen over. Zo kiest men niet voor een eenduidige koppeling tussen opleidingsniveau en beloning, omdat ook prestaties mee moeten wegen. Concrete maatregelen van het kabinet zelf zijn o.a. de instelling van een scholingsfonds. De inspectie wordt belast met het toezicht op de kwaliteit van het leraarschap, waarbij de kwaliteit van het personeelsbeleid en kwaliteitsverbetering van de leraar centraal staan (Ministerie van OCW, 2007a).

2.3.2 De noodzaak om te professionaliseren

Professionalisering van docenten staat inmiddels hoog op de agenda (Ministerie van OCW, 2007a, 2007c). Dat is begrijpelijk gezien de veranderingen in de context en in het onderwijs zelf, die eerder in dit hoofdstuk zijn beschreven. Veranderingen hebben betrekking op de doelgroep, op de arbeidsmarkt, op vorm en inhoud van het onderwijs en op de schoolorganisatie. Dat vraagt om leerkrachten die over meer en andere competenties beschikken dan voorheen (Beijaard et al., 2000; Bergen & Van Veen, 2004; Coonen, 2005a; Geurts, 2003; Sahlberg, 2006; Van Emst, 2002). Als de leraar meer professionele ruimte krijgt, dat wil zeggen een belangrijker rol krijgt bij het bepalen van inhoud en vorm van het onderwijs (Commissie Leraren, 2007; Ministerie van OCW, 2007a, 2008d), dan vraagt dat om leerkrachten die kunnen bijdragen aan het (her)ontwerp van opleidingen (Coonen, 2005a; Glaudé & Van Eck, 2007), invulling kunnen geven aan adequate loopbaanbegeleiding van deelnemers (Coonen, 2005a) en kunnen samenwerken en communiceren met collega's en externe partners (Glaudé & Van Eck, 2007). Daarvoor zijn uitbreiding van de pedagogisch-didactische kennisbasis van de docenten (Coonen, 2005a) en het ontwikkelen van een andere, meer systemische manier van kijken (Sahlberg, 2006) noodzakelijk. In hoofdstuk 3 wordt uitvoeriger ingegaan op de noodzaak van professionele ontwikkeling van docenten.

2.3.3 Professionaliseringsactiviteiten op sectorniveau

Het procesmanagement MBO 2010 adviseert individuele instellingen over professionaliseringsvraagstukken, organiseert kennisdeling tussen onderwijsinstellingen in kenniskringen (zogenaaemde experimentclusters) per opleidingsdomein en brengt ook uitwisseling tot stand tussen instellingen op het gebied van professionalisering in een netwerk van mbo-academies (Ministerie van OCW, 2008c). Ook organiseert het procesmanagement MBO 2010 sinds 2006 activiteiten die erop zijn gericht docenten, opleidingsteams en instellingen te ondersteunen bij de invoering van de competentiegerichte kwalificatiestructuur en het ontwerp van competentiegerichte opleidingen. Deze activiteiten zijn gebundeld onder de naam “herontwerpschool”. De herontwerpschool organiseert conferenties, trainingen en leergangen. De doelgroep bestaat uit docenten, managers en bestuurders. Een deel van de activiteiten wordt uitgevoerd op basis van open inschrijving. Een ander deel betreft maatwerk voor onderwijsinstellingen of opleidingsteams. Het motto van de herontwerpschool is “*learning by training and doing*”. De herontwerpschool stelt thema’s aan de orde over de volle breedte van competentiegericht onderwijs. Het gaat om algemene onderwerpen zoals leiding geven aan teams in CGO, flexibel onderwijs organiseren, competentiegericht beoordelen én om meer specifieke onderwerpen zoals taal- en taalbeleid, het programma leren, loopbaan & burgerschap, de opleiding arbeidsmarkt gekwalificeerd assistent (AKA), ondernemersvaardigheden (Herontwerpschool, 2008). Naast het procesmanagement MBO 2010 heeft de MBO Raad een (beperkt) aanbod van activiteiten op het gebied van professionalisering. Tussen 2005 en 2007 draaide onder auspiciën van de MBO Raad het project innovatieregisseur. Centrale vraag in het traject was hoe de opbrengst van vernieuwingsinspanningen beter zou kunnen beklijven in het primaire proces van de onderwijsinstellingen. Zeven roc’s namen deel aan het traject dat was vormgegeven als een leerproces waarin tegelijkertijd werd gewerkt aan de professionalisering van de betrokken innovatieregisseurs en aan kennisontwikkeling rond het thema. Het belangrijkste resultaat is dat de noodzaak van innovatieregie is herkend en erkend in de instellingen. De vormen waarin dat gestalte krijgt varieert: het aanstellen van innovatieregisseurs, het instellen van een innovatieplatform, het organiseren van kenniskringen of het inrichten van een roc-academie (Nieuwenhuis, 2008). De MBO Raad heeft ook een initiatief genaamd Prof2010. Doel van het programma is om de instellingen te ondersteunen bij het realiseren van de professionalisering van het onderwijskundig leiderschap door projecten in kaart te brengen en verbindingen tussen projecten van verschillende instellingen te leggen.

2.4 Professionalisering als congruentieprobleem: de aanpak van het Regio College

2.4.1 Onderwijskundige vernieuwing

Aanpak

Vanaf 2002 zijn binnen het Regio College initiatieven ontplooid op het gebied van herontwerp van opleidingen. In augustus van 2002 starten de eerste leerlingen in de opleiding MTS^{plus}. MTS^{plus} staat voor

mens, techniek en samenleving. MTS^{plus} is een opleidingsconcept dat door een consortium van zeven roc's is ontwikkeld. Het doel van MTS^{plus} is om met een vernieuwd en aansprekend onderwijsconcept meer jongeren te interesseren voor een technische opleiding. In MTS^{plus} staat praktijkgericht leren op basis van reële opdrachten (prestaties) centraal. Al eerder is in de opleidingen voor economische en administratieve beroepen een voorzichtig begin gemaakt met de vernieuwing van het onderwijs. Ook start in het najaar 2002 AanZ!, een bundeling van assistentenopleidingen (niveau 1) gebaseerd op het concept "Werken met de Stad" van het Friesland College. In de volgende jaren gaan geleidelijk ook andere opleidingen van het Regio College met het herontwerp van start, te beginnen met de opleidingen facilitaire dienstverlening en ICT (in 2003) en de opleidingen voor verpleging en verzorging (in 2004).

In een vrij vroeg stadium ontstaat reeds de behoefte aan een onderwijskundig kader voor het herontwerp. In het voorjaar van 2003 worden een zestal onderwijscafé's rond onderwijskundige thema's gehouden. De uitkomsten van deze discussiebijeenkomsten worden verwerkt in 24 richtinggevende uitspraken gebaseerd op twee uitgangspunten (Regio College, 2003):

- De deelnemer is eigenaar van zijn eigen leerproces.
- De praktijk is richtsnoer en toetssteen.

Dit document wordt in grote sectorbijeenkomsten met alle docenten besproken en vastgesteld door het College van Bestuur. In 2007 wordt de onderwijsvisie door een kleine werkgroep bestaande uit twee afdelingsmanagers, twee programmamanagers en de projectdirecteur aangescherpt en geactualiseerd op basis van de opgedane ervaringen in de opleidingsteams. De richtinggevende uitspraken worden vertaald in ontwerpeisen voor competentiegericht onderwijs (Regio College, 2008a, 2008b) en na consultatie van afdelingsmanagers en CMR vastgesteld door het College van Bestuur. De uitgangspunten zoals hierboven geformuleerd blijven van kracht, maar aangevuld met een pre-ambule:

"Het Regio College bereidt deelnemers voor op en ondersteunt ze bij

- het verwerven van een beroepskwalificatie, die past bij hun talenten en belangstelling én die afgestemd is op de behoeften van de (regionale) arbeidsmarkt. Het Regio College daagt de deelnemers uit om in hun beroep het beste van zichzelf naar boven te halen.
- het ontwikkelen van hun persoonlijkheid zodat ze in hun beroep en daarbuiten kunnen deelnemen aan het maatschappelijk leven" (Regio College, 2008a, p. 1).

Naast de onderwijsvisie worden in samenspraak met de organisatie verschillende instrumenten ontwikkeld, waarvan het gebruik collegebreed wordt voorgeschreven. De werkwijze varieert al naar gelang het onderwerp, maar is altijd inductief, dat wil zeggen dat met één of meer teams wordt gewerkt aan concrete uitwerkingen waarna de opbrengsten breed in de organisatie worden gedeeld. Zo is het model competentiegericht beoordelen ontwikkeld door medewerkers van de staf samen met een werkgroep van docenten uit afdelingen die in het herontwerp vooropliepen. Op basis van het model zijn enkele onderwijsteams met ondersteuning van de staf met de concrete uitwerking van

portfoliowaardering en proeven van bekwaamheid aan de slag gegaan. De producten en procedures die dat opleverde zijn omgezet in formats en procesbeschrijvingen die zijn verwerkt in een handboek competentiegericht examineren. Op een vergelijkbare wijze is het handboek deelnemersbegeleiding tot stand gekomen. Hierbij zijn ook leerlingen en externe partners (RMC) betrokken.

Stand van zaken

In het najaar van 2009 heeft het Regio College op verzoek van het procesmanagement MBO 2010 de stand van zaken opgemaakt. In de managementsamenvatting bij deze voortgangsrapportage wordt de vraag of het Regio College klaar is voor 2010, positief beantwoord (Regio College, 2009a). Per 1 september 2009 volgden bijna 85% van alle bol-leerlingen een competentiegerichte opleiding (zie tabel 2-2). 75% van alle opleidingsteams hebben al één of meer groepen leerlingen die een competentiegerichte opleiding hebben gevolgd, gediplomeerd (zie tabel 2-3). In het schooljaar 2009 – 2010 worden alle nieuw gestarte bol-opleidingen aangeboden op basis van de nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur. Voor de bbl opleidingen is het beeld wat gedifferentieerder. Daar volgt in het schooljaar 2009 – 2010 48% van de deelnemers een competentiegerichte opleiding (zie tabel 2-2). Het lagere percentage wordt veroorzaakt door verschillende factoren:

- Bbl-opleidingen worden vaak gestapeld aangeboden. Deelnemers die ooit in een eindtermengerichte opleiding zijn gestart, worden in staat gesteld om vervolgopleidingen binnen dat kader af te ronden.
- Contracten met bedrijven: bedrijven geven tot nu toe vaak de voorkeur aan de eindtermengerichte dossiers als daarin geen expliciete taaleisen worden gesteld.

Vanaf augustus 2010 worden ook vrijwel alle bbl-opleidingen aan het nieuwe cohort competentiegericht aangeboden (Regio College, 2009a).

Tabel 2-2

Ontwikkeling van het Aantal Deelnemers in CGO in het Regio College

peildatum	bol	bbl
1-10-2006	42%	11%
1-10-2007	47%	25%
1-10-2008	69%	35%
1-10-2009 (prognose)	83%	48%

Tabel 2-3*Voortgang Herontwerp Regio College naar Opleidingsteam*

aantal opleidingsteams		stand van zaken
okt. 2008	okt. 2009	
2 (8%)	1 (4%)	Zijn begonnen met het herontwerp. Starten in 2009 met de eerste jaars leerlingen volgens de nieuwe kwalificatiestructuur.
2 (8%)	1 (4%)	Voeren kleinschalige experimenten met herontworpen opleidingen uit. Kleinschaligheid kan zitten in een beperkt aantal leerlingen dat in het experiment participeert, of in een beperkt aantal opleidingen (van het totaal aantal opleidingen dat het team verzorgt) dat bij het experiment betrokken is.
12 (48%)	4 (17%)	Teams hebben tenminste (vrijwel) alle eerste jaars leerlingen in herontworpen opleidingstrajecten zitten.
4 (16%)	5 (21%)	Opleidingsteam zullen dit jaar de eerste leerlingen van de herontworpen opleidingen diplomeren.
5 (20%)	13 (54%)	Opleidingsteams hebben al hun opleidingen herontworpen en ook reeds leerlingen gediplomeerd die het herontworpen onderwijs hebben gevolgd.

Er is dus geen sprake van één model van competentiegericht leren. Op vitale onderdelen is in lijn met de ontwerpeisen competentiegericht onderwijs (Regio College, 2008a), Regio College breed beleid vastgesteld en geïmplementeerd. Dit betreft:

- Deelnemersbegeleiding – alle bol-opleidingen werken volgens de uitgangspunten die zijn vastgelegd in een model. Het handboek (Regio College, 2006c) schrijft voor dat elke leerling een eigen loopbaancoach heeft die tenminste 4x per jaar (bol) een individueel gesprek met de leerling voert. Bij voorkeur begeleidt de loopbaancoach de leerling ook tijdens de stage. Op deze manier probeert het Regio College invulling te geven aan loopbaanleren (zie o.a. Kuijpers et al., 2006).
- Examinering – de eisen aan competentiegerichte examinering zijn vastgelegd in een handboek. Het is afgeleid van het model competentiegericht beoordelen dat eerder is ontwikkeld en uitgeprobeerd. Het beoordelingssysteem is gebaseerd op portfoliowaardering en/of proeven van bekwaamheid, aangevuld met de noodzakelijke kennistoetsen. De beoordelingsmomenten worden gespreid over de opleiding. Vertegenwoordigers van het beroepenveld spelen een actieve rol in de beoordeling (Regio College, 2006a).
- Taal en rekenen – de beleidsnotitie voorziet in een intensivering van het taal- en rekenonderwijs, die er toe moet leiden dat uiterlijk in 2013 90% van alle geslaagden van het Regio College voldoet aan de taal- en rekenen eisen die bij hun opleidingsniveau passen (Regio College, 2009b).

Ontwikkeling en verbetering van competentiegericht onderwijs begint onderdeel te worden van de reguliere praktijk van opleidingsteams. Dit wordt duidelijk uit het feit dat de meeste teams en afdelingen geen afzonderlijke invoeringsplannen meer ontwikkelen, maar de ontwikkelactiviteiten opnemen in het jaarlijks met de afdelingsmanager overeen te komen teamwerkplan. Een aantal teams werkt inmiddels al zolang aan de ontwikkeling van competentiegerichte opleidingen dat men van de ontwikkelfase in de verbeterfase terecht is gekomen. Daarvan is sprake als men voor een bepaald type

opleiding inmiddels één of meer groepen heeft gediplomeerd op basis van de competentiegerichte kwalificatieprofielen (Regio College, 2009a).

Naast de afdelingsgebonden ontwikkeling is er ook sprake van collegebrede ontwikkelingen. Er zijn Regio College brede projecten op het gebied van doorlopende leerlijnen vmbo – mbo, taal – en rekenen, burgerschapsvorming, bedrijfsvoering. De doorlopende leerlijnen vmbo – mbo krijgen met ingang van het schooljaar 2009 – 2010 in Purmerend en Edam (bouwopleidingen) een krachtige impuls door de gezamenlijke huisvesting op één vmbo- mbo campus. In het kader van de campusontwikkeling wordt ook gewerkt aan een doorlopende methodiek voor loopbaanbegeleiding (Regio College, 2009a).

2.4.2 Bestuurlijk organisatorische vernieuwing

Twee-lagenstructuur

Tot augustus 2007 had het Regio College een sectorstructuur met vier sectoren onder leiding van een sectordirecteur met daaronder acht beroepsgerichte onderwijsafdelingen geleid door een afdelingsmanager. Plaveia, voorheen de sector educatie, werd geleid door een sectordirecteur en een adjunct-directeur.

Vanaf 1 augustus 2007 wordt gewerkt met een twee-lagenstructuur, die al vanaf 2006 is voorbereid en gefaseerd is ingevoerd. De transitie naar een twee-lagenstructuur wordt ingezet met op de achtergrond de ambitie om door te ontwikkelen naar een loopbaancentrum (zie paragraaf 2.3.2). Samengevat streeft het Regio College met het invoeren van een twee-lagenstructuur de volgende doelen na (Regio College, 2007):

1. De teams die het onderwijs verzorgen meer te betrekken op de vraag van de externe omgeving en meer verantwoordelijkheden en bevoegdheden ten aanzien van het primaire onderwijsproces te geven binnen kaders van het Regio College (zie hoofdstuk 6 voor een toelichting op de manier waarop het Regio College vorm geeft aan resultaat verantwoordelijke teams).
2. De rol van de afdelingsmanagers te versterken: van uitvoerend-operationeel naar leidinggevend-tactisch niveau.
3. Effectievere strategische sturing op instellingniveau te realiseren door kortere lijnen tussen College van Bestuur en afdelingsmanagers.

Om de dienstverlening aan de nieuwe afdelingen te versterken worden ook de diensten heringericht. Alle diensten krijgen naast beheersfuncties ook een sterke adviserende poot. De programmamanagers die het College van Bestuur adviseerden en de sectoren en afdelingen ondersteunden op het gebied van onderwijsvernieuwing worden samengevoegd met de dienst O&K tot een nieuwe dienst onderwijs, onderwijsontwikkeling en kwaliteitszorg (OOK). Alle diensten krijgen de opdracht om jaarlijks een product-dienstencatalogus te presenteren, ten einde de dienstverlening inzichtelijk te maken voor de afnemers. Eind 2010 zal de overgang naar de twee-lagenstructuur worden afgerond met het samenvoegen van een aantal onderwijsafdelingen en een herinrichting van de diensten.

2.4.3 Ondersteuning van teams als bijdrage aan professionele ontwikkeling

Elders in dit hoofdstuk worden de specifieke maatregelen die het Regio College inzet ten behoeve van professionele ontwikkeling van docenten beschreven. In hoofdstuk 5 komt het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' uitvoerig aan de orde. In hoofdstuk 7 wordt aandacht besteed aan het Focus-programma. In deze paragraaf wordt beschreven hoe professionele ontwikkeling is ingebed in het werken aan het herontwerp van het onderwijs.

In 2002 ging binnen het Regio College het programmamanagement onderwijsvernieuwing van start. Aanvankelijk bestond het programmanagement uit de programmamanager en een projectleider die de opdracht hadden om de onderwijsvernieuwing vraaggericht te ondersteunen. Geleidelijk is het programmanagement uitgebreid met een tweede programmamanager voor deelnemersbegeleiding en studiesucces, een projectleider focus (zie paragraaf 6.5) en een projectleider leerbedrijven en praktijkleren. Met ingang van 1 november 2008 is het programmamanagement samengevoegd met de dienst Onderwijs en Kwaliteit tot een nieuwe dienst OOK (Onderwijs, onderwijsontwikkeling en kwaliteitszorg).

De Dienst OOK, geeft leiding aan projecten die Regio College breed worden uitgevoerd. Het College van Bestuur functioneert daarvoor als opdrachtgever, vaak met een afdelingsmanager in de rol van gedelegeerd opdrachtgever. Dit loopt parallel met de portefeuilles die de afdelingsmanagers in het management overleg behartigen. (Zie voor inhoud en aanpak van de activiteiten paragraaf 2.4.1) Naast de collegebrede projecten begeleidt de dienst OOK het herontwerp in de onderwijsafdelingen. Het initiatief daarvoor ligt bij de afdelingsmanagers en de opleidingsteams. Zij formuleren de vraag, waarna één van de medewerkers van de dienst met het team aan de slag gaat. Deze trajecten hebben een meervoudige doelstelling:

- Realiseren van opleidingsontwerpen op macro- meso- of microniveau.
- Docenten professionaliseren in het (her)ontwerpen van hun onderwijs.
- Docenten toerusten voor en begeleiden bij de uitvoering van het herontworpen onderwijs.

Per afdeling verschilt de aanpak: soms werkt een heel team gezamenlijk aan het herontwerp bijvoorbeeld op een vast dagdeel, soms is er een projectteam verantwoordelijk voor het uitvoerende werk en vindt overdracht van resultaten plaats op studiedagen. Maar altijd bestaat de aanpak uit verschillende elementen, zoals het aandragen van informatie uit andere afdelingen of van andere scholen, training van nieuwe vaardigheden bijvoorbeeld met betrekking tot competentiegericht beoordelen of doelgericht voeren van loopbaangesprekken, feedback geven op geproduceerd werk, ontwerpen of aandragen van formats, voorbeeldmatig uitwerken van producten, et cetera. De ondersteuning is er op gericht het innovatief vermogen in de opleidingsteams te versterken. Naar de mate waarin dat lukt kan de begeleiding minder intensief worden. Meestal is daar een traject van tenminste 2 jaar voor nodig.

De activiteiten van de dienst OOK op het gebied van kwaliteitszorg en externe verantwoording blijven hier buiten beschouwing.

2.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk is een beeld geschetst van de context waarin het PODiPO-onderzoek is uitgevoerd. Die context is belangrijk om in latere hoofdstukken te kunnen begrijpen op welke manier de onderzoeksdata zijn verzameld en geïnterpreteerd.

Het hoofdstuk begint met het breedst mogelijke perspectief op de onderzoekscontext, de maatschappelijke ontwikkelingen rond het beroepsonderwijs. Daaruit komen de volgende belangrijke omgevingsinvloeden naar voren:

- Op economisch niveau de nadruk op flexibilisering en innovatie die tot uitdrukking komen in de Lissabon-agenda, die de ambitie formuleert Europa te ontwikkelen tot een kenniseconomie die leidend is in de wereld.
- Op sociaal-cultureel niveau zijn het vooral de ontwikkelingen rond individualisering en informalisering die zich direct doen voelen in de scholen. Maar ook interculturalisering en in het bijzonder het debat rond de positie van allochtonen in Nederland hebben veel invloed op het beroepsonderwijs.
- Op het niveau van de opvattingen over leren en onderwijzen is duidelijk geworden dat een sociaal-constructivistische visie een adequaat antwoord op de uitdagingen van de Lissabon agenda mogelijk maakt, maar dat die visie tegelijkertijd onder hevige publieke en wetenschappelijke kritiek staat.
- Op het niveau van de politiek-bestuurlijke ontwikkelingen is duidelijk geworden dat het overheidsbeleid van de afgelopen 30 jaar heeft geleid tot schaalvergroting en autonomievergroting van de instellingen. Een ontwikkeling die juist in de recente periode in het publieke en politieke debat ter discussie wordt gesteld.

Vervolgens is een beeld geschetst van de ontwikkelingen in het mbo. Deze ontwikkelingen zijn belangrijk voor het onderzoek, omdat ze het denken en doen van docenten in hoge mate bepalen. In de jaren '90 van de vorige eeuw lag de nadruk op roc-vorming: fusie en schaalvergroting. Het laatste decennium echter wordt gekenmerkt door inhoudelijke en didactische vernieuwing: de invoering van een nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur en daarmee samenhangend het herontwerp van opleidingen met als inzet aantrekkelijker en meer praktijkgericht beroepsonderwijs te realiseren. Parallel aan deze vernieuwingen neemt de druk toe op de instellingen om zich publiek te verantwoorden. Sinds 2006 werkt de mbo-sector aan een benchmark waarin de prestaties van de afzonderlijke instellingen kunnen worden vergeleken. Vooral op het gebied van de bestrijding van schooluitval en verhoging van het rendement neemt de druk op de mbo-instellingen toe.

Bovengenoemde ontwikkelingen, zowel in als rond het mbo, leiden tot de noodzaak voor professionele ontwikkeling van docenten. In paragraaf 4 wordt beschreven welk beleid de overheid hiervoor inzet en welke initiatieven er op sectorniveau zijn gestart.

Paragraaf 5 tenslotte geeft een beeld van het Regio College en met name van die aspecten van de organisatie die het werken en leren van de docenten beïnvloeden. De manier waarop op het Regio College aan de eerder besproken vernieuwingen wordt gewerkt, vraagt om een bepaalde vorm van professionele ontwikkeling van docenten. Een deel van de professionalisering van docenten ligt besloten in de manier waarop de vernieuwing en de organisatieontwikkeling worden aangepakt. Het Regio College heeft gekozen voor een twee-lagenstructuur om de verantwoordelijkheid lager in de organisatie te leggen. De resultaat verantwoordelijke teams die daarbij gevormd zijn (zie hoofdstuk 6) vormen de bedding voor de professionele ontwikkeling van docenten. Door de gekozen werkwijze van ondersteuning, aansluitend bij de vraag van opleidingsteams, wordt het herontwerp van opleidingen gecombineerd met professionele ontwikkeling. De specifieke programma's voor professionele ontwikkeling 'Werkend Leren, Lerend Werken' (hoofdstuk 5) en Focus (hoofdstuk 7) worden elders in dit proefschrift uitgebreid beschreven.

3

Naar een theoretisch model voor leren van docenten in en aan het werk

Het eerste hoofdstuk van dit proefschrift eindigt met een globale onderzoeksvraag. De hoofdvraag en subvragen voor deze studie luiden:

Hoe en in welke mate draagt zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten bij aan het realiseren van de organisatiedoelstellingen van het Regio College op het gebied van onderwijsvernieuwing en teamontwikkeling?

1. Hoe verlopen leerprocessen van docenten bij zelfgestuurde professionele ontwikkeling?
2. Tot welke leerresultaten bij individuele docenten leidt zelfgestuurde professionele ontwikkeling?
3. Welke bijdrage levert zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten aan collectieve leerprocessen in docententeams op het gebied van onderwijsvernieuwing en teamontwikkeling?
4. Is er een relatie tussen organisatiebetrokkenheid en de aard en omvang van de individuele en collectieve leerprocessen?

De eerste twee subvragen hebben betrekking op de manier waarop docenten leren in en aan het werk tijdens een specifiek daarvoor georganiseerd leertraject 'Werkend Leren, Lerend Werken'. De derde subvraag heeft betrekking op de vraag welke bijdrage het individueel leren van docenten levert aan collectieve leerprocessen in docententeams. Om de eerste twee vragen te kunnen beantwoorden wordt in dit hoofdstuk onderzocht wat er bekend is over werkplekleren in het algemeen en over het werkplekleren van docenten in het bijzonder. Het accent ligt op individuele leerprocessen. Om te begrijpen tegen welke achtergrond de discussie over werkplekleren van docenten zich afspeelt, schetst paragraaf 3.1 welke bijdrage professionele ontwikkeling van docenten levert aan onderwijsverbetering en -vernieuwing. Ook wordt uiteengezet hoe de afgelopen decennia in het denken over professionele ontwikkeling, de aandacht is verschoven van formele scholing en training buiten de school naar leren op of nabij de werkplek. Paragraaf 3.2 geeft een overzicht van de literatuur over werkplekleren. Het accent ligt op theorieën over gesitueerd leren, bijvoorbeeld in *communities of practice* en -toegepast op het onderwijs- in professionele leergemeenschappen. De vraag staat centraal hoe individuele docenten leren in de sociale context van het werk. In paragraaf 3.3 wordt een model voor werkplekleren van docenten uitgewerkt. Speciale aandacht wordt besteed aan de plaats van "opwaartse identiteit" (Fullan, 2000, p. 22) als specifieke vorm van organisatiebetrokkenheid in dit model. Dat is noodzakelijk om de vierde subvraag te kunnen beantwoorden op individueel niveau. In paragraaf 3.4 tenslotte zullen aan de hand van dit model de onderzoeksvragen die betrekking hebben op individueel leren, nader worden uitgewerkt.

In hoofdstuk 4 zullen op basis van literatuurstudie de collectieve leerprocessen in docententeams nader besproken worden.

3.1 Denken over het leren van docenten

3.1.1 Het belang van professionele ontwikkeling

De kwaliteit van docenten doet ertoe. Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat onder andere kennis van het vakgebied, ervaring (maar alleen de eerste 5 jaar ervaring maken daarbij verschil), professionele ontwikkeling, vakdidactische kennis en samenwerking in docententeams positief gerelateerd zijn aan de leerprestaties van leerlingen (Goe & Stickler, 2008). In hoofdstuk 1 is professionele ontwikkeling gedefinieerd:

Professionele ontwikkeling van docenten is het, tijdens de beroepsloopbaan, ontstaan of tot stand brengen van relatief duurzame veranderingen

- in kennis en inzicht, houding en handelingsrepertoire op het gebied van onderwijzen en participeren in een onderwijsorganisatie óf
 - in het vermogen om te leren op dit gebied,
- resultierend in een grotere effectiviteit van het beroepsmatig handelen in het belang van de deelnemers, de docent zelf én de organisatie.

Deze definitie sluit intentionele en niet-intentionele, formele en niet-formele vormen van leren in. Dat is van belang omdat is vastgesteld dat docenten zich ontwikkelen in en aan het werk, net als andere professionele beroepsbeoefenaren (Beijaard et al., 2000; Kwakman, 1999). Het is een vorm van informeel leren waarin ervaringen die docenten in de dagelijkse interactie met hun leerlingen opdoen, leidend zijn voor hun leer- en ontwikkelingsproces. Zo ontwikkelt hun professionaliteit zich vooral binnen de traditionele onderwijscontext. Dat draagt bij aan het in stand houden en versterken van die context. Hoewel het niet uitgesloten is dat docenten binnen die context juist tegen de grenzen van hun mogelijkheden aanlopen, is het voor docenten moeilijk om binnen de traditionele context de gedragsveranderingen te realiseren die noodzakelijk zijn om competentiegericht onderwijs uit te voeren. Onderwijsvernieuwingen zijn niet organisatorisch te sturen (Bergen & Van Veen, 2004). Er bestaat een spanning tussen docent en organisatie. Verandering van opvattingen en gedrag kunnen docenten niet worden opgelegd (Kwakman, 1999; Sikes, 1992). Uit onderzoek blijkt dat docenten eerder in staat zijn hun opvattingen en gedragingen te veranderen, als zij invloed kunnen uitoefenen op de onderwijsvernieuwing (Bergen & Van Veen, 2004; Geijsel & Meijers, 2005; Simons et al., 2000). Het gaat hierbij om een noodzakelijke verandering van de professionele identiteit van de docent (Geijsel & Meijers, 2005).

Darling-Hammond en Ball (1998) geven de vakinhoud een centrale rol in hun opvattingen over professionele ontwikkeling. De uitkomsten van de studie van Goe & Stickler (2008) lijken dit standpunt te ondersteunen. Naast de vakinhoud zijn ook de reeds bestaande opvattingen en eerdere ervaringen van docenten, de kennis van leerlingen en hun denk- en beleevingswereld en de ruimte voor

analyse en reflectie sleutelementen voor de professionele ontwikkeling van docenten. Dit stelt eisen aan de aanpak van professionele ontwikkeling: die moet de student centraal stellen, georganiseerd zijn rond de vakinhoud, theorie en praktijk verbinden, de dialoog stimuleren rond praktijkproblemen en mogelijkheden bieden aan docenten om de eigen praktijk systematisch te onderzoeken (Darling-Hammond & Ball, 1998). Genoemde eisen sluiten aan op wat Borko (2004) een situatief perspectief noemt. Daarin wordt het leren van docenten opgevat als een proces van toenemende participatie in de praktijk van het onderwijzen waardoor zij hun kennis van het onderwijzen uitbreiden. Uit onderzoek blijkt dat professionele ontwikkeling bijdraagt aan het leren van individuele docenten op het gebied van materie-kennis, het begrijpen van het denken van leerlingen en instructiegedrag, maar betekenisvol leren van docenten gaat langzaam en de individuele resultaten verschillen per docent. Sommige aspecten leren docenten gemakkelijker dan andere. Zo is het moeilijk voor docenten om te leren om hun beslissingen af te stemmen op wat ze horen van leerlingen (Borko, 2004). Sterke professionele gemeenschappen kunnen echter in belangrijke mate bijdragen aan het leren van docenten, de verbetering van de prestaties van de school (Borko, 2004; Scribner, Hager & Warne, 2002; Scribner, Sawyer, Watson & Myers, 2007) en aan de implementatie van vernieuwingen (Penual, Fishman, Yamaguchi & Gallagher, 2007).

Cordingley, Bell, Isham, Evans & Firth (2007) stellen in een reviewstudie van met name Anglo-saksisch onderzoek dat *continuing professional development* (CPD) onder docenten leidt tot groter zelfvertrouwen en versterking van de opvatting dat zij het verschil kunnen maken voor het leren van de leerlingen (*self-efficacy*), tot enthousiasme voor samenwerking en tot een grotere betrokkenheid bij verandering en bereidheid om nieuwe dingen uit te proberen. Deze veranderingen treden meestal pas op na een periode van ongemak: “things often got worse before they get better” (Cordingley, Bell, Rundell, Evans, & Curtis, 2003, p. 4). In de meeste studies was CPD ingebed in samenwerkingspraktijken zoals gezamenlijke planning en *team teaching*. De interventies die in het kader van het stimuleren van CPD worden ondernomen, zijn vooral gericht op:

- het ontwikkelen van de kennis, inzicht en vaardigheden van docenten (vaak in relatie tot een specifiek vakgebied);
- het ontwikkelen van de opvattingen, gedrag en attitudes, doorgaans gericht op het verhogen van de kwaliteit van de leer- en doceerinteracties met studenten.

Als resultaat van deze interventies worden verbeteringen in prestaties van leerlingen gemeten op de volgende gebieden: motivatie, toetsresultaten, positievere reacties op specifieke onderwerpen, betere organisatie van het werk, beter doordachte antwoorden op vragen, de ontwikkeling van een groter scala aan leeractiviteiten en leerstrategieën (Cordingley et al., 2003). Kernelementen in de interventies zijn: het benutten van externe expertise direct betrokken op schoolgebonden activiteiten, feedback (gewoonlijk gebaseerd op observatie), nadruk op ondersteuning van collega's in plaats van supervisie door de leidinggevende, gelegenheid voor deelnemers aan de CPD om hun eigen focus te bepalen, processen om professionele dialoog aan te moedigen, uit te breiden en te structureren, processen om de CPD door te zetten over een langere tijd, zodat docenten de gelegenheid krijgen werkwijzen in hun

eigen lessen te verankeren. De sleutelfactor lijken klassenobservaties te zijn, met daaraan gekoppelde duurzame ondersteuning (Cordingley et al., 2003). Uit een tweede review trekken Cordingley, Bell, Thomason & Firth (2005) de conclusie dat *individuele* professionele ontwikkeling slechts een matig effect heeft en dan eerder op gedrag en attitudes van docenten dan op leerresultaten van leerlingen.

3.1.2 Fasen van professionele ontwikkeling

De eisen aan het onderwijs veranderen. Dat is een trend in veel westerse landen. Samengevat hebben de nieuwe eisen betrekking op samenwerkingscompetenties, de ontwikkeling van hogere denkvaardigheden en het effectief kunnen gebruiken van informatietechnologie (CERI, 2001; Hargreaves, 2000; Simons & Lodewijks, 1999; Simons et al., 2000). Daarnaast stelt ook de huidige generatie deelnemers andere eisen aan het onderwijs (Boschma & Groen, 2006; Groeneveld & Van Steensel, 2009; Rubens et al., 2006). Hun denk- en belevingswereld staat ver af van wat in de traditionele school van hen verwacht wordt (Hargreaves, 2000; Van der Linden, Teurlings & Vermeulen, 2003; Volman, 2006a). Deze ontwikkelingen stellen nieuwe eisen aan docenten, aan de manier waarop zij worden opgeleid en de wijze waarop zij zich verder ontwikkelen tijdens hun loopbaan (Hargreaves, 2000; Van der Linden et al., 2003).

Leithwood (1992) onderscheidt drie domeinen die van belang zijn voor de professionele ontwikkeling van docenten, namelijk: de ontwikkeling van professionele expertise, de psychologische ontwikkeling en de loopbaanontwikkeling van de docent. Berliner (1988) deelt de ontwikkeling van leraren in vijf stadia in: (1) novice, (2) gevorderde beginner, (3) (start)bekwame leraar, (4) vakbekwame ervaren leraar (5) expertleraar. Expertleraren onderscheiden zich van beginners in de manier waarop zij verschijnselen die typerend zijn voor een klas, interpreteren en belang toekennen aan gebeurtenissen, in het gebruik van routines, in het voorspellen van verschijnselen in de klas, in het beoordelen van typische en atypische gebeurtenissen en in het evalueren van prestaties, verantwoordelijkheden en emoties. In een later artikel verwijst Berliner (2001) naar Glaser die een globalere en meer abstracte indeling in drie fasen van de ontwikkeling van docenten geeft. De eerste fase noemt Glaser (1996) *extern ondersteund*, hetgeen betekent dat de omgeving het verwerven van de noodzakelijke vaardigheden structureert. De beginner bouwt op de steun, instructies en adviezen van opleiders en begeleiders en van ervaren collega's. In de tweede fase, *transitionele fase* genoemd, neemt de ondersteuning vanuit de omgeving af. In de plaats daarvan komt begeleide praktijk waardoor de beginnende docent zich de technieken van zelf-monitoring en zelf-regulatie eigen kan maken en hogere prestatienormen ontwikkelt. De derde fase heet *zelf-regulatie fase*. In deze fase heeft de zich ontwikkelende expert meer controle over zijn eigen leeromgeving, zorgt ervoor dat hij de feedback krijgt die hij nodig heeft en bepaalt zelf de zwaarte van de uitdagingen die hij aangaat met betrekking tot zijn eigen ontwikkeling. Deze benadering van professionele ontwikkeling legt het accent op een verandering in *agency* in de tijd (Berliner, 2001; Glaser, 1996) en sluit daarom goed aan op het model voor werkplekleren van Billett (zie paragraaf 3.3.2 en volgende).

De praktijk van professionele ontwikkeling van beginnende en zittende docenten is in de loop der jaren veranderd. Hargreaves (2000) laat zien dat deze verandering samenhangt met een verandering in het denken over leren en onderwijzen. Hij onderscheidt vier verschillende fasen:

1. Het pre-professionele tijdperk
2. Het tijdperk van de autonome professional
3. Het tijdperk van de collegiale professional
4. Het post-professionele of postmodern professionele tijdperk.

Hieronder worden kort de belangrijkste kenmerken van deze fasen samengevat.

Het *pre-professionele* tijdperk wordt gekenmerkt door heldere en standvastige opvattingen over wat goed onderwijs en wat goed onderwijzen is. Hargreaves spreekt van de '*grammar of teaching*' (p. 156). In die context leert de docent het vak van ervaren collega's, bijvoorbeeld door docentenstages tijdens de initiële lerarenopleiding en tijdens de eerste jaren van de beroeps carrière. Een belangrijke rol speelt ook de eigen ervaring, opgedaan tijdens de duizenden uren onderwijs die docenten zelf hebben genoten. De aandacht voor training en professionele ontwikkeling van docenten is gering, want het vak verandert niet wezenlijk.

Vanaf de jaren 60 ontrolt zich het tijdperk van de *autonome professional*. Het is het tijdperk van curriculuminnovatie. Individuele docenten worden gezien als hefboom voor onderwijsveranderingen. De belangstelling voor pedagogische vraagstukken neemt sterk toe, vaak met een ideologische ondertoon, evenals de belangstelling voor professionele ontwikkeling na de initiële opleiding. Het accent ligt op workshops en cursussen die buiten de school gegeven worden door experts en waar docenten individueel aan deelnemen. Na afloop hebben de deelnemers moeite het geleerde te vertalen naar hun praktijk in een omgeving die hun inspanning begrijpt noch ondersteunt. Dit tijdperk heeft sterk bijgedragen aan het ontwikkelen van een [academische] kennisbasis voor de professie, maar weinig opgeleverd voor de professionalisering van het onderwijzen zelf. Leerkrachten beschouwen zichzelf weliswaar als autonome professionals in termen van status, aanzien en beloning, maar het professioneel handelen in termen van gedrag, houding en beroepsstandaarden voor kwaliteit, blijft hierbij achter.

Aan het eind van de jaren '80 blijkt de individuele autonomie van de docent niet langer houdbaar [Commissie Toekomst Leraarschap, 1993; Hargreaves, 2000]. In het tijdperk van de *collegiale professional* volgen de onderwijsvernieuwingen elkaar snel op. Dat dwingt docenten om hun krachten te bundelen. De toenemende en steeds grilliger eisen die aan het beroep worden gesteld, vragen om een collectief antwoord. Hargreaves noemt onder andere de snelle veranderingen in en uitbreiding van de te onderwijzen kennisdomeinen, uitbreiding van de kennis op het gebied van onderwijsstijlen en methodes, uitbreiding van de taken op het gebied van maatschappelijk werk en specialistische ondersteuning, de groei van multiculturele diversiteit en van vroegtijdige schooluitval en veranderingen in de opvattingen over en de praktijk van management en leiderschap. In de professionalisering verschuift het accent van extern naar intern. De effectiviteit neemt toe als professionaliseringsactiviteiten worden ingebed in het dagelijks werken en leven in de school en actief worden ondersteund

door de schoolleiding. Dat vraagt om de ontwikkeling van een sterke professionele cultuur die het nemen van risico's en de ontwikkeling van vertrouwen in de effectiviteit van de eigen interventies bevordert en zich kenmerkt door permanent professioneel leren. Zo'n cultuur maakt oude vormen van scholing overbodig die sterk individueel georiënteerd zijn en nauwelijks verbonden met de prioriteiten van de school. Hargreaves formuleert de uitdaging voor voltooiing van het tijdperk van de collegiale professional als volgt:

“The puzzle and the challenge for educators and policymakers is how to build strong professional communities in teaching that are authentic, well supported, and include fundamental purposes, and benefit teachers and students alike (collegial professionalism), without using collaboration as a device to overload teachers, or to steer unpalatable policies through them.” (Hargreaves, 2000, p. 166)

Het vierde tijdperk noemt Hargreaves *post-professioneel of postmodern professioneel*. Hargreaves pleit voor het ontstaan van een open en democratische professionaliteit door de vorming van een sociale beweging, een coalitie van docenten en anderen (waaronder ouders, maar opmerkelijk genoeg geen leerlingen) die zich betrokken voelen bij het onderwijs. Zo'n coalitie zou in moeten gaan tegen postmoderne bedreigingen van het onderwijs zoals gecentraliseerde curricula en testregimes, prestatie management met targets, standaarden en een eindeloze papierstroom van verantwoordingsdocumenten en deprofessionalisering van het werk door de inzet van minder gekwalificeerde en dus goedkopere mensen. De professionalisering in dit tijdperk dient gericht te zijn op het met kracht doorzetten van de beweging naar *collegial professionalism*, ondersteund door een door de beroepsgroep zelf ontwikkelde en gedragen professionele standaard.

In Nederland pleit de Commissie Leraren in 2007 voor versterking van de beroepsgroep door een “beroepsgroep leraren” in het leven te roepen, die bestaande beroepsverenigingen bundelt. Taken van de beroepsgroep worden onder andere actueel houden van de bekwaamheidseisen, ontwikkelen van een publiekrechtelijk basisregister waarin de bekwaamheid van individuele docenten wordt geregistreerd, neerzetten van een norm waaraan een excellente leraar moet voldoen, certificering van na- en bijscholingstrajecten en kennisuitwisseling en kenniscreatie over het lerarenberoep. Maar een dergelijke professionaliteit kan alleen ontstaan in professionele scholen waarin leraren een zwaarwegende invloed hebben op beslissingen over de onderwijshoud en onderwijspraktijk (Commissie Leraren, 2007). In Nederland is al in 1998 de Stichting Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren (SBL) opgericht. Deze stichting krijgt een rol bij het opstellen van de bekwaamheidseisen voor het onderwijspersoneel. In 2005 wordt het LPBO ingesteld om de door de minister vastgestelde bekwaamheidseisen te onderhouden. De SBL gaat door als onafhankelijke organisatie, die de kennisuitwisseling tussen werkenden in het onderwijs initieert, stimuleert en faciliteert (SBL, 2009a, 2009b).

3.2 Werkplekleren

Hargreaves (2000) laat zien hoe onder invloed van externe ontwikkelingen in het onderwijs het accent van externe nascholing naar schoolgebonden professionele ontwikkeling verschuift. Zowel in scholen (MBO2010, 2008, 2009; Van Elswijk, 2009) als bij onderzoekers (Bergen, 2005; Bolam & Weindling, 2006; Borke, 2004; Cordingley, Bell, Thomason et al., 2005; Hoekstra, 2007; Kwakman, 1999; Runhaar, 2008) neemt de aandacht toe voor professionele ontwikkeling van docenten in en door het werk. Het Landelijk Platform Beroepen in het onderwijs beschouwt doelgericht leren op de werkplek als essentiële voorwaarde voor expertise ontwikkeling van docenten (LPBO, 2008).

Ook buiten het onderwijs verschuift de aandacht in het leren van volwassenen naar leren op de werkplek (Fenwick, 2008; Tynjälä, 2008). Leren op de werkplek speelt een veel belangrijker rol in de economie dan deelname aan formele cursussen. Mensen besteden op hun werk ongeveer 30% van hun tijd aan taken waarvan ze kunnen leren (Borghans, 2006). Leren en werken zijn geen tegenstellingen meer, maar twee verschillende manieren van kijken naar dezelfde werkelijkheid. Met de focus gericht op werken (de werkbriil) ligt het accent op de effectiviteit en efficiëntie van de werkprocessen, maar met de focus op leren (de leerbriil) gaat het vooral om de competentieontwikkeling van individuen en groepen binnen een werkorganisatie (Simons, 2001). De bevindingen uit onderzoek naar leren op de werkplek dienen dan ook een rol te spelen bij het ontwikkelen van een onderzoekskader voor de professionele ontwikkeling van docenten in het Regio College.

Leren op de werkplek onderscheidt zich van het leren op school. Het specifieke karakter van leren op de werkplek wordt met veel verschillende termen aangeduid: informeel, onbedoeld, impliciet, onbewust, zelfgestuurd. De termen proberen elk een ander aspect te vatten, maar overlappen elkaar ook. Fenwick (2001) onderscheidt proces en resultaat. Het resultaat (*working knowledge*) manifesteert zich als cognitie en verandering op systeemniveau. *Workplace learning* verwijst naar persoonlijke verandering en groei die zich eerst en vooral voordoet in de context van activiteiten op het werk.

3.2.1 Perspectieven op werkplekleren

Fenwick (2008) onderscheidt 8 verschillende perspectieven op het leren op de werkplek die lopen van leren als een individueel proces tot leren als participatie in een gemeenschappelijke praktijk en leren als het (gezamenlijk) creëren van kennis (zie tabel 3-1). Sfard (1998) introduceerde twee metaforen voor leren: de acquisitiemetafoor en de participatiemetafoor. Sfard deed onderzoek bij jonge kinderen. Onderzoekers die zich met werkplekleren bezighouden hebben hier een derde metafoor aan toegevoegd: kenniscreatie. (Hager, 2004; Paavola & Hakkarainen, 2005). Ruijters (2006) gebruikt voor deze metafoor de term 'ontdekken'. In de acquisitiemetafoor gaat het om het verwerven van kennis (van feiten tot concepten), ongeacht of het verwerven een meer passief dan wel een meer actief proces is. De acquisitiemetafoor weerspiegelt de traditionele opvatting over leren. In de participatiemetafoor gaat het om leren lid te zijn of te worden van een bepaalde gemeenschap. Dit behelst het vermogen om te communiceren in de taal en te handelen volgens de normen van die gemeenschap. De normen zelf zijn voorwerp van voortdurende onderhandeling in de gemeenschap

ten einde deze in stand te houden. De kenniscreatiemetafoor beschouwt leren als het gezamenlijk ontwikkelen van nieuwe kennis door participatie in gemeenschappelijke activiteiten.

Tabel 3-1

Perspectieven op Werkplekleren (gebaseerd op Fenwick, 2008)

Perspectief	Leren is ...	Sleutelkwesties
1. Individuele kennis verwerving	een individueel proces waarin nieuwe concepten, vaardigheden en gedrag worden gebruikt en opgeslagen.	<ul style="list-style-type: none"> • Expliciteren en overdragen van kennis • Transfer van verworven kennis naar de praktijk • Meten van competentie • Verkleinen van de kloof tussen investering in training en resultaat
2. Betekenisgeving en reflectieve dialoog	constructie van nieuwe of veranderde betekenissen door individuele en collectieve reflectieve dialoog.	<ul style="list-style-type: none"> • Aard van de reflectie • Factoren die de betekenisconstructie op het werk beïnvloeden
3. Netwerk voorziening	ontvangen van informatie die zich beweegt door een netwerk op een lineaire manier en die niet beïnvloedt wordt door de ontvangers (individu of groep).	<ul style="list-style-type: none"> • Transfer en diffusie: vangen, beheeren en organiseren van content • Afbreken van netwerk begrenzingen • Efficiënte en effectieve kennistransmissie
4. Niveaus van leren	ontvangen van informatie die zich beweegt door een netwerk op een niet lineaire manier.	<ul style="list-style-type: none"> • Interactie tussen individu, groep en organisatie • Transactieprocessen • Leerfasen
5. Individuele menselijke ontwikkeling	individuele groei door individuele reflectieve betekenisgeving. Het individu staat centraal: het individu leert en beïnvloedt de groep.	<ul style="list-style-type: none"> • Bevorderen van het individueel zelf-gestuurd leervermogen • De relatie tussen werk en individuele ontwikkeling
6. Individuen in gemeenschap	verwerven van kennis en vaardigheden van het individu door actie in de gemeenschap (sociale en cultureel cognitieve context). De omgeving is een bemiddelende factor. Individu en omgeving beïnvloeden elkaar wederzijds.	<ul style="list-style-type: none"> • Welke omgevingen hebben een positief effect op het leren van het individu? • Hoe kan individueel leren bijdragen aan het verbeteren van de gemeenschap?
7. Communities of Practice	is participatie, belichaamd in de gezamenlijke actie in een CoP.	<ul style="list-style-type: none"> • Aanpassing en re-configuratie van praktijken om tegemoet te komen aan veranderende druk • Manieren om de dynamiek te faciliteren
8. Co-participatie en co-emergence	kennis creëren door participeren in het dagelijks werk. Individuele en sociale processen zijn zowel uniek als met elkaar verstrengeld in wederzijdse interacties.	<ul style="list-style-type: none"> • Toetsen en waarderen van leren dat besloten ligt in co-participatie • Onderscheiden van gewenste en ongewenste kennisontwikkeling • Rekenschap geven van veranderende noties van wat nuttige kennis is • Onderscheiden van de invloeden van afzonderlijke groepen in de <i>co-participational flux</i>

Onderzoek naar het leren op en aan het werk van professionals heeft nog twee metaforen aan het licht gebracht: de kunst afkijken en oefenen (Ruijters, 2006; Ruijters, Noorman, Rockwell & Simons, 2004; Simons & Ruijters, 2008). Bepaalde metaforen komen bij bepaalde groepen meer voor dan bij andere: managers en consultants hebben een voorkeur voor participeren en ontdekken, terwijl docenten en schoolmanagers een voorkeur hebben voor oefenen en participeren. Vrouwen hebben een sterkere voorkeur voor participeren dan mannen (Simons & Ruijters, 2008). Ruijters (2006) spreekt dan ook over de metaforen als leervoorkeuren. Tabel 3-2 geeft een overzicht van de kenmerken van de verschillende metaforen/leervoorkeuren.

Tabel 3-2

Samenvatting van de Leervoorkeuren in Kernwoorden (gebaseerd op Ruijters, 2006)

Leren door ...	Kernwoorden	Verwante theoretische concepten
Kunst afkijken	Rolmodellen, best-practice, in het echte leven, druk en complexiteit, impliciet leren, imiteren en observeren	Sociale leertheorie (Bandura)
Participeren	Dialogo, samen(werken) met anderen, gesprek, vertrouwen, werkgemeenschappen	Communities of practice (Lave en Wenger)
Kennis verwerven	Objectieve kennis, overdracht, feiten, kennis, van experts, theorie	Cognitieve psychologie (Ausubel)
Oefenen	Veilige omgeving, herhaling, vaardigheden, houding, realistisch maar niet reëel, expliciet leren, uitproberen	Scaffolding (Rogoff), Zone van naaste ontwikkeling (Vygotski), <i>deliberate practice theory</i> (Ericsson)
Ontdekken	Betekenis geven, zelf reguleren, inspireren, kenniscreatie, doorgronden, produceren	Kennis- en betekenisconstructie, innovatie (Engeström, Bereiter, Nonaka en Takeuchi, Polanyi, Hager)

Het overzicht van Fenwick en de beschrijving in vijf metaforen van Ruijters en Simons passen niet één op één op elkaar. Zo lijken in het overzicht van Fenwick de perspectieven 1, 3 en 4 gebaseerd op de kennisverwervingsmetafoor en passen perspectief 7 en 8 goed bij respectievelijk de participatie- en de ontdekkenmetafoor. De metaforen oefenen en kunst afkijken zijn veel minder goed in het overzicht van Fenwick te herkennen. Andersom lijkt Fenwick een zwaarder accent te leggen op reflectieve betekenisgeving.

3.2.2 Gesitueerd leren: communities of practice

De participatie- én de ontdekkenmetafoor vinden hun oorsprong in de theorieën over *situated cognition* en zijn gebaseerd op de idee dat kennis gesitueerd is en tenminste gedeeltelijk het product is van de activiteiten, context en cultuur waarin hij ontwikkeld is en gebruikt wordt. Leren vindt plaats in praktijkgemeenschappen (communities of practice), die zich kenmerken door gedeelde overtuigingen en typerende werkwijzen van de betrokkenen. Deze gedeelde overtuigingen en typerende werkwijzen ontstaan en worden onderhouden door een continu proces van onderhandeling over betekenissen

(Lave & Wenger, 1991; Brown, Collins & Duguid, 1989; Brown & Duguid, 1991; Wenger, 1998). Een community of practice kan een bewust gevormde groep zijn die een gemeenschappelijke vraag wil onderzoeken of een gezamenlijke ambitie wil realiseren, maar ook alle plaatsen waar mensen aan een gemeenschappelijke opdracht of taak werken laten zich analyseren als een community of practice. Participatie en reïficatie vormen de kern van het leerproces in een community of practice. *Participatie* drukt uit dat men actief deel neemt aan de praktijk van de gemeenschap en verbinding maakt met andere leden. Het gaat dus om actie én om relatie. Door middel van *reïficatie* geven mensen uitdrukking (woorden) aan hun ervaringen: een noodzakelijke voorwaarde om over betekenissen te kunnen onderhandelen (Wenger, 1998). Het begrip *legitimate peripheral participation* duidt op de manier waarop nieuwkomers zich de typerende overtuigingen en werkwijzen in een community of practice eigen maken door deel te nemen aan de praktijken van de praktijkgemeenschap (Lave & Wenger, 1991). Maar ook op de grens van twee praktijken kunnen waardevolle leerprocessen ontstaan. Zulke grenspraktijken ontstaan daar waar mensen gaan participeren in de praktijk van een andere community of practice bijvoorbeeld om aan een gezamenlijke taak of opdracht te werken of in een leer- of trainingssituatie (Ritzen, 2005; Wenger, 1998).

Deze visie op leren in praktijkgemeenschappen ontmoet ook kritiek:

- De uitkomsten van het leerproces in een community of practice worden niet geproblematiseerd, terwijl in een community of practice ook 'verkeerde' dingen geleerd worden. Immers de leden van zo'n praktijkgemeenschap kunnen verouderde opvattingen, verkeerde gewoonten of disfunctionele praktijken hanteren. Door sociale beloning in de gemeenschap kunnen deze zelfs versterkt worden (Billett, 1996; Bolhuis & Simons, 2001; Fenwick, 2001; Harteis, Bauer & Gruber, 2008; Hoekstra, 2007; Tynjälä, 2008).
- Het leren van de zittende leden van de gemeenschap blijft onderbelicht, maar ook zij leren van het werk, van elkaar en óók van nieuwkomers (Fuller, Hodkinson, Hodkinson, & Unwin, 2004);
- Uit onderzoek blijkt dat mensen op het werk niet alleen werkactiviteiten ondernemen maar ook leer- en onderwijs activiteiten; mensen zijn actief betrokken bij coachen, uitleggen aan collega's en dergelijke. In de literatuur over communities of practice ligt de focus sterk op de werkpraktijken (Fuller et al., 2004).
- Mensen leren niet zonder meer wat de omgeving aandraagt, maar nemen hun talenten, hun geschiedenis, hun voorkennis mee en bepalen zelf mee wat zij leren in een community of practice (Billett, 2001b; Fuller et al., 2004). Kwakman (1999) trekt een vergelijkbare conclusie: de mate waarin docenten kenmerken van de taak- en werkomgeving waarnemen die uitnodigen tot leren, hangt af van individuele kenmerken. Billet gebruikt hiervoor de term *agency* (Billett, 2001b, 2008b; Giddens, 1984).

3.2.3 Gesitueerd leren: professionele leergemeenschappen

Onderwijswetenschappers gebruiken vaak het begrip leergemeenschap (*professional learning community*). De toevoeging "professioneel" wordt gebruikt om leergemeenschappen van docenten en

schoolleiders te onderscheiden van leergemeenschappen van leerlingen of van leerlingen en docenten samen. De belangstelling voor leerprocessen in communities of practice ontstond rond 1990 (zie onder andere Lave & Wenger, 1991; Brown et al., 1989; Brown & Duguid, 1991). Het denken over leergemeenschappen van docenten is ouder en gaat terug op de denkbeelden van onder andere Dewey waarin reflectief onderzoek en de school als sociale gemeenschap een belangrijke rol spelen (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace, 2005; Clausen, Aquino & Wideman, 2009; Verbiest et al., 2007). Volgens Cibulka en Nakayama (2000) zijn leergemeenschappen gebaseerd op een drietal filosofische vooronderstellingen, namelijk (1) dat goed onderwijs erop gericht moet zijn om met alle leerlingen een hoog niveau te bereiken, (2) dat elke docent ook een leerder is en (3) dat scholen om succesvol te zijn zich zullen moeten organiseren als professionele gemeenschappen waarin samenwerking voorop staat.

Hoewel het begrip leergemeenschap verwantschap heeft met het begrip praktijkgemeenschap (community of practice), legt het toch andere accenten. In een praktijkgemeenschap gaat het in de eerste plaats om werkdoelen. Leren is een bij-effect van werken. In definities van leergemeenschappen ligt het accent op leren, leren wordt expliciet als doel genoemd:

“A learning community is defined as ‘... any group of people, whether linked by geography or by some other shared interest, which addresses the learning needs of its members through pro-active partnerships. It explicitly uses learning as a way of promoting social cohesion, regeneration and economic development’ (Kearns et al. 1999, pp.61–2)” (geciteerd in Billett, Ehrich, & Hernon-Tinning, 2003a, p.32)

“... a group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning-oriented, growth-promoting way” (Bolam et al., 2005 p.5).

In relatie tot onderwijs gaat het zowel om het leren van de leerlingen als om het leren van de docenten en de leidinggevenden. Professionele leergemeenschappen worden vaak verbonden aan de manier waarop de schoolorganisatie is ingericht. Het belang van gedistribueerd leiderschap (*teacher leadership*) en de participatie van docenten in de besluitvorming worden als een wezenlijk kenmerk van professionele leergemeenschappen gezien (Harris, 2003; Muys & Harris, 2003; Scribner et al., 2007). In hoofdstuk 4 wordt de relatie tussen collectieve leerprocessen in docententeams en de schoolorganisatie nader onderzocht. Hoewel het empirisch bewijs nog beperkt is, zijn er aanwijzingen dat scholen die erin slagen daadwerkelijk inhoud te geven aan het begrip professionele leergemeenschap, betere resultaten boeken met leerlingen (Harris, Leithwood, Day, Sammons & Hopkins, 2007; Scribner et al., 2007) en beter in staat zijn om in gang gezette vernieuwingen duurzaam te onderhouden (Giles & Hargreaves, 2006).

Omdat in leergemeenschappen leren een expliciete plaats heeft, gelden een aantal van de kritiekpunten die in paragraaf 3.2.2 genoemd worden tegen het denken over leren in praktijkgemeenschappen, niet of in mindere mate. Activiteiten die in de eerste plaats een leerdoel hebben, hebben een vanzelfsprekende plaats in professionele leergemeenschappen. Als leren een expliciet doel is, is het

risico dat er verkeerde dingen geleerd worden, kleiner. In professionele leergemeenschappen gaat het per definitie over het leren van *alle* leden van die gemeenschap en niet alleen over het leren van nieuwkomers. Toch zitten er ook aan het functioneren van professionele leergemeenschappen risico's, zoals overmatig convergerend denken en het cultiveren van groepsdenken (Giles & Hargreaves, 2006; Scribner et al., 2007), het ontstaan van een naar binnen gekeerde cultuur waardoor het leggen van relaties met de omgeving wordt bemoeilijkt en stiekeme controle over docenten door de nadruk op formele cognitieve processen (Giles & Hargreaves, 2006).

3.3 Een model voor werkplekleren van docenten

3.3.1 Eisen aan een model voor werkplekleren

De eerste twee deelvragen van deze studie hebben betrekking op het leren van individuele docenten (zie paragraaf 1.4.3). Het gaat om de vraag hoe leerprocessen bij zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten verlopen en tot welke leerresultaten dat leidt. Om deze vraag te kunnen beantwoorden wordt in deze paragraaf een model ontwikkeld met behulp waarvan de leerprocessen en leerresultaten tijdens het traject 'Werkend Leren, Leren Werken' kunnen worden geanalyseerd. Op grond van de literatuurstudie in de voorafgaande paragrafen, kunnen de volgende eisen worden gesteld aan dit model:

1. Omdat het doel van het traject 'Werkend Leren, Leren Werken' gericht is op professionele ontwikkeling van de betrokken docenten, moet in het model leren (en niet werken) centraal staan
2. Het model moet gebaseerd zijn op het uitgangspunt dat leren op de werkplek gesitueerd is, dat wil zeggen mede bepaald wordt door de specifieke condities van de werkplek.
3. Het model moet individuele verschillen kunnen verklaren, met andere woorden het model moet erkennen dat de ambities, talenten en biografie van de lerende evenzeer een rol spelen als de condities van de werkplek.

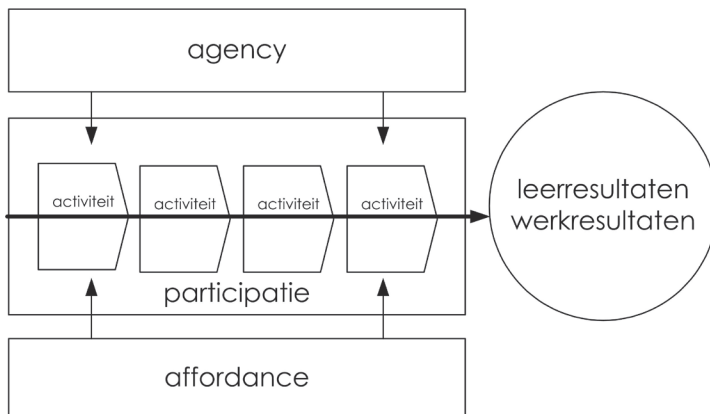
Het model dat in de volgende paragrafen wordt uitgewerkt is gebaseerd op het denken over werkplekleren van Billett en zijn collega's. Het wordt in de volgende paragraaf (3.3.2) geïntroduceerd en in de daarop volgende paragrafen (3.3.3 t/m 3.3.7) verder ingevuld.

3.3.2 Het curriculum van de werkplek

In paragraaf 3.2.2 is naar voren gekomen dat de werkomgeving niet zonder meer bepaalt wat er geleerd wordt, maar dat persoonlijke kenmerken van de werkende / lerende evenzeer van belang zijn. Billett spreekt in dit verband van *affordances* en *agency* (Billett, 2000, 2001a, 2002, 2008a). *Affordances* is een begrip uit de perceptiepsychologie. Het verwijst naar de waarneembare of interpreteerbare kwaliteiten van een object die het individu uitnodigen tot actie. Of de actie plaatsvindt wordt bepaald door de mogelijkheden van de persoon (*ability*) (Greeno, 1994). *Affordances* zijn een inherent aspect van werkpraktijken. Het geeft aan dat de uitnodigende kwaliteiten van de werkplek bepalen in

hoeverre het individu betrokken raakt in doelgerichte activiteit waarin en waarvan geleerd kan worden (Billett, 2000). Dit betekent niet dat affordances aan alle individuen in gelijke mate ter beschikking komen. De verdeling van affordances onder werkers wordt onder andere bepaald door de perceptie van de competenties van de betrokkene, ras en geslacht, de status van het werk en beroep, persoonlijke relaties en bondgenootschappen. De werkplek is een plek waar onderlinge wedijver plaatsvindt om de mogelijkheid te participeren in nieuwe of belangrijke taken. Die wedijver kan zich afspelen tussen nieuwkomers en oudgedienden, tussen full-timers en part-timers, tussen teams met een verschillende rol en status of tussen de persoonlijke en de beroepsmatige doelen van een individu (Billett, 2001b). Agency is het vermogen van individuen om door hun acties verschil te maken in situaties (Giddens, 1984). Het denken in termen van agency is gebaseerd op de overtuiging dat het streven om invloed uit te oefenen op hun omgeving een aangeboren drijfveer van mensen is (Ecclestone, 2004). Agency verwijst naar de doelgerichtheid en subjectiviteit van de actor: de keuzes en beslissingen die het individu maakt en waardoor hij bepaalt op welke manier hij participeert in het werk (Smith, 2006). Individuen kunnen meer gericht zijn op prestaties leveren in het werk of meer op leren en ontwikkelen. In het eerste geval kiezen zij andere gebieden en vormen van participatie dan in het tweede geval (Billett, 1996). Uiteindelijk bepaalt het individu zelf op welke manier hij participeert in werkactiviteiten, hoe hij gebruik maakt van de ondersteuning en begeleiding die beschikbaar zijn en [daarmee] uiteindelijk wat hij daarvan leert (Billett, 2000, 2001a).

Het werk structureert het leerproces. In die zin is er sprake van een curriculum (Billett, 1996, 2008a; Kessels, 1996; Van Driel, 2006). Dat curriculum bestaat uit een opeenvolging van werkactiviteiten die de lerende onderneemt en tot een goed einde brengt. De keuze van het soort werkactiviteiten en hun volgorde staat in dienst van het leerproces (Billett, 2008a). Onstenk (1997) spreekt van het leerpotentieel van de arbeidssituatie, dat bepaald wordt door de reeds aanwezige competenties en leervaardigheden van de lerende en zijn leerbereidheid, het aanbod van leermogelijkheden in werkactiviteiten, het opleidingsaanbod op de werkplek en de relaties en wisselwerkingen tussen deze determinanten. De effectiviteit van het leren op de werkplek wordt bepaald door de manier waarop het werk is georganiseerd. Andere of betere leerresultaten worden dan ook niet bereikt door het leren te reorganiseren, maar door interventies in de manier waarop het werk is georganiseerd (Billett, 2001a; Hodgkinson et al., 2004; Simons, 2003a). Maar affordances zijn geen objectieve kenmerken van de werksituaties. Zij bestaan uit de directe bijdragen of ervaringen die individuen tegenkomen, interpreteren en construeren door te participeren in werkactiviteiten en interacties. Het is uiteindelijk niet de werksituatie die bepaalt wat en hoe er geleerd wordt, maar de interactie tussen de affordances van de werksituatie en de agency van het individu. Die interactie wordt getypeerd door onderhandeling tussen het persoonlijke en het sociale (Billett, 2008b). In figuur 3-1 zijn de kernbegrippen uit het model van Billett schematisch weergegeven.

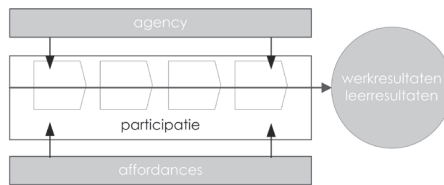


Figuur 3-1 Model voor werkplekleren (gebaseerd op Billett et al., 2003a; Billett, Ehrich & Hernon-Tinning, 2003b)

In de volgende paragrafen wordt dit model nader ingevuld met het oog op het individueel leren van docenten op de werkplek. Een verkleinde weergave van figuur 3-1 zal gebruikt worden als wegwijzer. Het geeft aan welk aspect van het model van Billett in de betreffende paragraaf nader wordt uitgewerkt.

3.3.3 Participatie: Leerprocessen op het werk

In de literatuur wordt een veelheid aan werkactiviteiten genoemd die op enigerlei wijze tot leren leiden. In een reviewstudie heeft Tynjälä (2008) de veelheid van manieren waarop mensen op het werk kunnen leren



handzaam samengevat: door het werk zelf te doen, door samenwerken en interacteren met collega's, door met cliënten te werken, door nieuwe en uitdagende taken aan te pakken, door op hun eigen werkervaringen te reflecteren en deze te evalueren, door formele opleiding en door contexten buiten het werk. Deze activiteiten worden gekenmerkt door een verschillende mate van intentionaliteit. Sommige vormen van leren vinden onbedoeld plaats, simpelweg door het werk uit te voeren, door samenwerking met collega's en door klanten te helpen, door de respons die de werkomgeving oproept. Andere vormen van leren hebben een bewuster karakter, zoals modeling, coaching, vragen stellen en het gebruik van diagrammen en analogieën (Billett, 2001b).

Bolhuis & Simons (1999) onderscheiden naast de plaats van het leren nog vijf andere dimensies waarop werkpleklerprocessen getypeerd kunnen worden: bewustzijn bij de lerende, sturing van bewust gepland leren, inhoud, aansluiting bij het referentiekader, aanzet tot leren. Lerenden kunnen zich meer of minder bewust zijn van het leren: leren als bijproduct van het werk of als bewust gepland proces (Bolhuis & Simons, 1999). Doornbos, Simons & Denessen (2008) spreken van spontaan tegenover weloverwogen leren. In het laatste geval worden werkprocessen bewust gepland om ervan te leren. Het onderscheid tussen intentioneel leren op het werk en leren als bijproduct van werken komt ook terug in een overzicht dat Eraut & Hirsch (2007) hebben gemaakt van een hele reeks van concrete

leeractiviteiten op en rond het werk (zie tabel 3-3). Het is een handzaam overzicht dat helpt bij het duiden van concrete beschrijvingen van leerprocessen door docenten. Opvallend is dat ook werken voor een formele kwalificatie en onafhankelijk studeren in het overzicht zijn opgenomen. Formele opleiding draagt bij aan werkplekleren omdat, in een omgeving waarin kennis heel snel verouderd, de werkers dat tempo niet bij kunnen houden door alleen informeel leren. Bovendien stellen formele opleiding en geplande leersituaties mensen in staat om hun informele leerervaringen (beter) te benutten, om impliciete kennis te expliciteren en om conceptuele kennis en praktische ervaringen te integreren (Tynjälä, 2008).

De mate van intentionaliteit is een aspect van de agency van de lerende. De sturing van bewust gepland leren is in het model van Billett (zie figuur 3-1) terug te zien als de spanning tussen affordances en agency evenals de aanzet tot leren. Als het gaat om het aansluiten op het referentiekader van de lerende, dan is het vooral van belang om te kijken naar de verschillende factoren die de agency van het individu bepalen (zie paragraaf 3.3.5).

Tabel 3-3

Typologie van Leeractiviteiten op het Werk (Eraut & Hirsh, 2007)

Werkprocessen met leren als bij-product	Leeractiviteiten ingebed in werk- of leerprocessen	Leerprocessen op of nabij het werk
– Deelnemen aan groepsprocessen	– Vragen stellen	– Supervisie krijgen
– Werken naast anderen	– Informatie verzamelen	– Gecoacht worden
– Raadplegen van anderen	– Lokaliseren van mensen die over kennis beschikken	– Een mentor hebben
– Aanpakken van uitdagende rollen en taken	– Luisteren en observeren	– Iemand schaduwen
– Probleem oplossen	– Reflecteren	– Andere werkplekken bezoeken
– Dingen uitproberen	– Leren van fouten	– Conferenties bijwonen
– Onderhouden, uitbreiden en verfijnen van vaardigheden	– Geven en krijgen van feedback	– Korte cursussen volgen
– Werken met cliënten / klanten	– Gebruiken van hulpmiddelen (artefacts)	– Werken voor een (formele) kwalificatie
		– Onafhankelijk studeren

Doornbos et al. (2008) gaan uitgebreid in op wat als een zevende dimensie gezien kan worden: de mate waarin het leren een individueel of coöperatief karakter heeft. Werkleren vindt (meestal) plaats in wederkerige op ontwikkeling gerichte relaties. In dat geval wordt geleerd samen met anderen en alle partijen leren ervan. De auteurs onderscheiden:

1. Individueel leren: geen direct op leren gerichte of daaraan bijdragende interactie, bijvoorbeeld individuele reflectie op de werksituatie (geen relatie).
2. Samenleren, de werkers dragen bij aan elkaars leren en beide partners zijn zich daarvan bewust en profiteren ervan (tweezijdige relatie).
3. Leren van anderen: de lerende profiteert van de interactie met anderen, die daar zelf niet noodzakelijk ook van leren (éénzijdige relatie).

Expansief leren

De inhoud van het leerproces heeft betrekking op de vraag of de werkproblemen meer of minder gestructureerd zijn. Werkproblemen kunnen om een routinematige of een niet-routinematige oplossing vragen (Billett, 1996, 2000). Om complexere problemen op te kunnen lossen, is toevallig leren vaak niet voldoende. Voor het oplossen van complexe problemen en het ontwikkelen van nieuwe werkwijzen, zoals van docenten gevraagd wordt in het kader van de ontwikkeling van competentiegericht onderwijs, is een andere vorm van leren nodig. Engeström (1987, 2000) analyseert de relatie tussen de complexiteit van een probleem en het soort leren dat noodzakelijk is. Hij vertrekt vanuit verstoringen in een activiteitensysteem. Een bestaande praktijk (*script*) in een activiteitensysteem voldoet niet meer of komt in tegenspraak met andere elementen in het systeem. In dat geval is expansief leren nodig. Verstoringen van routines zijn het aangrijpingspunt voor een leerproces die achtereenvolgens bestaat uit: vragen stellen bij een gangbare praktijk, verdiepen van de analyse en eventueel aanscherpen van de probleemstelling, modelleren van een nieuwe praktijk (een oplossing, instrument of activiteitenpatroon), onderzoeken van het model (bediscussiëren et cetera), implementeren van het nieuwe model, reflecteren op het proces, borgen van het proces (Engeström, 2000). Ook fouten kunnen het aangrijpingspunt voor het volgende leerproces zijn (Harteis et al., 2008). Expansief leren vraagt om doelgericht handelen, hoewel die doelgerichtheid niet primair leren beoogt, maar het oplossen van een werkprobleem. In plaats van *script* wordt ook wel van routine gesproken. Routines zijn krachtig en duurzaam omdat zij het mogelijk maken om werk efficiënt en effectief uit te voeren. Nieuwenhuis definieert innovatie als duurzame verandering van routines (Hoeve & Nieuwenhuis, 2006; Nieuwenhuis, 2006).

Identiteitsleren

Inherent aan de ontwikkeling en invoering van competentiegericht onderwijs is het veranderen en verbreden van de docentrol (Basoski et al., 2007; De Bruijn, 2008; Den Hartog & Kleiss, 2004; Geurts, 2006; Inspectie van het Onderwijs, 2006; Kuijpers et al., 2006; Onderwijsraad, 2003d; Streumer, 2007). Cruciaal in dat veranderingsproces zijn de opvattingen die docenten zelf hebben over hun rol. Deze komen ter discussie te staan. De verandering die van docenten gevraagd wordt, laat zich het best typeren als een verandering van de beroepsidentiteit. De ontwikkeling van een professionele identiteit is een continu leerproces, waarin zowel discursieve betekenisgeving (de cognitieve component) als intuïtieve zingeving (de emotionele component) een wezenlijke rol spelen (Geijsel & Meijers, 2005). In het werk komen docenten in situaties waar hun bestaande opvattingen en routines niet meer adequaat zijn. Deze grenservaringen stellen hun opvattingen en attitudes ter discussie. Zulke verstoringen van bestaande praktijken kunnen het vertrekpunt zijn van zowel de ontwikkeling van nieuwe praktijken door expansief leren (Engeström, 2000) waarin het accent ligt op het ontwikkelen van nieuwe routines, als van de ontwikkeling van een nieuwe zelfopvatting door identiteitsleren (Geijsel & Meijers, 2005), waarin het accent ligt op het ontwikkelen van een nieuwe beroepsidentiteit.

Landschap van leren

In 2001 introduceerden Simons en Ruijters (2001) het UUU-model voor het leren van professionals in en aan het werk. UUU staat voor uitwerken, uitbreiden en uitdragen of in het Engels *elaboration, expansion, externalisation*. De basisgedachte achter het model is dat professionele ontwikkeling plaats vindt in de driehoek tussen leren in en van de uitvoering van het dagelijks werk (uitwerken), leren door theoretische kennis uit te breiden door zelf onderzoek te doen of kennis te nemen van onderzoeksresultaten (uitbreiden) en leren door praktische en theoretische inzichten te formuleren en zodoende een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van zijn team, de organisatie en de professie (Simons & Ruijters, 2004). In haar proefschrift heeft Ruijters (2006) het UUU-model verder uitgewerkt tot een “landschap van leren”. Het landschap van leren is interessant omdat het probeert woorden te vinden voor de rijkdom aan leeractiviteiten, leerprocessen en leeropbrengsten die aan werken verbonden zijn, omdat het recht doet aan de complexiteit van leerprocessen op het werk en omdat het onderscheid maakt in leerprocessen naar diepgang zonder oppervlakkigheid of diepgang te koppelen aan één type leerproces.

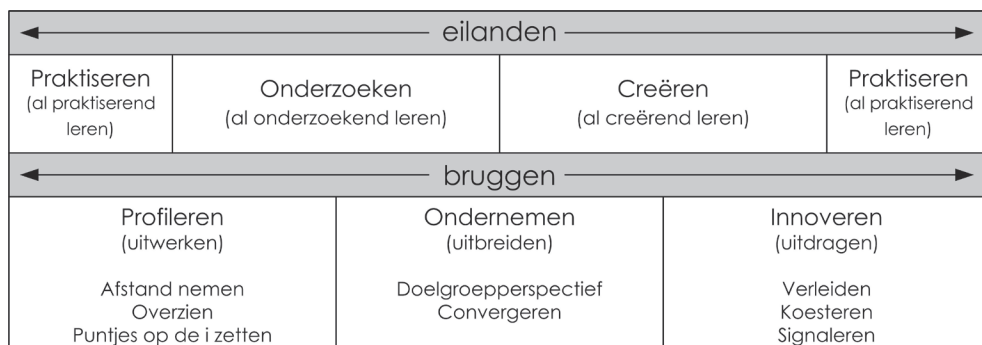
Hieronder volgt een korte samenvatting van het landschap van leren. Basis van het model zijn:

- *Al praktiserend leren*. Dit leren is vaak impliciet. Het kan individueel zijn, het kan leren zijn van anderen, eenzijdig en het kan ook wederkerig zijn (Doornbos et al., 2008). Hoe meer routines men ontwikkelt, hoe minder er nog geleerd wordt. Van belang voor wat en hoe er geleerd kan worden is het leerpotentieel van de werkplek (Onstenk, 1997).
- *Al onderzoekend leren*. Onderzoekend leren is gebaseerd op nieuwsgierigheid: willen weten hoe iets werkt, waarom iets werkt, et cetera. Karakteristieke activiteiten zijn het ontwikkelen van vragen, doordenken van tegenstellingen en dilemma's, het analyseren van problemen, het onderzoeken van eigen vooronderstellingen en voorkennis, het ontwikkelen, verhelderen en testen van hypothesen en het herleiden en afleiden van mogelijke oplossingen en verklaringen. Kennis en inzichten van de lerende worden aangevuld (verbreed, verdiept of vermeerderd) of gewijzigd (vernieuwd of verbeterd). Opleiden is onderdeel van onderzoeken, want bij onderzoeken gaat het altijd om het binnenhalen van nieuwe kennis, inzicht en vaardigheden.
- *Al creërend leren*. Creërend leren is gebaseerd op passie, nieuwsgierigheid, de drive om iets tot stand te brengen. Ook het zoeken naar erkenning en waardering speelt een rol. Kernelementen van creërend leren zijn risico's nemen, creatief denken, confrontaties met het ongewone of onverwachte en resultaatgerichtheid. Dit type leren vraagt om ruimte en verantwoordelijkheid voor de lerende. Creërend leren kan individueel zijn, maar vaker zal er sprake zijn van samen iets creëren. In dat geval spreekt men van co-creatie.

Bovengenoemde vormen van leren vertegenwoordigen een meer basaal niveau dan de vormen van leren uit het UUU-model: werken (al praktiserend leren) gaat vooraf aan uitwerken, kennis verwerven (al onderzoekend leren) gaat vooraf aan kennis uitbreiden en iets tot stand brengen (al creërend leren) gaat vooraf aan het uitdragen van de resultaten. In het landschap van leren vormen praktiserend leren, onderzoekend leren en creërend leren het basale niveau: de eilanden. Werklernen kan zich heel goed

beperken tot één van de eilanden. Het leren blijft dan impliciet, kennis ontwikkelt zich, maar vindt zijn weg moeizaam naar de toepassing en nieuwe ontdekkingen blijven beperkt tot de kring van de ontdekkers.

De drie eilanden zijn alle drie nodig voor individuele ontwikkeling, maar ook om het vak en de organisatie te ontwikkelen. Als de drie vormen van leren te veel van elkaar zijn gescheiden, bemoeilijkt dat de ontwikkeling van de organisatie. Individuen en organisaties ontwikkelen zich pas echt als er relaties tussen de eilanden ontstaan. Dat kan op twee manieren: door het slaan van bruggen of door het aanleggen van polders. Uitwerken, uitbreiden en uitdragen zijn te beschouwen als bruggen tussen de eilanden, maar krijgen andere namen: profileren, ondernemen en innoveren zijn leerprocessen die expliciet georganiseerd moeten worden [zie figuur 3-2]. Het gaat er namelijk om de resultaten van het ene proces (bijvoorbeeld praktiseren) zichtbaar te maken voor het andere proces, zodat er op voortgebouwd kan worden. De bruggen kunnen in beide richtingen benut worden. Bij profileren kan het er om gaan werkervaringen expliciet te maken om deze nader te onderzoeken zodat ze met kennis en inzicht kunnen worden onderbouwd en verrijkt. Maar het kan er ook om gaan de resultaten van onderzoek zo te formuleren dat ze praktisch toepasbaar worden in het werk.



Figuur 3-2 De relatie tussen eilanden en bruggen in het landschap van leren (gebaseerd op Ruijters, 2006)

Elk proces heeft zijn eigen kenmerken:

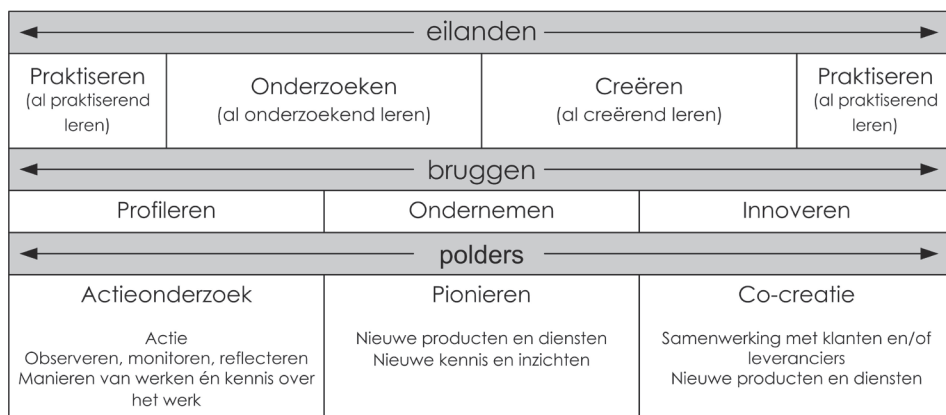
- *Profileren* verbindt praktiseren en onderzoeken. Daarbij hoort afstand nemen, overzien, bepalen wat speciaal van belang is ten behoeve van het andere proces, kennis en inzichten delen met anderen. Ruijters wijst erop dat impliciete praktijktheorieën het leren behoorlijk in de weg kunnen zitten. Profileren van die praktijktheorieën maakt de weg vrij voor leren.
- *Ondernemen* verbindt onderzoeken en creëren. Het gaat erom de opbrengsten van onderzoek vanuit een ander perspectief (de doelgroep) te bezien, gericht op later gebruik: Wat leveren deze nieuwe inzichten mij op? Wat kan ik gebruiken? Wat is nieuw en veelbelovend? Kenmerkend voor ondernemen is convergeren vanuit chaos.

- *Innoveren* verbindt creëren en praktiseren. Het gaat erom ontdekkingen ingang te doen vinden in de praktijk. Kenmerkende processen zijn verleiden, koesteren, dat wil zeggen trots zijn, maar niet verstikken, echt zijn (*walk the talk*), momentum creëren of benutten, dat wil zeggen afwachten én durven aangaan, signaleren en durven, niet alles beredeneren.

Naast bruggen onderscheidt Ruijters polders. Tussen twee eilanden wordt een gebied gecreëerd waar mensen of werkwijzen vanuit de beide aangrenzende eilanden samenkomen en samenwerken. In de metafoor van het landschap voor leren zijn bruggen hulpmiddelen. Ze zijn snel en doelmatig, maar minder diepgaand en fundamenteel dan polders. Polders zijn duurzaam, ze leveren een directe bijdrage aan het werk. De eilanden zijn te beschouwen als disciplines. Bruggen en polders als verschillende manieren om deze disciplines samen te brengen. Bruggen leveren tussenproducten op waarmee de andere discipline verder kan werken. Bij polders komen betrokkenen uit verschillende disciplines bij elkaar om samen te werken aan eindproducten.

Polders (zie figuur 3-3) zijn andere manieren van verbinden. Ze combineren telkens de processen van twee eilanden met elkaar:

- *Actieonderzoek*: leden van een organisatie onderzoeken samen hun eigen werkpraktijk om die te verbeteren. Actieonderzoek vraagt om actie (praktiseren) maar evenzeer om afstand nemen, observeren, monitoren en reflecteren. Er ontwikkelen zich tegelijkertijd manieren van werken en kennis en inzichten over het werk.
- *Pionieren*: nieuwe diensten of producten ontwikkelen door onderzoeken en creëren te combineren. In de onderlinge interactie ontstaan niet alleen nieuwe diensten of producten, maar ook nieuwe kennis en inzichten.
- *Co-creatie*: hier gaat het om door samenwerking op de werkvloer nieuwe producten en diensten te ontwikkelen. Vaak is er bij co-creatie sprake van samenwerking met externe partners, bijvoorbeeld klanten of toeleveranciers.



Figuur 3-3 De relatie tussen bruggen, eilanden en polders (gebaseerd op Ruijters, 2006)

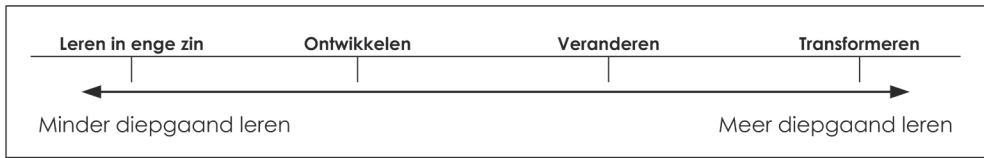
Polders zijn geavanceerde collectieve vormen van gecombineerd leren en werken. Doordat leren en werken hier evenveel aandacht krijgen, is de investering in tijd en ruimte wat groter dan bij eilanden of bruggen en de uitkomst minder exact te formuleren. Daar staat tegenover dat transferproblemen kleiner zijn. Op de eilanden is zowel individueel als collectief leren mogelijk. De polders kunnen alleen bestaan als er samen gewerkt en geleerd wordt. Ruijters vraagt zich af hoe zinvol individuele varianten van de bruggen zijn. Hier kan het onderscheid van Doornbos et al. (2008) zinvol zijn: voor het leren op de bruggen is een vorm van interactie noodzakelijk, maar dat kan zowel in de vorm van samenleren als in de vorm van leren met anderen.

Tot slot bevindt zich een open ruimte tussen de eilanden en de polders: de zee. De zee staat voor transformatie. Daar is alles in beweging leidend tot diepgaande verandering.

Evaluatie en conclusies voor het model van werkpleklernen

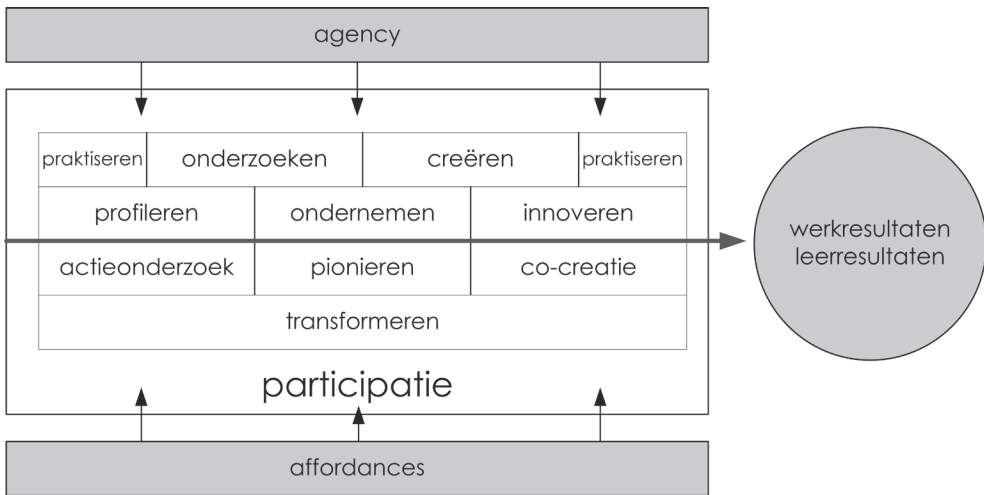
De cyclus die Engeström beschrijft als expansief leren, omvat elementen van zowel onderzoeken als creëren, maar blijft toch dicht bij praktiseren en legt daar het accent. Het model voor discursieve betekenisgeving specificeert het object van de reflectie niet, anders dan dat het om een grenservaring zou moeten gaan. Dit model is echter in z'n reikwijdte beperkt omdat het focust op verandering van identiteit. Het model voor werkpleklernen is bedoeld om een breder gebied van leren te bestrijken.

De polders kunnen beschouwd worden als grenspraktijken (Wenger, 1998) en zijn wellicht juist daarom een krachtige leeromgeving. Zowel expansief leren als discursieve betekenisgeving lijken zich vooral op het niveau van de polders af te spelen. Beide modellen suggereren een logische ordening van (leer- en werk) stappen in een cyclische model. Een orde die in de werkelijkheid vaak niet te vinden is. De beschrijving van het landschap van leren biedt van de boven beschreven modellen de meest omvattende beschrijving van leerwerkprocessen. Het biedt een verklaring voor oppervlakkige en meer diepgaande vormen van leren en laat bovendien zien dat soms oppervlakkig leren toereikend is. De vorm van leren die het meest adequaat is, hangt immers samen met de oriëntatie, de gerichtheid van het leren. Juist de gelaagdheid van het landschap voor leren maakt het geschikt om als analysekader voor de leerprocessen in het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' te dienen. De leeractiviteiten zoals Eraut & Hirsch (2007) die beschreven hebben (zie tabel 3-3), kunnen op alle niveaus voorkomen. Het landschap van leren beschrijft de inbedding van die activiteiten. De eilanden - bruggen - polder - zee vormen een continuüm van steeds diepgaander vormen van leren (Ruijters, 2006). Simons en Ruijters (Simons & Ruijters, 2004) hebben dit continuüm elders beschreven als een continuüm tussen "leren in enge zin" en innoveren. In het licht van de terminologie van het landschap voor leren is het wellicht beter om in plaats van innoveren van transformeren te spreken: een verandering van een organisatie in al zijn facetten inclusief zijn grondslagen.



Figuur 3-4 Niveaus van leren (gebaseerd op Simons & Ruijters, 2004)

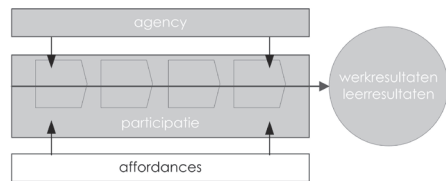
Figuur 3-5 laat zien hoe het landschap van leren binnen het model voor werkplekleren zijn plaats krijgt. Het landschap voor leren beschrijft de verschillende leerprocessen in relatie tot werken. Het geeft daarmee invulling aan wat Billet participeren noemt.



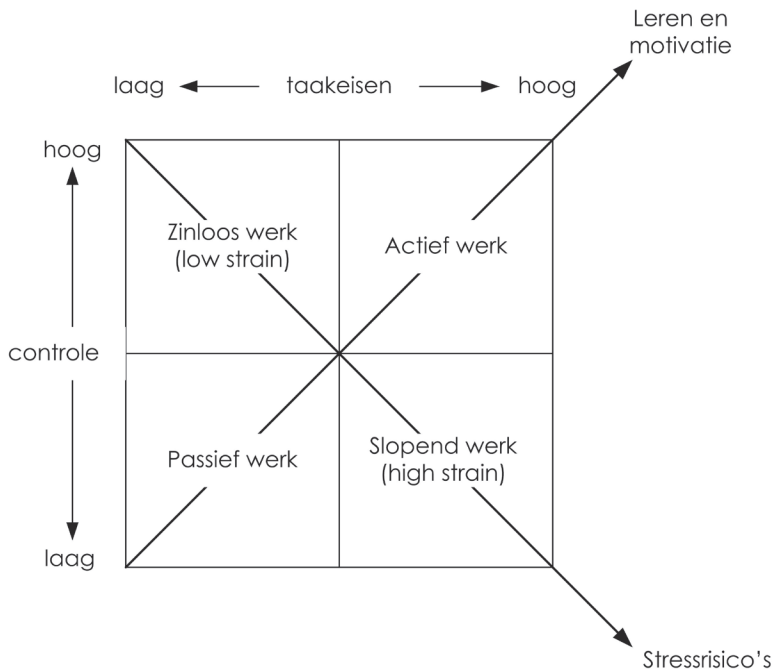
Figuur 3-5 Leerprocessen in het model voor werkplekleren

3.3.4 De werkplek als leeromgeving

Leerprocessen op het werk worden in het model van Billett evenzeer door de competenties, capaciteiten en motivatie van de lerende (agency) bepaald als door de stimulans die van de werkomgeving uitgaat (affordances). De stimulans die uitgaat van de werkomgeving heeft enerzijds betrekking op (de organisatie van) het werk zelf en anderzijds op de beschikbare begeleiding (Billett, 2000, 2008a). De vraag welke factoren in de werkomgeving precies leiden tot het leren van docenten, is niet eenduidig te beantwoorden. Er is sprake van interactie tussen persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren, maar ook de factoren in de werkomgeving onderling beïnvloeden elkaar (Kwakman, 1999). Het *Job Demands-Resources* (JD-R) model (Bakker & Demerouti, 2007) biedt een kader om de interacties tussen die factoren in kaart te brengen. De ontwikkeling van het JD-R model (in het Nederlands ook wel bevoegheidsmodel genoemd) gaat terug op twee eerdere modellen die het verband tussen

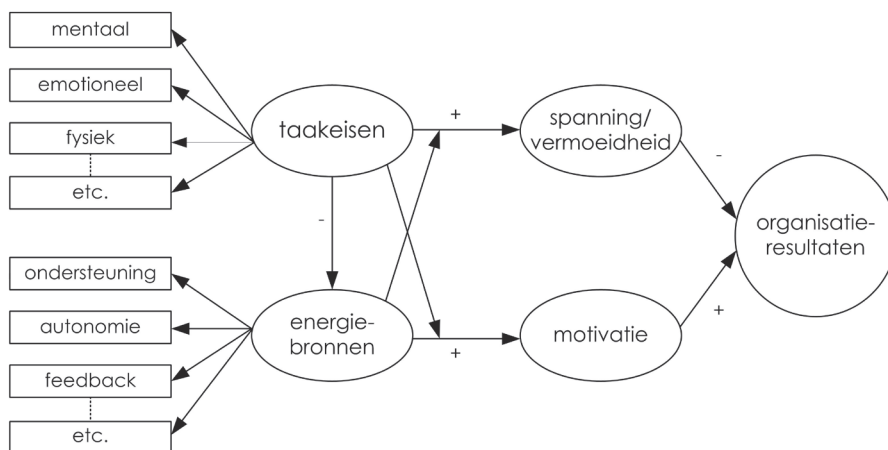


werkomstandigheden en stress probeerden te leggen: het *Job Demands-Control* model van Karasek (1979) en het *Effort-Reward* model van Siegrist (1996). Voordat Karasek zijn model presenteerde werd er vanuit gegaan dat stress op het werk veroorzaakt wordt door (te) hoge taakeisen. Karasek stelde echter dat de mate van controle die werkers hebben (autonomie in de taakuitvoering en participatie in de besluitvorming), een bufferende werking heeft op de ontwikkeling van stress. Bovendien presenteert Karasek in zijn model motivatie en leren als tegenhangers van stress (zie figuur 8) (Karasek, 1979).



Figuur 3-6 Job Control-Demand Model (naar Karasek & Theorell, 1990), bewerking en vertaling van Kwakman (1999)

Omdat de mate van controle niet alle verschillen in het optreden van stressverschijnselen kon verklaren, werd sociale ondersteuning van collega's en leidinggevenden aan het model toegevoegd (Karasek, Triantis & Chaudry, 1982). Siegrist betoogt dat ook dit model niet toereikend is om individuele verschillen in de manier waarop met stress wordt omgesprongen, te verklaren. Hij stelt in zijn model de (on)balans tussen inspanning en beloning (materieel en psychologisch) centraal (Siegrist, 1996).



Figuur 3-7 Job Demand-Resources model (naar Bakker & Demerouti, 2007)

Het Job Demands-Resources model (zie figuur 3-7) is gebaseerd op de volgende basisaanname (Bakker & Demerouti, 2007):

1. Elk beroep kent zijn eigen specifieke risicofactoren. Deze risicofactoren kunnen altijd in twee groepen worden samengevat: taakeisen (*job demands*) en energiebronnen (*job resources*). Taakeisen verwijzen naar die fysiologische, psychologische, sociale of organisatorische aspecten van het werk die duurzame fysieke of psychologische (cognitieve en emotionele) inspanning en vaardigheden vragen en worden daarom geassocieerd met zekere fysieke of psychologische kosten. Energiebronnen verwijzen naar die fysieke, psychologische, sociale of organisatorische aspecten van het werk die functioneel zijn voor het behalen van werkdoelen of het beantwoorden aan taakeisen en de daaraan gerelateerde kosten verminderen en/of iemand's persoonlijke groei, leren en ontwikkeling stimuleren.
2. Bij het ontwikkelen van werkspanning (*job strain*) en motivatie spelen twee afzonderlijke psychologische processen een rol. Het ene proces brengt schade toe aan de gezondheid door slecht ontworpen taken en chronische overbelasting (mentaal en/of fysiek) die iemands energiebronnen uitputten en leiden tot het wegvloeien van energie. Het andere proces heeft betrekking op motivatie; de veronderstelling is dat energiebronnen op het werk kunnen motiveren en dat zij leiden tot een hoge betrokkenheid bij het werk, een lage graad van cynisme en uitstekende prestaties.
3. De derde aanname is dat de interactie tussen taakeisen en energiebronnen zowel het ontstaan van stress als de motivatie beïnvloedt. In het bijzonder wordt verondersteld dat energiebronnen een buffer kunnen vormen tegen het ontstaan van stress. Dit is in lijn met het Job Demands-Control Model van Karasek, maar breidt de werking uit naar andere energiebronnen dan alleen de hoeveelheid controle.
4. De laatste aanname is dat energiebronnen de motivatie en betrokkenheid bij het werk vooral beïnvloeden, als de taakeisen hoog zijn.

Taakeisen

Uit een toelichting op de *Job Content Questionnaire* (Karasek et al., 1998) kunnen de aspecten waaruit taakeisen zijn opgebouwd, worden gedestilleerd. Het gaat om psychologische eisen zoals rolambigüiteit, concentratie en mentale verstoring van het werk, fysieke eisen en baanonzekerheid, in het bijzonder verouderde vaardigheden. Bakker & Demerouti (2007) geven aan dat taakeisen beroepsspecifiek zijn, daarom staat hieronder een overzicht van taakeisen waarvan bekend is dat ze stressvorming en/of leren van docenten beïnvloeden. In het onderwijs zijn vooral de werkdruk, die door een groot aantal verschillende factoren worden veroorzaakt, rolconflict en rolambigüiteit, de relatie met de leiding en baanonzekerheid van belang.

De *werkdruk* in het onderwijs is al jarenlang hoog, in Nederland nog hoger dan in de omliggende landen (Boezeman, 2006; Inspectie van het Onderwijs, 1998; Kirschner & Prins, 2008; Onderwijsraad, 2000a). Factoren die bijdragen aan de werkdruk zijn grote klassen en een groot aantal lessen die leiden tot tijdsdruk (Bronneman-Helmers, 1999; Roes, 2005), het lerarentekort (Bronneman-Helmers, 2008; Commissie Leraren, 2007; Onderwijsraad, 2003c), toenemende diversiteit van de leerlingpopulatie (met veel leerlingen die specifieke zorg nodig hebben), probleemgedrag van leerlingen en mondigheid van ouders en leerlingen (Bakker et al., 2004; Commissie Leraren, 2007; Gerrichhauzen, 2007; Glauvé & Van Eck, 2007; Schaufeli & Bergers, 2001), de druk op het onderwijs om maatschappelijke problemen op te lossen (Commissie Leraren, 2007; Onderwijsraad, 2003b, 2003c), huisvesting die niet meer is toegesneden op de eisen die het vernieuwde onderwijs stelt (Bronneman-Helmers, 2008) en toename van het aantal administratieve taken als gevolg van een steeds grotere verantwoordingsplicht (Onderwijsraad, 2000a). Dit alles maakt het werk al zeer complex. Daar komen de vernieuwingen dan nog bij. Docenten wijzen, gevraagd naar hun mening over hun werk, de vernieuwingen als één van de oorzaken van toenemende werkdruk aan (Bakker et al., 2004; Bronneman-Helmers, 2008; Kirschner & Prins, 2008; WRR, 2002). Uit onderzoek naar de experimenten met de nieuwe kwalificatiestructuur in het mbo blijkt echter, dat de betrokken docenten weliswaar de werkdruk als zeer hoog beoordelen, maar dat docenten die niet bij de experimenten betrokken zijn, even hoog scoren (Van der Meijden, 2007).

Rolambigüiteit en rolconflict zijn ook belangrijke stressveroorzakende taakeisen (Bakker & Demerouti, 2007; Karasek et al., 1998). Van *rolconflict* is sprake als er aan een persoon tegenstrijdige eisen worden gesteld. Het kan gaan om conflicten tussen het gedrag dat van iemand gevraagd wordt en zijn eigen waarden of de tijd, middelen en bekwaamheden waarover hij beschikt, om conflicten tussen verschillende rollen die hij moet vervullen en om conflicten die voortkomen uit inconsistenties in het beleid van de organisatie of de normen voor evaluatie. Van *rolambigüiteit* is sprake als het onduidelijk is wat er precies van iemand wordt verwacht (Rizzo, House & Lirtzman, 1970). Schaufeli & Bergers (2001) melden dat rolconflict en rolambigüiteit een rol spelen bij het ontstaan van burn-out onder docenten. De invoering van nieuwe exameneisen, nieuwe kwaliteitseisen voor de examens en nieuwe onderwijsvormen (zoals competentiegericht onderwijs) veroorzaken onzekerheid onder docenten (Bronneman-Helmers, 2008; Kirschner & Prins, 2008; Penris, 2005; Van den Berg & Doets, 2005; Van

Nieuwkerk, 2006), stellen docenten voor op het oog tegenstrijdige opdrachten (“deelnemers moeten zelfstandig leren, maar ik moet ze wel intensief begeleiden”) of staan op gespannen voet met de eigen opvattingen van docenten (Coonen, 2005c; Geijssel & Meijers, 2005; Van Nieuwkerk, 2006)

Relaties met collega's en schoolleiding. Verstoorde relaties op het werk kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan het ontstaan van stress. Burn-out in het onderwijs is voor een belangrijk deel toe te schrijven aan gebrek aan steun van de schoolleiding en in mindere mate ook van collega's (Schaufeli & Bergers, 2001). Uit een onderzoek onder een groot aantal docenten blijkt dat zij het functioneren van de schoolleiding als één van de grootste knelpunten in het onderwijs beschouwen. Het gaat dan met name om gebrek aan visie en beleid, het stellen van verkeerde prioriteiten en druk die de schoolleiding uitoefent op docenten. Ook laat de relatie met collega's soms te wensen over (Boezeman, 2006). Uit onderzoek van Van der Neut, van Wolput & Kools (2007) blijkt dat docenten vinden dat de visie uit de onderwijsteams moet komen en dat zij niet tevreden zijn over de invloed die zij op visie en beleidsontwikkeling hebben.

Baanonzekerheid heeft twee aspecten: algemene baanonzekerheid die verband houdt met carrièremogelijkheden, ontslagdreiging e.d. en (meer specifiek) de veroudering van competenties (Karasek et al., 1998). Baanonzekerheid ten gevolge van ontslagdreiging speelt in het onderwijs gezien de rechtspositie van docenten en de (dreigende) tekorten aan gekwalificeerde docenten geen grote rol. De carrièremogelijkheden zijn echter beperkt, zowel in de ogen van docenten zelf (Ministerie van OCW, 2006c; Boezeman, 2006; Vermeulen & Van der Aa, 2008), als in de ogen van de buitenwereld (Verheij & Van Bergen, 2006). Ten aanzien van de veroudering van competenties (obsoletie) onderscheidt Thijssen (2005) drie soorten veroudering. Technische obsoletie heeft betrekking op het achterblijven van de kwaliteiten van de werker bij de moderne ontwikkelingen door slijtage, onderbenutting of het niet bijhouden van know-how. In het geval van economische obsoletie zijn de kwaliteiten van de werker weliswaar up-to-date, maar neemt de vraag naar die kwaliteiten af door economische of technische ontwikkelingen. Perspectivische obsoletie tenslotte doet zich voor als iemands opvattingen over het werk door een grote groep collega's en/of de leiding als niet meer van deze tijd worden beschouwd. In het onderwijs spelen vooral technische obsoletie en perspectivische obsoletie een rol. Vernieuwing van het onderwijs en toenemende diversiteit van de leerling-populatie stellen andere eisen aan de competenties van de docent dan voorheen. Hoewel vakkennis belangrijk blijft, verschuift het accent in de richting van didactische, pedagogische en organisatiecompetenties (Teurlings & Uerz, 2009). Perspectivische obsoletie doet zich voor wanneer de opvattingen van docenten niet langer bij de opvattingen van leidinggevend en beleidsmakers passen, waarbij overigens de waarde van de verschillende perspectieven nog volop in discussie is (zie paragraaf 2.1.3).

Energiebronnen

Billett (2001a, 2002) ziet affordances vooral in de vorm van ondersteuning en begeleiding bij het uitvoeren van werktaken. Die kan direct en nabij zijn (coaching en modelling door directe collega's) maar ook afstandelijker of indirect (observeren van de werkplaats, van reeds gedeeltelijk afgeronde

taken en van andere werkers). In deze paragraaf wordt de bredere insteek van het JD-R model gekozen. Hieronder wordt aangegeven welke bronnen werkers energie geven en bijdragen aan motivatie en leren. Energiebronnen zijn in het onderwijs aanmerkelijk minder vaak onderzocht dan taakeisen. Specifieke gegevens over het onderwijs zijn zo veel mogelijk in het overzicht meegenomen.

Gevarieerd en uitdagend werk. Actieve participatie in werkactiviteiten dwingt tot doelgerichte activiteit. Om te leren moeten werkers de gelegenheid hebben om daadwerkelijk deel te nemen aan werkactiviteiten en het eerder geleerde toe te passen (Billett, 1996; Gerrichhauzen, 2007). De mogelijkheid om in (verschillende) communities of practice te participeren bijvoorbeeld door jobrotatie, deelname aan zelfsturende teams et cetera, draagt bij aan variatie (Kanters, 2008; Kessels, 1996; Tynjälä, 2008). *Variatie* in het werk draagt bij aan de professionele ontwikkeling, met name taakverbreiding, van docenten (Kwakman, 1999).

De kwaliteit van de opdrachten bepaalt of mensen in staat zijn om hun eigen grenzen te verleggen. Het werk moet *uitdagend* zijn doordat het mensen voor (nieuwe) problemen, methoden, technieken, producten en kritische incidenten plaatst (Onstenk, 2003; Simons, 2003a; Tynjälä, 2008) Om eigen grenzen te verleggen en om nieuwe kennis te ontwikkelen zijn opdrachten noodzakelijk die een beroep doen op nieuwsgierigheid en inventiviteit (Kessels, 1996).

Begeleiding, ondersteuning en toegang tot kennis. Begeleiding valt uiteen in de geboden ondersteuning en de beschikbaarheid en toegankelijkheid van kennis. Naarmate de taak moeilijker is, is het noodzakelijker om begeleiding bewust te plannen en te organiseren (Billett, 2008a). Vaak is de ondersteuning afkomstig van meer ervaren collega's, soms als vanzelfsprekende nevenactiviteit, soms omdat ze een expliciete verantwoordelijkheid hebben voor het werk en het leren van collega's (advies geven, uitleg verschaffen, meedenken) (Billett, 2001a, 2002, 2008a; Onderwijsraad, 2003e; Simons, 2003a; Tjepkema, 2003). Maar ook relatieve nieuwkomers ondersteunen en begeleiden soms het werken en leren van meer ervaren collega's (Tynjälä, 2008). Wie anderen helpt werken, leert er zelf vaak het meeste van. Coördinatietaken kunnen dus het impliciete leren versterken (Simons, 2003a). Ook leidinggevendenden kunnen ondersteuning bieden door het geven van feedback, het stimuleren van reflectie en coachen (Gerrichhauzen, 2007; Tjepkema, 2003) en het geven van materiële en niet-materiële beloning (Gerrichhauzen, 2007). Teamleiders en topmanagers kunnen gunstige condities voor informeel leren creëren door motivatie bij teamleden te bevorderen en de ruimte voor leren en experimenteren te bewaken en/of te creëren (Tjepkema, 2003). Maar leidinggevende kunnen het leren ook belemmeren door een negatieve houding tegenover leren (Munro, Holly & Rainbird, 2000). Toegang tot kennis kan geboden worden door de beschikbaarheid van experts met materiekkennis en door het aanreiken van oefenmogelijkheden met taken van toenemende complexiteit (zone van naaste ontwikkeling) (Billett, 1996). Daarnaast kunnen hierin ook materiële hulpbronnen zoals werkplekinstructies, manuals en informatiesystemen een rol spelen (Gerrichhauzen, 2007; Kessels, 1996; Tjepkema, 2003) en de mogelijkheid om deel te nemen aan off-the-job cursussen om zo theoretische kennis op te doen (Tynjälä, 2008).

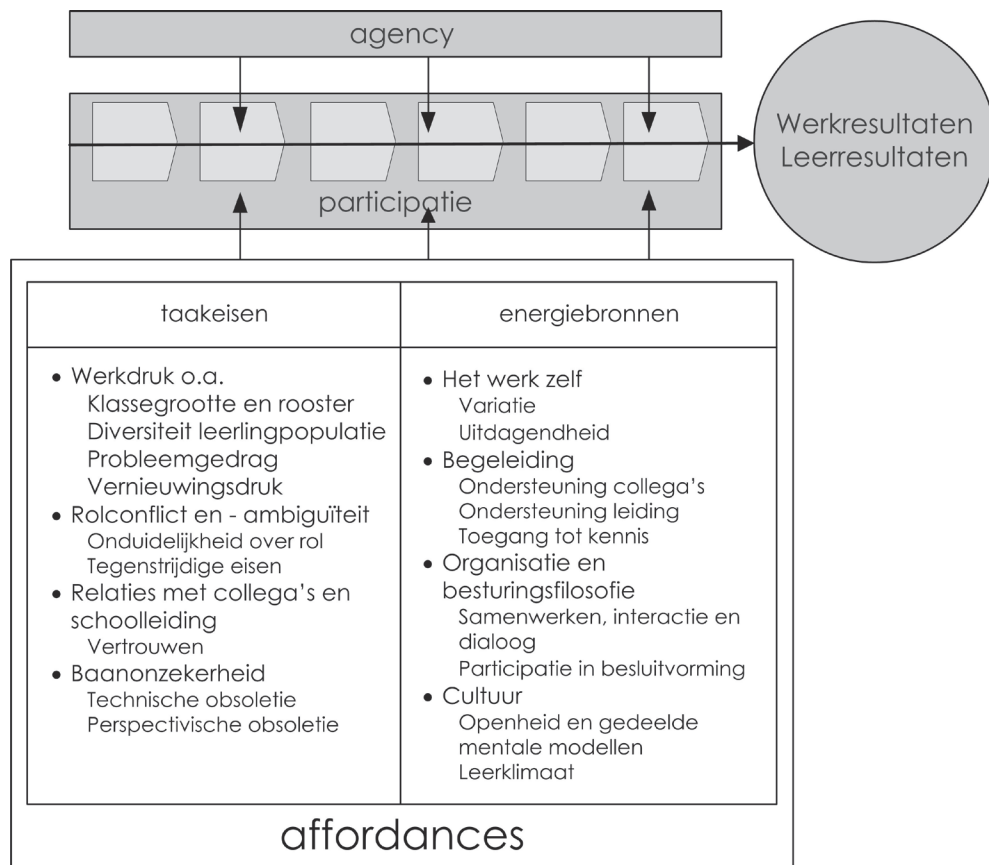
Organisatie en besturingsfilosofie. Van leren op het werk kan alleen sprake zijn als er collega's zijn om mee op of samen te werken (Billett, 1996; Hoekstra, 2007; Onstenk, 2003; Smylie, 1995) en als er mogelijkheden zijn voor interactie en dialoog (Deinum, Maandag, Hofman & Buitink, 2005; Hoekstra, 2007; Meijers, 2003; Onderwijsraad, 2003e). Speelruimte om eigen beslissingen te nemen over de vormgeving van het werk (Hoekstra, 2007; Onderwijsraad, 2003e; Onstenk, 2003; Smylie, 1995) en participeren in de besluitvorming (Smylie, 1995) dragen eveneens bij aan motivatie en leren op het werk.

Cultuur en leerklimaat. Hulp bij betekenisgeving en de vrijheid om bestaande waarden en werkwijzen te betwisten en of om te vormen, zijn belangrijke cultuuraspecten die het leren op de werkplek ondersteunen (Billett, 2001b). Ook de beschikbaarheid van geschikte concepten om verschillen tussen praktijken te overbruggen – *boundary crossing* – is van belang (Engeström, Engeström & Kärkäinen, 1995). Groepsdenken (overschatten van groepsnormen en waarden) en een gebrek aan gedeelde mentale modellen kunnen het leren blokkeren (Engeström et al., 1995)

Van bijzonder belang is het leerklimaat. Dat is een klimaat van vertrouwen, waarin fouten gemaakt mogen worden (Harteis et al., 2008; Smylie, 1995), waarin ruimte is voor experimenteren en innovatie (Deinum et al., 2005). In zo'n klimaat zoeken medewerkers actief naar leerervaringen door het type activiteiten dat zij aanpakken, nemen of krijgen zij de tijd om op ervaringen te reflecteren (Deinum et al., 2005; Simons, 2003a) en maken zij daarbij gebruik van feedback van collega's, cliënten en leidinggevenden (Simons, 2003a).

Conclusies: factoren die de werkplek tot leeromgeving maken

Taakeisen en energiebronnen bepalen in onderlinge interactie de affordances die van de werkplek uitgaan. Hoge taakeisen kunnen blokkeren, maar kunnen ook, mits er voldoende energiebronnen voorhanden zijn, juist een extra stimulans vormen voor docenten om te leren. In figuur 3-8 zijn de factoren die de affordances van de werkplek beïnvloeden, samengevat.



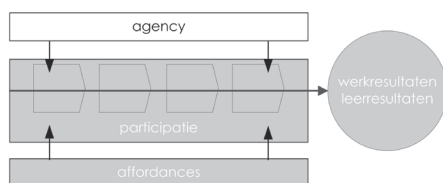
Figuur 3-8 De invloed van de werkomgeving op werkleerprocessen

3.3.5 Sturing door de lerende

In paragraaf 3.3.2 is agency in navolging van Giddens (1984) gedefinieerd als het vermogen van individuen om door hun acties verschil te maken in situaties, of met andere woorden, om invloed uit te oefenen in hun

omgeving en betekenis te geven aan datgene wat zich aan mogelijkheden in de omgeving aandient. De relatie tussen individu en omgeving is wederzijds: het individu wordt evenzeer door zijn omgeving bepaald als andersom, hoewel de mate waarin deze invloeden werken niet vastliggen (Billett, 2001b, 2007; Giddens, 1984; Harris, 2003; Hodkinson et al., 2004). De wederzijdse invloed wordt concreet in de acties die het individu in zijn omgeving uitvoert (Engeström, 2000; Giddens, 1984; Harris, 2003; Smith, 2006). Het is juist hun agency die docenten in staat stelt om verandering te bewerkstelligen en vorm te geven aan organisatieverandering en onderwijsvernieuwing (Harris, 2003).

Agency is nauw verbonden met het begrip identiteit. Agency vereist dat de persoon zowel over kennis van 'het zelf' beschikt als over inzicht in de manier waarop dat 'zelf' zich heeft gevormd (Ecclestone,



2004). Flores & Day (2006, p.220) definiëren identiteit als een “voortdurend en dynamisch proces dat zingeving en (re)interpretatie van de eigen waarden en ervaringen noodzakelijk maakt. Een leerkracht worden betekent in essentie de transformatie van de professionele identiteit van de leerkracht”. De relatie tussen agency en identiteit is in dezelfde zin wederzijds als die tussen individu en omgeving. De identiteit van het individu bepaalt de mate waarin en de manier waarop hij zijn invloed in de omgeving uitoefent door de acties die hij wel of niet onderneemt. Andersom is de identiteit voortdurend in ontwikkeling en wordt die identiteit gevormd door de acties en de feedback daarop vanuit de omgeving (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Flores & Day, 2006; Geijssel & Meijers, 2005). Van motivationele constructen zoals waarden, het vertrouwen in de eigen effectiviteit (efficacy) en controle over situaties, en doeloriëntatie neemt men aan dat zij een belangrijke rol spelen in het proces van conceptuele verandering (Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009b). Vooral self-efficacy en doel-orientaties zijn belangrijke aspecten van de agency van de docent. Organisatiebetrokkenheid (“opwaartse identiteit”) is volgens Fullan (2000, p. 22) een andere belangrijke voorwaarde voor het realiseren van onderwijsverbetering en -vernieuwing en kan daarmee als een belangrijk aspect van de agency van de docent gezien worden.

Self-efficacy

Self-efficacy is de mate waarin het individu het gevoel heeft controle uit te oefenen over zijn omgeving en met zijn acties effect te sorteren:

“Among the mechanisms of human agency, none is more central or pervasive than beliefs of personal efficacy. Whatever other factors serve as guides and motivators, they are rooted in the core belief that one has the power to produce desired effects; otherwise one has little incentive to act or to persevere in the face of difficulties. Self-efficacy beliefs regulate human functioning through cognitive, motivational, affective, and decisional processes” (Bandura & Locke, 2003, p.87).

Self-efficacy lijkt context gebonden te zijn: domein gebonden meetinstrumenten doen betere voorspellingen over prestaties dan algemene instrumenten. Men kan dus in het ene domein over meer self-efficacy beschikken en daardoor in dat domein beter presteren, dan in een ander domein (Bandura, 1989). Mensen die hoog scoren op self-efficacy blijken analytischer te denken en efficiënter in het oplossen van complexe problemen, beter in het ontwerpen van effectieve acties, stellen zich hogere doelen en tonen zich ook sterker betrokken op die doelen, kunnen beter omgaan met stress en later zich niet afleiden door verstoringen in de omgeving. Mensen die laag scoren op self-efficacy daarentegen hebben de neiging complexe uitdagende taken uit de weg te gaan en hebben bovendien meer moeite om hun self-efficacy te herstellen na een mislukking. (Bandura, 1989). Self-efficacy lijkt nauw verbonden met wat Eraut & Hirsch (2007) omschrijven als intrinsieke motivatie. Zij onderscheiden vier aspecten aan intrinsieke motivatie: het gevoel te kunnen kiezen, het gevoel dat de geboden mogelijkheden betekenisvol zijn, het gevoel competent te zijn en het gevoel vooruitgang te boeken.

Doeloriëntaties

Doeloriëntaties zijn een ander aspect van agency. Mensen verschillen naar de mate waarin zij in hun functioneren meer gericht zijn op het boeken van resultaten (*performance goals*) of het opdoen van leerervaringen (*learning goals*). Deze oriëntaties zijn geworteld in de opvattingen over de persoonlijkheid. Mensen die denken dat karaktertrekken min of meer vastliggen in de persoonlijkheid zijn eerder geneigd tot een resultaatgerichte oriëntatie (*performance orientation*), terwijl mensen die vinden dat persoonlijkheidskenmerken zich kunnen ontwikkelen, eerder geneigd zijn tot een leer- en ontwikkelingsgerichte oriëntatie (*learning goal orientation*). Deze oriëntaties zijn voorspellers van bepaalde gedragspatronen zoals weergegeven in tabel 3-4 (Dweck & Leggett, 1988). Mensen die hun werk als uitdagend beschouwen en als iets wat hun persoonlijke kracht geeft en die uit werken en leren persoonlijke bevrediging halen (kenmerken die passen bij een *learning goal orientation*) zijn creatiever, reflectiever en kritischer in hun denken (Pillay, Boulton-Lewis, Wilss & Lankshear, 2003). De mogelijkheid om een reflectieve dialoog aan te gaan en de bereidheid om feedback te ontvangen zijn belangrijke voorwaarden voor leren op de werkplek door docenten (Hoekstra, 2007). Docenten die hoog scoren op self-efficacy en learning goal orientation scoren ook hoger op reflecteren en feedback vragen, daarbij is doeloriëntatie de bemiddelende factor tussen self-efficacy enerzijds en reflectie en feedback vragen anderzijds (Runhaar, 2008).

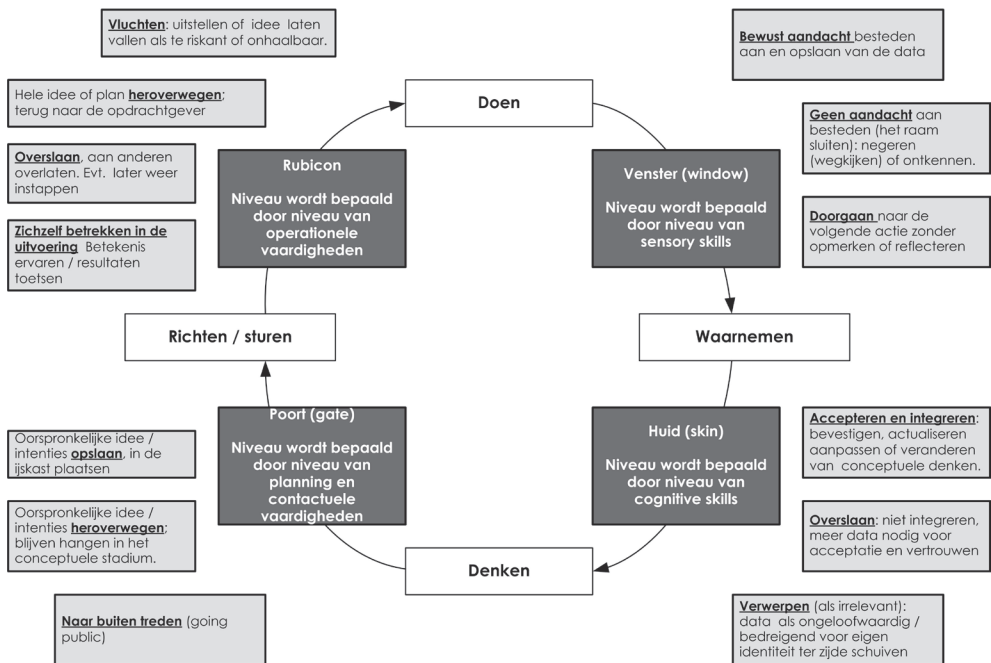
Tabel 3-4

Relatie tussen Wereldbeschouwing, Doeloriëntatie en Attributiepatronen (Dweck & Leggett, 1988)

theorie	doeloriëntatie	voorspeld patroon
<p>Wezen (entity) Eigenschappen van mensen en de wereld liggen vast en zijn niet te beheersen</p>	<p>Oordelen (<i>performance orientation</i>) Het doel is om tot een positief of negatief oordeel over eigenschappen te komen.</p>	<p>Hulpeloos (risicomijdend, weinig doorzettingsvermogen)</p> <p>Gedrag Weinig initiatief, weerstand tegen verandering.</p> <p>Cognitie Rigide en sterk vereenvoudigd denken.</p> <p>Affect Oordelende gevoelens zoals minachting</p>
<p>Ontwikkelbaar (incremental) Eigenschappen van mensen en de wereld zijn kneedbaar</p>	<p>Ontwikkelen (<i>learning goal orientation</i>) Het doel is om eigenschappen te begrijpen en te ontwikkelen</p>	<p>Gericht op meesterschap (zoekt uitdagingen, doorzettingsvermogen)</p> <p>Gedrag Doelgericht streven naar beheersing (mastery)</p> <p>Cognitie Procesanalyse</p> <p>Affect Invoelend (empathy)</p>

Leerfilters

Leren is volgens Juch (1983) een cyclisch proces van doen, waarnemen (signalen uit de omgeving opnemen), denken (de signalen interpreteren en verwerken) en richten of sturen (nieuwe acties ontwerpen). Bij de overgangen tussen de fasen is sprake van leerfilters (zie figuur 3-9). Juch duidt deze leerfilters aan met een metafoor. Hij spreekt achtereenvolgens van venster (op de overgang van doen naar waarnemen), huid (op de overgang van waarnemen naar denken), poort (op de overgang van denken naar richten) en Rubicon (op de overgang van richten naar doen). Bij elke overgang kunnen blokkades ontstaan waardoor ook het leren geblokkeerd raakt. Elk filter heeft verschillende modaliteiten die het niveau van het leerproces bepalen (zie figuur 3.9).



Figuur 3-9 Defensiemechanismens (naar Juch, 1983)

Juch behandelt de defensiemechanismen die optreden als een individu geconfronteerd wordt met onwelgevallige informatie: het venster sluiten betekent zoveel als ongewenste data niet toelaten, negeren (eerste defensiemechanisme); de data wel toelaten maar als niet ter zake doend ter zijde schuiven (huid) is een tweede defensiemechanisme. Een voorbeeld is *groupthink*, een ondoordringbaar collectief referentiekader dat niet of nauwelijks nieuwe data opneemt (Juch, 1983). Uit onderzoek is bekend dat docenten de neiging hebben om van nieuwe informatie vooral datgene te gebruiken wat hun opvattingen bevestigt of versterkt (Meirink et al., 2009b). Dat is een bevestiging van de selectiviteit van de filters die Juch beschrijft.

Organisatiebetrokkenheid

Fullan (2000) gebruikt het begrip opwaartse identiteit om een vorm van organisatiebetrokkenheid aan te duiden. Fullan zelf merkt op dat het een gevaarlijk concept is. Het gaat niet om blinde loyaliteit. Het gaat erom dat mensen zich verbinden aan het succes van een beoogde verandering. Fullan stelt dat onderwijshervormingen alleen kunnen slagen als de betrokkenen zich verantwoordelijk voelen voor meer dan hun onmiddellijke invloedssfeer:

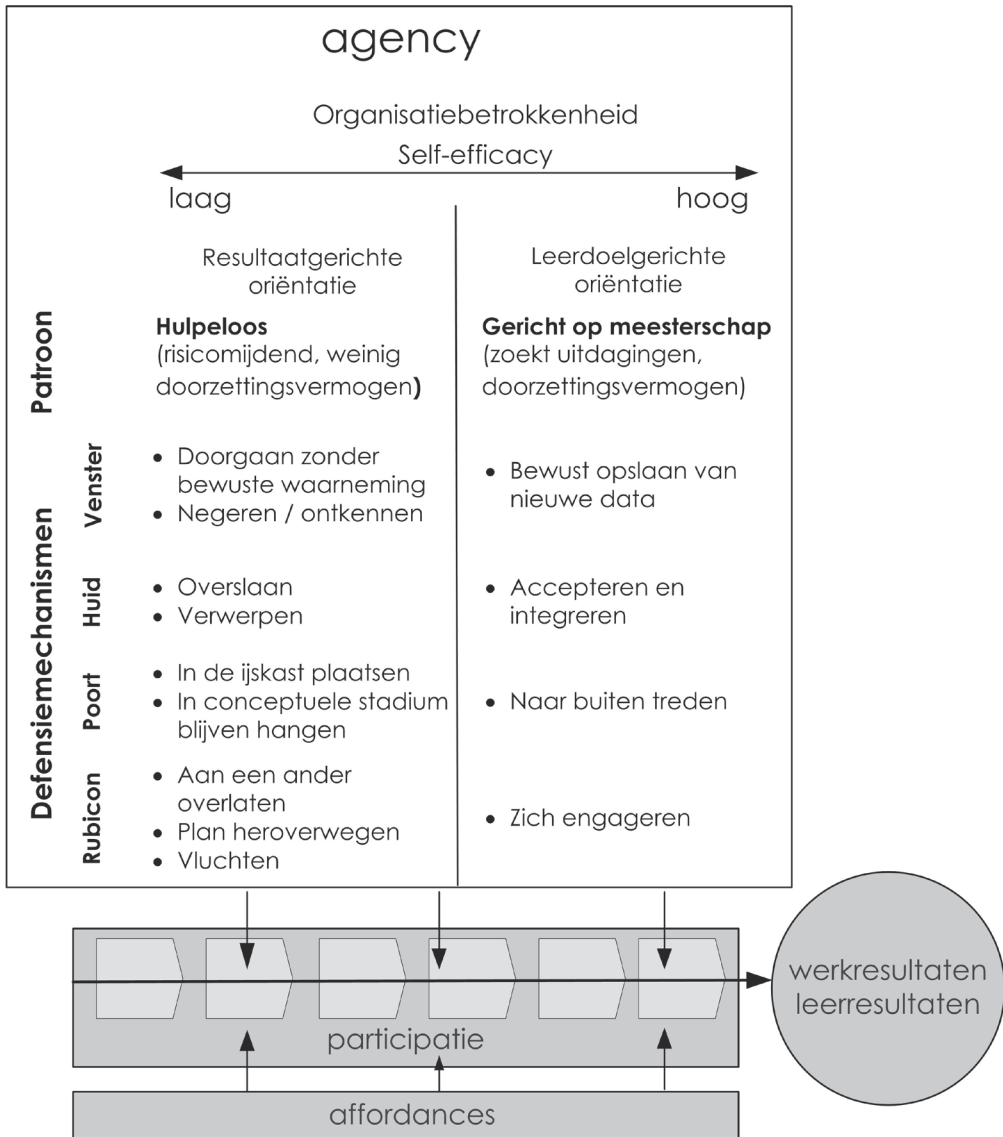
"Large-scale change cannot be achieved if teachers identify only with their own classroom, and are not similarly concerned with the success of other teachers and the whole school. Large-scale change cannot be achieved if principals identify only with their own school, and are not similarly concerned with the success of other principals and schools in the district [...]". (Fullan, 2000, p. 23).

Opwaartse identiteit is verwant met het bredere begrip organisatiebetrokkenheid. Mowday behoort met Porter & Steers tot de grondleggers van het onderzoek naar organisatiebetrokkenheid. Mowday (1998) onderscheidt drie vormen van organisatiebetrokkenheid:

- Affectieve betrokkenheid, de emotionele gehechtheid van het individu aan de organisatie.
- Continueringsbetrokkenheid, het voornemen van het individu om aan de organisatie verbonden te blijven op basis van een afweging van kosten en baten.
- Normatieve betrokkenheid, de mate waarin een individu zich verplicht voelt om lid te blijven.

Het belang van het onderscheid tussen de drie bovengenoemde aspecten ziet Mowday vooral in het inzicht dat betrokkenheid zowel affectieve als instrumentele componenten heeft. Uit verschillende studies blijkt dat met name affectieve organisatiebetrokkenheid nauw samenhangt met self-efficacy of verwante begrippen zoals *effort-to-performance* (de verwachting dat inspanning ook tot een goede prestatie zal leiden) (Blau et al., 2008; Pool & Pool, 2006).

Conclusies: 'agency', 'self-efficacy', organisatiebetrokkenheid en leerfilters



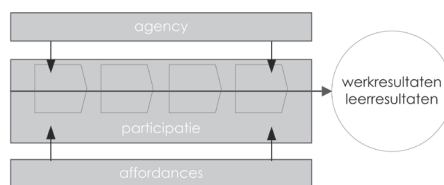
Figuur 3-10 De invloed van agency op werkleerprocessen van docenten

Verondersteld mag worden dat bij een hoge mate van self-efficacy en een leergerichte doeloriëntatie de leerfilters open staan en bij een lage self-efficacy en een resultaatgerichte oriëntatie één of meer filters gesloten worden. Op grond van het voorafgaande wordt verondersteld dat een hoge

organisatiebetrokkenheid één van de indicatoren is voor een hoge self-efficacy en dat omgekeerd een lage organisatiebetrokkenheid ook een lage self-efficacy voorspelt. In figuur 3-10 is de invloed van de agency op het leerproces schematisch weergegeven. Agency wordt voor een belangrijk deel bepaald door de (leer)biografie van het individu (Billett, 2001b; Hodkinson et al., 2004; Onstenk, 2003; Van den Berg, 2006). Zo kunnen eerdere ervaringen invloed hebben op wat wel of niet wordt waargenomen, hoe die data worden geïnterpreteerd, of de persoon er mee naar buiten (durft) te treden en zijn mogelijkheden om zich actief in het werk te betrekken.

3.3.6 Leer- en werkresultaten

Mensen leren altijd. Je kunt niet “niet leren”. (Bolhuis & Simons, 1999) Het gaat er dus om dat mensen in de context van een werkorganisatie de dingen leren die bijdragen aan de beoogde resultaten van de



organisatie. Maar in paragraaf 3.2.2 is er al op gewezen dat in werkteams ook gedragingen, werkwijzen of opvattingen worden geleerd die achterhaald of ongewenst zijn (Billett, 1996; Bolhuis & Simons, 2001; Fenwick, 2001; Harteis et al., 2008; Hoekstra, 2007; Tynjälä, 2008). Sommigen spreken van “negatieve kennis”, dat wil zeggen een beschrijving van dingen of omstandigheden zoals ze niet zijn of niet functioneren (Harteis et al., 2008). Naar analogie hiervan kunnen mensen ook vaardigheden leren die niet functioneel zijn. Deze leeropbrengsten kunnen worden getypeerd als resultaat van *averechts leren*.

Maar ook als het geleerde past bij de door de organisatie beoogde doelen, kunnen daarin verschillende niveaus worden onderscheiden. Cope maakt onderscheid tussen *lower-level learning* en *higher-level learning* en geeft een overzicht van wat verschillende auteurs daaronder verstaan (Cope, 2003). Onder *lower-level learning* schaaft Cope o.a. leren binnen een gegeven referentiekader (Huber, 1991), *single loop learning* van routines en voor de hand liggende taken (Argyris & Schön, 1978), adaptief leren om op een nieuwe en betere manier met de huidige omstandigheden om te kunnen gaan (Senge, 1990). *Higher-level learning* omvat volgens Cope o.a. leren van een nieuw referentiekader (Huber, 1991), *double-loop learning*, het ter discussie stellen van de waarden die als leidraad dienen voor acties van het individu, wat vraagt om een bewustzijn van resultaten op lange termijn (Argyris & Schön, 1978) en generatief leren, leren dat de adaptatie overstijgt en dat van organisaties en individuen vraagt om op een nieuwe manier naar de wereld te kijken (Senge, 1990).

Een vergelijkbaar onderscheid maakt Ellström (2001). Hij onderscheidt adaptief en ontwikkelingsgericht leren. Binnen adaptief leren onderscheidt Ellström reproductief leren, leren dat resulteert in routinematige, geautomatiseerde acties die zonder veel bewuste aandacht en controle kunnen worden uitgevoerd en productief leren type I, dat zich van reproductief leren onderscheidt door de mate waarin de resultaten expliciet geëvalueerd worden. Het resultaat is dat gegeven werkmethodes geëvalueerd en bijgesteld worden door degene die ze toepassen. Binnen ontwikkelingsgericht leren plaatst Ellström productief leren type II. Hierbij staan ook de keuze van methodes en de wijze

waarop zij gebruikt worden, ter discussie. Productief leren type II is op kennis gebaseerd probleem-oplossen, het bedenken en testen van oplossingen voor een gegeven probleem. Hierbij kunnen nieuwe procedures en werkwijzen worden ontwikkeld. Tot slot onderscheidt Ellström creatief leren. Hierbij gaat het om het vinden van oplossingen voor slecht gedefinieerde problemen. De lerende moet zelf de taak en de condities formuleren. Creatief leren vindt daar plaats waar in de organisatie gangbare definities, problemen en doelstellingen ter discussie staan en transformaties plaatsvinden van geïnstitutionaliseerde ideologieën, routines, structuren of praktijken.

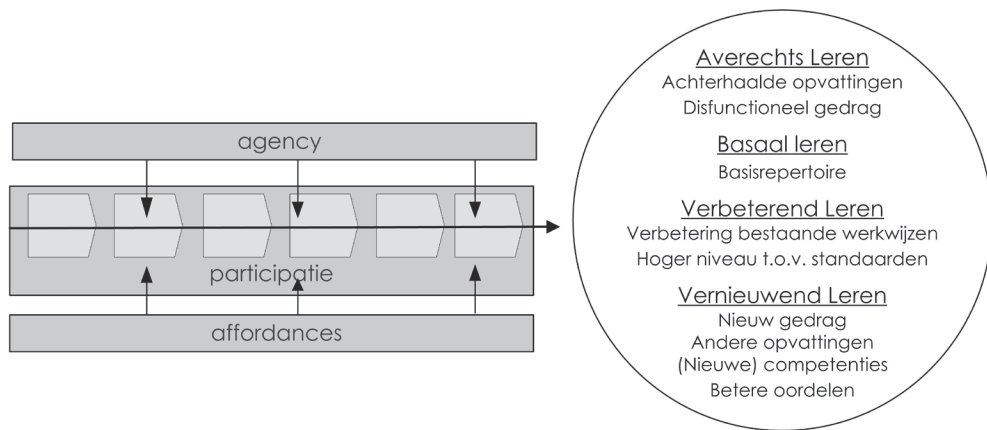
De PODiPO-studie sluit aan bij het onderscheid dat Ellström maakt tussen adaptief en ontwikkelingsgericht leren en komt tot het volgende onderscheid:

- *Van averechts leren* is sprake als inzichten en gedrag worden geleerd of versterkt die in een veranderende context niet langer adequaat zijn.
- *Basaal leren* is leren dat resulteert in routinematig gedrag, gedrag dat tot het basisrepertoire van elke docent mag worden gerekend.
- *Verbeterend leren* (productief leren I) stelt docenten in staat om bestaande werkwijzen op een kwalitatief hoger niveau te brengen.
- *Vernieuwend leren* (productief leren II) heeft betrekking op leeropbrengsten die bijdragen aan het realiseren van nieuwe doelen en werkwijzen in de organisatie.

Averechts leren en basaal leren zijn twee varianten van wat Ellström reproductief leren noemt. Verbeterend leren heeft betrekking op toepassing en verbetering van welomschreven technische en sociale vaardigheden (Tjepkema, 2003) zoals bijvoorbeeld het maken van een toets of het voeren van een slecht-nieuws gesprek. De verbetering is eerder gericht op evaluatie van de taak dan op dieper begrip van de handeling (Pillay et al., 2003). Vernieuwend leren heeft betrekking op de verandering van routines of het ontwikkelen van geheel nieuwe routines (Nieuwenhuis, 2006). Leeropbrengsten zijn onder andere:

- Nieuw gedrag (Hoekstra, 2007) of veranderde werkwijzen en andere werkresultaten (De Laat, Poell, Simons & Van der Krogt, 2001).
- Andere opvattingen (Hoekstra, 2007), bijvoorbeeld andere opvattingen over de eigen rol, die resulteren in een verandering van de beroepsidentiteit (Geijssel & Meijers, 2005).
- Algemene bekwaamheden, zoals politiek inzicht in een organisatie of het vervullen van een trekkersrol in het team (Tjepkema, 2003) of competenties, opgevat als het vermogen om kennis, vaardigheden houding en attitudes op een adequate manier in te zetten voor het oplossen van problemen (De Laat et al., 2001). Dicht hierbij in de buurt komt het integreren van nieuw ontwikkelde kennis in de vaardigheden die men reeds bezit (Pillay et al., 2003).
- Betere oordelen: het vermogen om te beslissen wat men moet geloven of waar men rekening mee moet houden is belangrijk om adequate beslissingen te nemen (Beckett & Hager, 2000). Het is een uiting van toenemende expertise (zie ook paragraaf 3.1.2).

Hoewel niveaus van leren kunnen worden onderscheiden, is het in de praktijk lang niet altijd gemakkelijk om de grens precies te trekken. Veeleer kunnen leerresultaten op een continuüm worden geplaatst van oppervlakkig en weinig diepgaand naar diep ingrijpend en verstrekkend (Cope, 2003). De niveaus kunnen niet los van elkaar worden gezien, ze zijn niet wederzijds uitsluitend. Vaak veronderstelt een dieper ingrijpend leerresultaat ook leeropbrengsten op een eenvoudiger, oppervlakkiger niveau (Ellström, 2001). Figuur 3-11 geeft een overzicht van het soort leerresultaten dat past bij de verschillende niveaus van leren.



Figuur 3-11 Leeropbrengsten van werkplekleren van docenten

3.4 Van model naar aangescherpte onderzoeksvragen

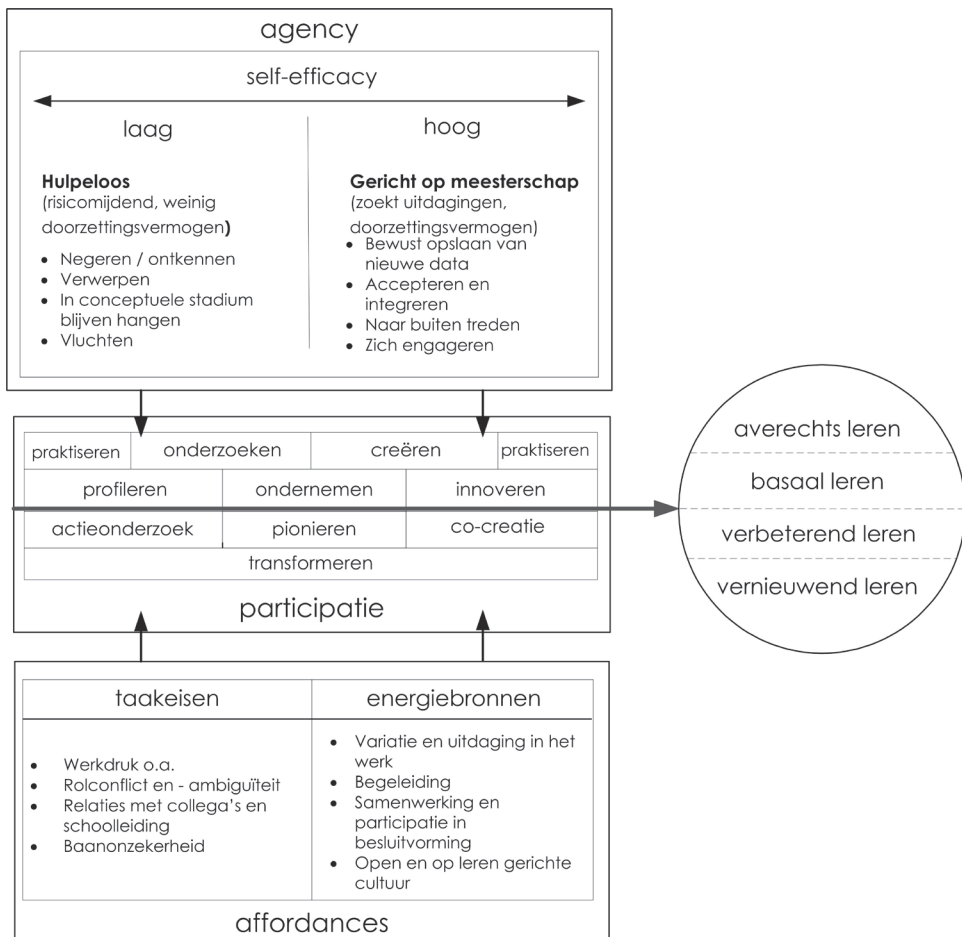
In de vorige paragraaf is een model ontwikkeld voor het analyseren van leerprocessen op het werk. Figuur 3-12 geeft een samenvattend overzicht van het volledige model.

Centraal in dat model staan de leeractiviteiten en de leerresultaten. Een bepaald type leeractiviteiten leidt tot bepaalde leerresultaten. Ruijters (2006) betoogt dat voor het oplossen van eenvoudige problemen ook relatief eenvoudige leerprocessen volstaan. Zij gebruikt daarvoor de metafoer van het leren op eilanden. Complexere problemen vragen om betere of nieuwe oplossingen (vernieuwend leren) en daarmee ook om meer geavanceerde leeractiviteiten (bruggen of polders). Welke leeractiviteiten mensen ondernemen op het werk, wordt echter niet alleen bepaald door het soort uitkomsten dat gevraagd wordt, maar ook door de mogelijkheden die de organisatie biedt (affordances) en de predisposities van de persoon (agency).

De affordances zijn gebaseerd op het JD-R model (Bakker & Demerouti, 2007). Zij bestaan uit energiebronnen, zoals de variatie en uitdagendheid van het werk, de begeleiding en ondersteuning die wordt geboden, een organisatie- en besturingsfilosofie die participatie in besluitvorming mogelijk maakt en een stimulerend leerklimaat, en (verzwarende) taakeisen zoals werkdruk, rolconflict, (ontbreken van) vertrouwen tussen leiding en collega's en baanonzekerheid.

Voor de agency van het individu is self-efficacy (Bandura, 1989) het centrale begrip. Self-efficacy wordt beïnvloed door de mate van organisatiebetrokkenheid van de persoon. Een hoge self-efficacy komt tot uitdrukking in een leerdoelgerichte oriëntatie en een lage self-efficacy in een resultaatgerichte oriëntatie. De gedragscomponenten die bij een hoge self-efficacy horen, zijn bewust opslaan van nieuwe data, accepteren en integreren van nieuwe feiten, naar buiten treden en zich engageren. De gedragscomponenten (defensiemechanismen) die bij een lage self-efficacy horen zijn doorgaan zonder bewuste waarneming, negeren of ontkennen van nieuwe data, overslaan of verwerpen van nieuwe inzichten, in het conceptuele stadium blijven hangen of beslissingen in de ijskast plaatsen, vluchten of plannen heroverwegen.

Afhankelijk van dit samenspel van factoren is er sprake van een bepaald type leerresultaten: averechts leren, basaal leren, verbeterend leren of vernieuwend leren.



Figuur 3-12 Samenvatting van kernbegrippen en beïnvloedende factoren in het model voor werkpleklernen van docenten

In het begin van dit hoofdstuk is gerefereerd aan de onderzoeksvragen voor deze studie. Met betrekking tot het individueel leren van docenten zijn daar de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

Hoe verlopen leerprocessen van docenten bij zelfgestuurde professionele ontwikkeling?

Tot welke leerresultaten bij individuele docenten leidt zelfgestuurde professionele ontwikkeling?

Beïnvloedt organisatiebetrokkenheid aard en omvang van de individuele en collectieve leerprocessen?

Nu op basis van literatuurstudie een voorlopig model voor werkplekleren is geformuleerd kunnen de onderzoeksvragen voor deze studie die betrekking hebben op het individueel leren van docenten binnen het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' nader worden aangescherpt:

- Is er in het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' voldoende sprake geweest van zelfsturing door de lerende docenten?
- Is er in de onderzoeksgroep sprake van een eenduidige samenhang tussen self-efficacy en organisatiebetrokkenheid?
- Wat is de relatie tussen de inhoud van de leeractiviteiten en het domein waarop de leeropbrengsten betrekking hebben?
- Welke relatie bestaat er tussen agency en de aard van de leeractiviteiten enerzijds en tussen affordances en de aard van de leeractiviteiten anderzijds?
- Welke relatie bestaat er tussen de diepgang van de leeractiviteiten en de aard van de leeropbrengsten?

3.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk is een kader geschetst voor het individueel leren van docenten op de werkplek. Op basis van literatuurstudie is geconcludeerd dat de kwaliteit van docenten een belangrijke bijdrage levert aan het leren van leerlingen en daarmee aan de kwaliteit van onderwijs. In een veranderende omgeving is het noodzakelijk dat docenten hun competenties op peil houden. Daarmee is professionele ontwikkeling van docenten een belangrijk thema. In de loop der jaren is het accent in de professionele ontwikkeling verschoven. Eerst verschoof het accent van externe scholing en training naar schoolgebonden training. Omdat de beoogde effecten van deze trainingen uitbleef is er het laatste decennium steeds meer aandacht voor werkplekleren.

Het tweede deel van het hoofdstuk geeft een overzicht van de verschillende perspectieven op werkplekleren. Deze studie kiest voor het perspectief van gesitueerd leren. Dat gaat uit van de idee dat kennis gesitueerd is en tenminste gedeeltelijk het product is van de activiteiten, context en cultuur waarin hij ontwikkeld is en gebruikt wordt. Leren vindt plaats in praktijkgemeenschappen waar de deelnemers onderhandelen over betekenissen. Eén van de kritiekpunten op de opvattingen over het leren in communities of practice is dat de leeruitkomsten nauwelijks geproblematiseerd

worden: mensen kunnen in een community of practice ook de verkeerde dingen leren. Deze kritiek was aanleiding om te onderzoeken wat er bekend is over het leren van docenten in professionele leergemeenschappen. In zo'n professionele leergemeenschap (bijvoorbeeld een docententeam) is leren van de docenten een expliciet doel. De leeruitkomsten zijn niet het toevallige resultaat van de willekeurige betekenisgeving door teamleden, maar staan ten dienste van het leren van de leerlingen. Hierop aansluitend is er in de literatuur over werkplekleren gezocht naar een kader dat de bewuste sturing van het individu een plaats geeft in werkplekleren. Dat kader is gevonden in het model van werkplekleren van Billett en collega's. In het laatste deel van dit hoofdstuk is dit model systematisch uitgewerkt tot een model voor werkplekleren van docenten. Dit model veronderstelt dat leren op de werkplek alleen de beoogde leerresultaten geeft als de werkactiviteiten worden gekozen op hun leerpotentieel voor de betrokkenen. Die werkactiviteiten kunnen een verschillend niveau van diepgang hebben. Om dat niveau nader te duiden is gebruik gemaakt van het model van Ruijters, het landschap van leren. Daarin worden 4 niveaus van leeractiviteiten onderscheiden: eilanden (praktiseren, onderzoeken, creëren), bruggen (profilieren, ondernemen, innoveren), polders (actieonderzoek, pionieren, cocreatie), zee (transformatie).

Het soort leerprocessen waar het individu zich in begeeft wordt medebepaald door zijn agency (de sturing van de lerende zelf) en de affordances van de omgeving. Centraal element in de agency van het individu is self-efficacy, die mede bepaald wordt door de mate van betrokkenheid van het individu en tot uitdrukking komt in op een leren gerichte doeloriëntatie (hoog niveau van self-efficacy) of een op resultaat gerichte doeloriëntatie (laag niveau van self-efficacy).

Om meer grip te krijgen op het begrip affordances is aansluiting gezocht bij het Job Demands-Resources Model. Dit model stelt dat stressoren (taakeisen zoals werkdruk, rolconflict en ambiguïteit) alleen tot stress leiden als onvoldoende energiebronnen (bijvoorbeeld voldoende variatie en uitdaging, ondersteuning en begeleiding van collega's en managers) beschikbaar zijn, maar dat bij voldoende beschikbaarheid van energiebronnen hoge taakeisen juist tot betere prestaties leiden. In het model voor werkplekleren van docenten wordt verondersteld dat het zelfde geldt voor leerprestaties op het werk.

In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk is het model voor werkplekleren van docenten onderzocht op zijn consequenties voor de vraagstelling van deze studie.

4

Naar een theoretisch model voor collectief leren in onderwijsorganisaties

In hoofdstuk 3 ligt het accent op individuele professionele ontwikkeling van docenten. Die professionele ontwikkeling vindt plaats in de context van het werk. Er is een model gepresenteerd aan de hand waarvan individuele leerprocessen van docenten geanalyseerd en verklaard kunnen worden. Het model is gebaseerd op de vooronderstelling dat de aard en inhoud van leeractiviteiten op het werk evenzeer bepaald worden door de individuele voorkennis en motivatie van de docent (agency) als door de steun, begeleiding en leermogelijkheden die de omgeving biedt (affordances). Deze factoren samen bepalen de aard, omvang en diepgang van de leeractiviteiten waar de docent zich in begeeft. Voor het onderzoeken van de vraagstelling die het vertrekpunt vormt van deze studie, is dit model voor individueel leren op de werkplek niet toereikend. Die vraagstelling luidt immers:

Hoe en in welke mate draagt zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten bij aan het realiseren van de organisatiedoelstellingen van het Regio College op het gebied van onderwijsvernieuwing en teamontwikkeling?

Eén van de subvragen is toegespitst op het leren van teams:

Welke bijdrage levert zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten aan collectieve leerprocessen in docententeams op het gebied van onderwijsvernieuwing en teamontwikkeling?

In de vraagstelling is sprake van collectieve leerprocessen in docententeams. De vooronderstelling is dat deze collectieve leerprocessen, d.w.z. leerprocessen die docenten met elkaar ondernemen in het kader van de doelen, die aan het team zijn gesteld of die het team zichzelf heeft gesteld, zullen leiden tot collectieve leeropbrengsten. In het vervolg van dit hoofdstuk wordt de term teamleerprocessen gebruikt als het gaat om de collectieve leerprocessen die zich in een team voltrekken. Als het om de uitkomsten van deze collectieve leerprocessen gaat, wordt de term teamleerresultaten gebruikt. De term teamleren wordt gebruikt als verzamelnaam voor teamleerprocessen en teamleerresultaten. De term teamontwikkeling zal alleen gebruikt worden om te verwijzen naar de organisatiedoelen van het Regio College. Het Regio College heeft namelijk teamontwikkeling als één van de pijlers van het strategisch beleid geformuleerd. Teamontwikkeling wordt gezien als een belangrijk middel om de doelen op het gebied van onderwijsvernieuwing te realiseren en is daarom een zelfstandige beleidsdoelstelling (Regio College, 2007).

Het team als leeromgeving voor docenten is in hoofdstuk 3 aan de orde geweest. Het team maakt deel uit van de omgeving waarin de individuele docent werkt en leert. Het team is in die zin een onderdeel van de affordances die het leerproces van de docent meebepalen. In dit hoofdstuk staat het leren van teams centraal. Het team is de actor. In dit hoofdstuk wordt de vraag onderzocht of er naar analogie van de agency van individuele docenten ook sprake is van collectieve agency van docenten teams. In vervolg daarop gaat het om de vraag hoe teamleerprocessen verlopen en hoe teamleerresultaten tot stand komen en welke omstandigheden in de context van het team (affordances) het teamleren bevorderen dan wel belemmeren. Om de hierboven aangehaalde onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is het noodzakelijk om het onderzoekskader op teamniveau uit te werken. In paragraaf 4.1 wordt het leren op verschillende niveaus (individu, team en organisaties) nader uitgewerkt en gespecificeerd. Er wordt een antwoord gezocht op de vraag of en zo ja, in welk opzicht teamleren kan worden onderscheiden van individueel leren en van organisatieleren. Paragraaf 4.2 gaat dieper in op de verschillende aspecten van teamleren zelf. Ook wordt een overzicht gegeven van verschillende perspectieven op teamleren om het in deze studie gehanteerde perspectief van gesitueerd leren beter te kunnen plaatsen. Tot slot besteedt deze paragraaf aandacht aan teamleren in scholen. In paragraaf 4.3 wordt onderzocht hoe de verschillende aspecten van het model voor werkplekleren van docenten (participatie, leer- en werkresultaten, agency en affordances) kunnen worden uitgewerkt voor het leren van onderwijsteams. In paragraaf 4.4 worden de uitkomsten van dat onderzoek samengevoegd in een model voor teamleren van onderwijsteams en wordt de vraagstelling voor deze studie die betrekking heeft op collectieve leerprocessen nader uitgewerkt en aangescherpt.

4.1 Individueel leren, teamleren en organisatieleren

In deze paragraaf wordt verkend wat de relatie is tussen het leren van individuen en het leren van organisaties. Specifiek zal worden gekeken naar de rol van teams in deze relatie. Eerst wordt ingegaan op de relatie tussen leren en veranderen en de rol die teams daarin spelen. Vervolgens komt aan de orde welke rol mentale modellen spelen in het leren van teams en organisaties.

4.1.1 Leren, veranderen en teams

Organisaties bestaan uit mensen. Organisaties kunnen alleen veranderen als de mensen in de organisatie dat samen willen en kunnen en de omstandigheden ook nog een handje meehelpen (Poiesz, 1999). De behoefte aan geplande verandering ontstaat daar waar mensen er niet in slagen organisaties te vormen die zich continu aan veranderingen aanpassen (Dunphy, 1996). Als de omstandigheden zich ingrijpend wijzigen, wordt een diep ingrijpende verandering onvermijdelijk. Zo'n fundamentele verandering wordt ook wel aangeduid als *second-order change* (Bateson, 1972; National Academy for Academic Leadership, 2007; Weick & Quinn, 1999). Sommige auteurs onderscheiden naast *first-* en *second-order-change* ook nog *third-order-change* (Boonstra, 2004; Dooley, 1997; Muntslag, 2001; Tsoukas & Papoulias, 2005).

Dooley (1997) hanteert een ecologisch perspectief. Hij analyseert organisaties als complexe adaptieve systemen (CAS), waarin een groot aantal schema's (regels) bestaat om het gedrag van de organisatie optimaal af te stemmen op de omgeving. Bij first-order-change verbetert de organisatie zijn gedrag zodat het beter past bij de vigerende schema's. De manier waarop de organisatie zich gedraagt, verandert niet fundamenteel, maar de uitvoering wordt verbeterd. Second-order-change betreft het (radicaal) veranderen van schema's zodat ze beter passen bij (nieuwe) eisen van de omgeving, terwijl het bij third-order-change gaat om het overleven of afsterven van schema's. De organisatie gaat zich dan op andere terreinen bewegen waar andere schema's noodzakelijk zijn. In dat geval is sprake van een verandering in de identiteit en de grondslagen van de organisatie (Tsoukas & Papoulias, 2005), een transformatie (Boonstra, 2004). Muntslag (2001) spreekt van verandering van de cognitieve schema's van organisaties. Zijn perspectief is de implementatietheorie. Third-order-change is in zijn opvatting niet zozeer gericht op het (continu) veranderen van de organisatie, maar op de bewustwording van de individuen in een organisatie van hun cognitieve schema's en op het ontwikkelen van de competenties om indien nodig zelf deze schema's aan te passen. Deze benadering past bij een leerperspectief op veranderen, dat we ook bij Boonstra (2004) aantreffen. Boonstra spreekt dan ook van *third-order-learning*.

Weick en Quinn (1999) hebben een ander perspectief op verandering uitgewerkt. Zij spreken van episodische en continue verandering. Episodische verandering is zichtbare verandering over een bepaald tijdvak. De nieuwe situatie kan duidelijk worden onderscheiden van de oude situatie en de periode waarin deze verandering zich voltrok kan worden aangewezen. Zo'n verandering heeft wel enige tijd nodig: de episodische overgang van toestand A in toestand B is een lang-cyclisch proces. Continue verandering bestaat uit een reeks van kleine, soms moeilijk waarneembare veranderingen, waarvan mensen achteraf vaak niet meer aan kunnen geven wanneer die veranderingen precies plaatsvonden. Dergelijke veranderingen zijn ingebed in de voortdurende aanpassing van werkprocessen en sociale praktijken. Zo ontstaat er een nieuw patroon in de werkprocessen zonder daaraan voorafgaande expliciete intenties. Continue verandering bestaat uit een onophoudelijke reeks van kleine kort-cyclische veranderingen.

Fundamentele verandering speelt zich af op het niveau van de *Weltanschauung* (Checkland, 1981, 1999). Vanuit het perspectief van fundamentele (second-order) verandering bezien, neemt continue verandering meer tijd dan episodische verandering en zou je het lang-cyclisch kunnen noemen. Het resultaat is minder voorspelbaar maar duurzaam, al was het maar omdat binnen het concept van continue verandering uitgangssituatie en resultaat niet nauwkeurig gedefinieerd zijn. Het herstel van de oude situatie is dan ook moeilijk (Weick & Quinn, 1999). Ook in de chaostheorie komt deze idee terug: in levende systemen vinden ketens van onvoorspelbare reacties plaats die elkaar steeds verder versterken. Zo kunnen kleine veranderingen samen een groots resultaat bewerkstelligen (Homan, 2001).

De beschrijvingen van episodische en continue verandering vertonen veel overeenkomst met wat Swieringa en Elmers (1996) het reizigers- en het trekkersmodel noemen. Episodische verandering valt samen met het reizigersmodel en continue verandering met het trekkersmodel: waar de reiziger ook bij tegenslag of vertraging vasthoudt aan zijn doel, maakt de trekker gebruik van de omstandigheden. De trekker heeft wel richting, maar geen vastomlijnd doel.

De transformatie van het onderwijs in de BVE-sector is een diep ingrijpende verandering en kan derhalve getypeerd worden als een verandering van de tweede orde (Bergen & Van Veen, 2004; Weick & Quinn, 1999). Deze verandering vraagt van de docent een verandering van diepgewortelde overtuigingen over zijn vak (Beijaard et al., 2000). Bolhuis (2000) concludeert echter dat de relatie tussen overtuigingen van docenten en hun feitelijke instructiegedrag zwak is. Naast een verandering van overtuigingen is ook het verwerven van nieuwe competenties noodzakelijk.

Onderwijsvernieuwingen hebben een betere kans van slagen als zij zijn ingebed in een gedeeld besluitvormingsproces in teams (Louis et al., 1996; Scribner et al., 2007). Ook buiten het onderwijs gaan organisaties over tot de vorming van teams en de ontwikkeling van teamwerk om het hoofd te bieden aan toenemende complexiteit in de omgeving. Teams passen zich sneller aan en hebben een grotere productiviteit en creativiteit dan de afzonderlijke werkers (Nahapiet & Goshal, 1998; Van den Bossche, 2006). Roc's zijn als geheel te groot en veelvormig om adequaat op de uiteenlopende eisen van de omgeving te kunnen reageren. Individuele docenten bestrijken altijd slechts een deelgebied, terwijl de omgeving een integrale samenhangende oplossing vraagt. De traditionele organisatievorm waarin docenten relatief los van elkaar opereren, voldoet daarom niet meer. Teams van docenten spelen daarom in de verandering een sleutelrol (Coonen, 2005a; Delies, 2009).

4.1.2 Individuele en collectieve mentale modellen

Op zoek naar een verklaring waarom sommige organisaties er beter in slagen om zich te vernieuwen en zich aan te passen aan nieuwe eisen vanuit de omgeving hebben Argyris en Schön de begrippen *single loop* en *double loop* leren geïntroduceerd. De basisgedachte is dat mensen en organisaties dikwijls niet doen wat ze zeggen. Er is een verschil tussen de *espoused theory* (beleden theorie of praattheorie) en de *theory in action* of *theory in use* (doetheorie). Om het verschil tussen de praattheorie en de doetheorie aan het licht te brengen is *reflection-on-action* noodzakelijk. Deze vorm van reflectie onderscheidt zich van *reflection-in-action*. Beide vormen van reflectie sturen het gedrag, maar op verschillende manieren. *Reflection-in-action* stuurt het gedrag van mensen terwijl ze het uitvoeren. Het leidt tot een voortdurend vormen en hervormen van handelingen op grond van directe feedback tijdens de handeling. *Reflection-in-action* is onuitgesproken, soms zelfs onbewust (Argyris, 1976, 1996; Schön, 1987). Het is de *tacit knowledge* (Kessels, 1996; Nahapiet & Goshal, 1998; Brown & Duguid, 2001) die in de handeling zelf tot uitdrukking komt. *Reflection-on-action* is het achteraf nadenken over die handeling, hetgeen kan leiden tot het expliciteren van de kennis die tijdens de handeling gebruikt en ontwikkeld is. *Double-loop* leren vooronderstelt reflectie op gebeurtenissen, ervaringen en patronen (*reflection-on-action*) en probeert daarin de onderliggende patronen of

mechanismen (mentale modellen, zie Senge, 1990) te herkennen (Argyris, 1976, 1996; Schön, 1987). Net als individuen zijn ook organisaties slechts in staat te veranderen als zij in staat zijn te reflecteren op de dieper liggende vooronderstellingen die hun handelen bepalen. Double-loop leren is gericht op het blootleggen van het vanzelfsprekende gedrag van individuen en organisaties met het doel om het handelen van individuen, groepen of organisaties meer in overeenstemming te brengen met de opvattingen, die zij openlijk belijden. Organisaties kunnen dit proces in de vingers krijgen door expliciet te reflecteren op de processen die leiden tot double-loop leren. Dat is vergelijkbaar met het leren van individuen (Den Boogert & Droste, 2000; Simons, 1999b). Sommige auteurs spreken in dit verband van triple-loop leren, drieslag leren of deuterio leren (Boonstra, 2004; Kessels, 1996; Schön, 1986). De mentale modellen of actietheorieën van organisaties worden altijd (afhankelijk van de cultuur sterker of minder sterk) gedeeld door de leden van die organisatie en krijgen vorm in de loop van de geschiedenis van die organisatie.

Het leren van individuen en het leren van teams zijn met elkaar verbonden. Kim (1993) beschrijft het uitwisselingsproces tussen individuele en gezamenlijke mentale modellen. Kim verdeelt mentale modellen in routines en kaders. Kaders hebben betrekking op de oorzaken, condities en concepten die ten grondslag liggen aan handelingen of gebeurtenissen. Routines zijn het resultaat van leren op operationeel niveau: je leert de stapjes in processen door uitvoeren en observeren. Operationeel leren is bijna per definitie werkpleklernen: alleen daar kunnen concepten toegepast en getoetst worden. Kaders en routines zijn het resultaat van individueel leren, maar worden medebepaald door de Weltanschauung (een verzamelnaam voor de cultuur, de diepgewortelde overtuigingen, artefacten en openlijke gedragsregels in een organisatie) en organisatieroutines, vastgelegd in standaardprocedures en voorschriften. Dit leerproces is wederkerig op verschillende niveaus:

- Kaders en routines zijn het resultaat van individueel leren onder invloed van Weltanschauung en organisatieroutines, maar hebben ook invloed op de Weltanschauung en organisatieroutines
- Kaders en routines zijn het resultaat van individuele leerprocessen, maar bestaande kaders en routines sturen die leerprocessen ook. Zij maken derhalve onderdeel uit van de agency van het individu.

Het model van Kim is interessant maar niet volledig. In de eerste plaats besteedt Kim geen aandacht aan het teamniveau in organisaties. Toch is dat een niveau dat apart aandacht verdient. De gedeelde mentale modellen van de organisatie vallen niet één op één samen met die van teams. Het is dus noodzakelijk om in een theoretisch kader aandacht te besteden aan de relatie tussen individueel leren, teamleren en organisatieleren. Homan (2001) biedt daarvoor bruikbare aangrijpingspunten. Homan spreekt van leerconversies van individueel niveau naar teamniveau en van teamniveau naar organisatieniveau. In de tweede plaats is het model van Kim sterk geënt op theorieën over individuele leerprocessen. Impliciet is de aanname dat organisaties alleen leren via het leren van de individuen. Berends, Boersma & Weggeman (2003) betogen dat leerprocessen op organisatieniveau ook zonder expliciete tussenkomst van het individuele niveau kunnen plaatsvinden. Zij baseren zich daarbij op de *structuration theory* van Giddens (1984).

4.2 Teamleren

Organisaties die in een sterk veranderende omgeving functioneren, zien zich genoodzaakt om zich continu aan te passen aan die omgeving. Dat vraagt om lerend vermogen op individueel niveau en op organisatieniveau. In de vorige paragraaf is betoogd dat het teamniveau een noodzakelijke schakel is tussen individu en organisatie om leer- en veranderingsprocessen in (grotere) organisaties te kunnen begrijpen. In deze paragraaf wordt het begrip teamleren nader verkend. In de eerste subparagraaf wordt ingegaan op verschillende aspecten van teamleren. De tweede subparagraaf schetst verschillende perspectieven op teamleren. Beide paragrafen gebruiken het werk van Homan (2001) als leidraad. In de derde subparagraaf ten slotte wordt een overzicht gegeven van teamleren in scholen. Deze paragraaf is gebaseerd op de literatuur over professional learning communities.

4.2.1 Aspecten van teamleren

Homan (2001) beschouwt (team)leren als een proces van collectieve kennisconstructie. Teamleden wisselen ideeën en ervaringen uit en komen langzaam tot een gedeelde kijk op de werkelijkheid. Ze hoeven het niet volledig eens te worden, maar wel genoeg om individueel of gezamenlijk actie te kunnen ondernemen. Kenmerkend voor teamleren is dat nieuwe ideeën of kennis in het team gedeeld worden en leiden tot de mogelijkheid van ander of nieuw gedrag. Homan (2001) onderscheidt vier aspecten aan teamleren: leerdomein (inhoud), leerniveau (diepgang), leertraject en leerimpact. Hieronder worden deze begrippen kort toegelicht.

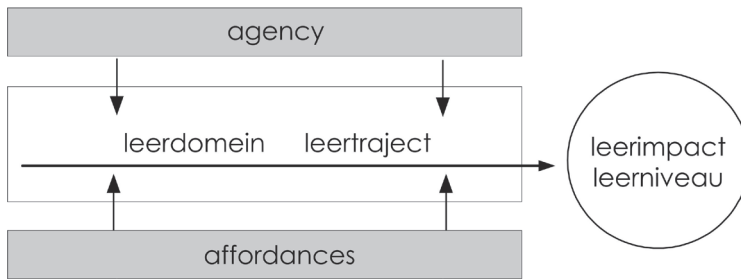
Elk team heeft een focus nodig, een domein om het werken en leren op te richten: het *leerdomein*. Zo'n focus (vaak een voor de organisatie relevant resultaat) is noodzakelijk om het werken en leren te richten en cohesie in het team aan te brengen. Té precies formuleren van het leerdomein kan blokkades opwerken (Homan, 2001). Het leerdomein kan beter gedacht worden in termen van een intrigerende vraag (Bood & Coenders, 2004) of creatieve spanning (Dewulf, 2003).

Leren binnen een leerdomein kan betrekking hebben op de probleemanalyse, op de probleemoplossing, op groei- en ontwikkeling van de deelnemers en op de onderlinge relaties en het sociale netwerk. Homan (2001) noemt dit de *leerimpacts*. In één leerdomein kan een team dus verschillende leerimpacts realiseren.

Het *leertraject* heeft betrekking op de werkwijze van het team, de afspraken die men maakt. Die kunnen heel gestructureerd zijn of juist niet of nauwelijks. Het team vertoont dan meer open en zoekend gedrag. Onderdeel van het leertraject is ook of het team volledig zelf zijn weg zoekt of zich laat begeleiden door een extern begeleider.

Tenslotte onderscheidt Homan *leerniveau*. Hij verbindt dit begrip met het type problemen dat moet worden opgelost. Tamme problemen hebben een eenduidige en stabiele probleemdefinitie en een duidelijk eindpunt ("probleem opgelost"). Van de oplossing kan objectief worden vastgesteld of deze "goed" of "fout" is. Venijnige problemen hebben geen vaste probleemdefinitie, het probleem is moeilijk te begrenzen. De probleemstelling verandert voortdurend en wordt bepaald door de invalshoek van

waaruit het probleem wordt bekeken. Het is niet duidelijk wanneer het probleem precies is opgelost. Leerdomein en leertraject verwijzen naar teamleerprocessen. Leerniveau en leerimpact verwijzen naar teamleerresultaten. Deze 4 aspecten hebben betrekking op de horizontale as in het model van Billett (zie figuur 4-1). In paragraaf 4.3.1 zullen leerdomein en leertraject nader worden uitgewerkt als aspecten van team-leeractiviteiten (participatie). Leerimpact en leerniveau komen terug als aspecten waarop de resultaten van teamleren te onderscheiden zijn in paragraaf 4.3.4.



Figuur 4-1 Aspecten van teamleren in relatie tot het model voor werkpleklers

4.2.2 Perspectieven op teamleren

Homan (2001) geeft een overzicht van zeven verschillende theoretische perspectieven op teamleren: het perspectief van individuele cognities, het individueel affectief perspectief, het perspectief van groepscognities, het groepsdynamisch perspectief, het omgevingsperspectief, het perspectief van macht en politiek en het perspectief van chaos en complexiteit. Elk perspectief levert inzichten die kunnen bijdragen aan het ontwerp van een model voor teamleren van onderwijsteams. Deze inzichten zijn samen te vatten in een aantal (soms onderling samenhangende) conclusies, die in het vervolg van deze paragraaf worden gepresenteerd en toegelicht.

I Teams kennen agency

Theorieën over sociale representaties behoren tot het individueel-cognitieve perspectief. Sociale representaties zijn systemen van waarden en overtuigingen. Theorieën over sociale representaties beschrijven de manier waarop mensen de wereld interpreteren en betekenisvol maken. Zij richten zich vooral op de processen van interpersoonlijke communicatie die de structuur en inhoud van de sociale representaties bepalen (Breakwell, 1992). Deze sociale representaties kunnen niet los gezien worden van de historische, culturele en macro-sociale context waarin zij functioneren (Moscovici, 1988; Wagner et al., 1999). Centraal in sociale representatietheorieën staat de vraag hoe groepen sociale representaties vormen. De groep neemt sociale representaties niet kritiekloos over maar past deze aan en gebruikt ze voor eigen zingevingsprocessen (particulariseren). Zo worden sociale representaties steeds opnieuw geconstrueerd (Breakwell, 1992; Moscovici, 1988). De relatie tussen team en omgeving is dialectisch: het team is tegelijkertijd een product van zijn omgeving en een participant die actief invloed uitoefent op en vorm geeft aan die omgeving door conventies, normen,

waarden en denkbeelden aan te passen of te veranderen. Sociale representatietheorieën kennen daarmee agency (Giddens, 1984) toe aan het team.

II Defensieve routines verhinderen teamleren

Individueel-affectieve theorieën leggen het accent op emoties die een rol spelen bij teamleerprocessen. Die emoties kunnen een positieve rol spelen, maar ook leiden tot defensieve routines. Defensieve routines leiden tot theorie gedreven attentiestrategieën in teams en bepalen mede hoe een team omgaat met nieuwe, potentieel bedreigende informatie. Individuen en groepen gebruiken defensieve routines om vertrouwde mentale modellen en schema's te beschermen tegen onzekerheid en complexiteit (Argyris, 1996; Schön, 1987). Op individueel en groepsniveau zijn defensieve routines een aspect van de agency van het team. (zie paragraaf 4.3.2 kenmerken van lerende teams). Maar defensieve routines spelen ook een rol op het niveau van de organisatie en bepalen dan mede de affordances die het teamleren beïnvloeden (zie paragraaf 4.3.3 faciliteren van teamleerprocessen).

III Een team is meer dan de optelsom van de individuen

Kenmerkend voor het perspectief van *groepscoïgnities* is de aanname dat teams collectieve betekenisstructuren kunnen ontwikkelen die meer zijn dan de som van de individuele mentale modellen. Juist daardoor zijn deze collectieve betekenisstructuren rijker dan de individuele mentale modellen. Hierdoor zijn teams in staat veel complexere vraagstukken op te lossen dan de afzonderlijke teamleden alleen kunnen (Weick & Roberts, 1993).

IV De relatie tussen team en individu is wederkerig

Weick en Roberts (1993) stellen dat de collectieve betekenisstructuur (zij spreken van *collective mind*) tot uitdrukking komt in het teamfunctioneren: hij bestaat uit de onderling met elkaar verweven en gekoppelde gedragingen van de groepsleden en wordt voortdurend opnieuw geconstrueerd. Elk groepslid heeft bovendien zijn eigen interpretatie van de collectieve betekenisstructuur, dat houdt de groep flexibel en wendbaar. De betekenis hiervan voor het model van teamleren is tweeledig: enerzijds is de agency van een team op te vatten als de resultante van de in het team werkzame collectieve betekenisstructuren en anderzijds zouden verandering van die collectieve betekenisstructuren zichtbaar moeten worden in de teamleerresultaten.

V In de ontwikkeling van teams zijn patronen te onderscheiden

Groepsdynamische theorieën houden zich met de ontwikkeling van groepen bezig. Zij zoeken naar patronen of stadia in de ontwikkelingen van teams en zijn voor het model van teamleren vooral van belang om te begrijpen hoe teamleerprocessen verlopen. Sequentiële procesmodellen worden gekenmerkt door de fasering van het teamleerproces. Tuckman (1965) onderscheidt de fasen *forming* (aftasten), *storming* (conflict en emotie), *norming* (cohesie en groepsgevoel), *performing* (productief samenwerken) en *adjourning* (afstand nemen). Deze fasen zouden vooral zichtbaar moeten worden

in de teamleerresultaten. In cyclische procesmodellen doorloopt het team steeds dezelfde fasen op een hoger niveau. In dialectische procesmodellen bewegen teams zich tussen twee polen. In beide modellen wordt de ontwikkeling van het team bepaald door onderhandeling over drie hoofdthema's (Schutz, 1994), die betrekking hebben op de agency van het team:

- Inclusie - wie hoort er bij en wie niet?
- Controle - wie heeft het voor het zeggen?
- Affectie - hoe dichtbij komen we?

Bovenstaande modellen zijn gesloten, het groepsproces heeft zijn eigen dynamiek. Het model van het interpunctie evenwicht (*punctuated equilibrium*) is interessant omdat het aanknopingspunten biedt voor beïnvloeding van buitenaf. Het gaat er om de groep uit evenwicht te brengen. Dat kan tijdens de samenstelling van de groep, tijdens de eerste bijeenkomst als de opdracht aan de groep wordt meegegeven en tijdens de transitiefase. In die fase is de groep ontvankelijk voor invloeden van buiten omdat men voldoende ervaring heeft met de taak, er een gevoel van urgentie is en er nog voldoende tijd over is om wezenlijke veranderingen door te voeren (Gersick, 1988, 1991). Dit model biedt aangrijpingspunten voor bewuste sturing van teamleerprocessen vanuit de omgeving. Het benadrukt het belang van timing van management-interventies (affordances).

VI Teamleerprocessen verlopen rommelig

Bovengenoemde modellen geven gemakkelijk de indruk dat teamleerprocessen keurig geordende processen zijn. Homan (2001) gebruikt het chaostheoretisch perspectief om te laten zien dat teamleerprocessen vaak onvoorspelbaar en rommelig verlopen. De chaostheorie gaat er vanuit dat bijna alle systemen dissipatieve systemen zijn waarin chaos en stabiliteit elkaar in evenwicht houden. In dissipatieve toestand staat een team open voor eigen ervaringen, gedragingen van anderen en fluctuaties in de omgeving. In deze toestand kunnen fouten, verstoringen en afwijkingen de springplank voor diepgaande veranderingen zijn. Hiertegenover staan de bijna-evenwicht toestand, waarin het team naar binnen gericht is en er slechts sprake is van incrementeel leren, en de echte chaos, waarin gecreëerde informatie en kennis verloren gaan. Het chaostheoretisch perspectief werpt een relativerend licht op de pogingen om teamleren in een model te vangen. Zo'n model kán helpen om patronen te herkennen in het besef dat veel teamleerprocessen ongeordend en onvoorspelbaar verlopen. Daarnaast heeft het chaos-theoretisch perspectief betekenis voor het sturen en begeleiden van teamleerprocessen. Het is zaak om het team uit evenwicht te houden om een maximaal leerresultaat te bereiken.

VII De relatie tussen team en organisatie is wederkerig.

Teams opereren niet in een isolement maar in een context. Die context bestaat uit het management en andere afdelingen binnen en buiten de organisatie. Het management beïnvloedt het team door de visie die het heeft op het eindresultaat, door de kaders die het stelt en door de hulpbronnen zoals tijd, geld en materialen die het ter beschikking stelt. Andere afdelingen beïnvloeden het team door de

verwachtingen die zij hebben van het eindresultaat en omdat zij een bron zijn van kennisvariëteit. Succes van een team wordt mede bepaald door de manier waarop teams omgaan met externe afhankelijkheden en de mate waarin het team er in slaagt om (parallele) leerprocessen bij andere organisatieonderdelen op gang te brengen (Homan, 2001).

VIII Macht en politiek gedrag beïnvloeden het teamfunctioneren

De ontwikkeling van collectieve betekenisvelden in teams verloopt niet gladjes. Macht en politiek gedrag beïnvloeden de onderhandelingen over betekenis. Macht en politiek gedrag spelen tussen (groepen van) teamleden onderdeling en beïnvloeden de agency van het team. Maar teams staan ook bloot aan machtsuitoefening van buitenaf (andere teams, de leiding – affordances). Dat hoeft niet negatief te zijn. Homan (2001) onderscheidt pluralistische situaties, waarin belangen en belangenverschillen worden erkend en herkend, en dwangsituaties, waarin één persoon of groep het proces van betekenisgeving domineert. Negatieve effecten van machtsgebruik zijn:

- Informatie-effecten: wat komt wel en niet op tafel?
- Gedragseffecten: welk gedrag mag wel en welk gedrag mag niet?
- Vertrouwenseffecten: emotionele veiligheid of het ontbreken daarvan.
- Leermotivatie-effecten: in sterk politiek georiënteerde teams is vaak sprake van weinig ambiguïteit en dus weinig noodzaak tot collectieve betekenisgeving.

Positieve effecten zijn:

- Debat stimuleert datagedreven attentiestrategieën.
- Meerderheids-minderheidsdynamiek: de meerderheid richt de aandacht van het team op bestaande definities en verklaringen (convergeren). Minderheden dragen juist alternatieve definities en verklaringen aan (divergeren).

4.2.3 Teamleren in scholen

Professionele leergemeenschappen van docenten

Sinds het midden van de jaren '90 van de vorige eeuw is er een toenemende belangstelling voor het leren van scholen en van docententeams. Als het gaat om scholen als lerende organisaties (Senge, 1990) wordt vaak gesproken van professionele leergemeenschappen (Fullan & Watson, 2000; Giles & Hargreaves, 2006; Hord, 1997; Kruse, Louis & Bryk, 1995; Louis & Marks, 1998; Louis et al., 1996; Scribner et al., 2002; Scribner et al., 2007; Verbiest et al., 2007). Een professionele leergemeenschap is een gemeenschap

“... in which the teachers in a school and its administrators continuously seek and share learning, and act on their learning. The goal of their actions is to enhance their effectiveness as professionals for the students' benefit; thus, this arrangement may also be termed communities of continuous inquiry and improvement“ (Hord, 1997, p.1)

In deze definitie treden drie begrippen op de voorgrond:

- Professioneel gedrag, gericht op het belang van de student (cliënt) en gebaseerd op kennis en (zelf)onderzoek.
- Leren op alle niveaus: individu, team, school.
- Onderlinge verbondenheid en gemeenschap, nadruk op de kwaliteit van de onderlinge relaties (Toole & Louis, 2002; Verbiest et al., 2007).

Harris (2003) legt in haar definitie andere accenten, zij voegt participeren in de besluitvorming en het gezamenlijk dragen van verantwoordelijkheid toe:

“A professional community, therefore, is one where teachers participate in decision making, have a shared sense of purpose, engage in collaborative work and accept joint responsibility for the outcomes of their work” (p.321).

Het denken over professionele leergemeenschappen in het onderwijs is verwant met het denken over communities of practice (Wenger, 1998) dat in dezelfde periode ontstaat. Daarin ligt het accent op participatie, op het deelnemen en bijdragen aan de gemeenschappelijke praktijk. Leren van teams wordt gedefinieerd als het steeds opnieuw verfijnen en vernieuwen van deze praktijk en is (bijna) een vanzelfsprekendheid. In hoofdstuk 3 werd reeds betoogd dat deze vanzelfsprekendheid problematisch is. In het denken over professionele leergemeenschappen in scholen zoals hierboven samengevat, ligt het accent meer op doelgerichte professionele ontwikkeling in het belang van het leerproces van de leerlingen.

Kenmerken van professionele leergemeenschappen

Louis, Marks & Kruse (1996) noemen gedeelde normen en waarden, een collectieve focus op leren van studenten, samenwerking, gedeprivatiseerde praktijk en reflectieve dialoog als de belangrijkste kenmerken van een professionele leergemeenschap. Hord (1997) beschouwt de gerichtheid op het leren van studenten als kernelement in de gedeelde waarden en visie en in het collectief leren. De reviewstudie van Hord leidt daarom tot een iets ander overzicht van de vijf belangrijkste kenmerken van professionele leergemeenschappen:

1. *Gedeeld leiderschap*: bestuurders die niet aan de top maar in het centrum van de school staan, professionele ontwikkeling aanmoedigen en daar zelf in participeren (Hord, 1997). Sommige auteurs gaan uitgebreid in op gedeeld leiderschap in professionele leergemeenschappen. Gedistribueerd leiderschap (teacher leadership) is de situatie waarin elke docent in het team deel heeft aan initiatief en besluitvorming (Harris, 2003; Harris et al., 2007; Muys & Harris, 2003). Leiderschap is het uitoefenen van invloed op de overtuigingen, acties en waarden van anderen (Harris, 2003). Leiderschap in deze zin is gerelateerd aan het begrip agency. De keerzijde van participatie in de besluitvorming is de verplichting om resultaten te boeken en daarover

verantwoordelijkheid af te leggen (Fullan, 2000). Scribner, Sawyer, Watson & Myers (2007) stellen dat gedistribueerd leiderschap bijdraagt aan effectiviteit en duurzaamheid van de nagestreefde veranderingen in een school.

2. *Gedeelde waarden en visie*: een gezamenlijk en gedeeld model van wat belangrijk is voor het individu en de organisatie waarin het leren van de student voorop staat (Hord, 1997).
3. *Collectief leren* gebaseerd op een reflectieve dialoog. In die dialoog gaat het erom onderwerpen en problemen te benoemen en te onderzoeken die te maken hebben met onderwijzen en met leren van studenten (Hord, 1997), en om impliciete kennis die in het team al aanwezig is, te expliciteren en uit te breiden (Geijsel & Meijers, 2005). De nadruk ligt op het vergroten van het vermogen van docenten om samen te werken aan het realiseren van essentiële leerdoelen, leerprocessen en leerresultaten (Fullan & Watson, 2000).
4. *Ondersteuning*. Hord (1997) maakt onderscheid tussen fysieke condities en sociale condities. Fysieke condities hebben o.a. betrekking op tijd om elkaar te ontmoeten, fysieke nabijheid van docenten, onderlinge afhankelijkheid van docentrollen en communicatiestructuren. Bij sociale condities gaat het om de bekwaamheden en de houding van de mensen in de school: open staan voor feedback en streven naar verbetering. Voorwaarden hiervoor zijn onder andere respect en vertrouwen, aanwezigheid van voldoende kennis en vaardigheden in het team om effectief onderwijs mogelijk te maken en intensieve socialisatie processen. Betrokkenen bij professionele leergemeenschappen beschouwen wederzijds respect en vertrouwen als het belangrijkste kenmerk (Bolam et al., 2005).
5. *Gedeelde praktijk*. In een professionele leergemeenschap is het de norm dat docenten bij elkaar in de les komen en elkaars praktijk kritisch bespreken (Hord, 1997).

Bolam et al. (2005) onderscheiden acht kenmerken van professionele leergemeenschappen. Deze overlappen grotendeels de opsomming van Hord. Twee kenmerken (die hier zijn samengevoegd) vormen hierop echter een wezenlijke aanvulling:

6. *Openheid, zowel intern als extern*. Professionele leergemeenschappen kenmerken zich door openheid naar de omgeving door samen te werken in netwerken of partnerschappen. Daarnaast is een kenmerk van professionele leergemeenschappen dat iedereen in de organisatie erin wordt betrokken (Bolam et al., 2005).

In tabel 4-1 zijn de kernmerken van professionele leergemeenschappen, zoals die uit de literatuur naar voren komen, samengevat aan de hand van de vier aspecten van teamleren (leerdomein, leertraject, leerimpact, leerniveau) en de kernbegrippen agency en affordances uit het model van Billet. In dit overzicht ontbreken kenmerken die betrekking hebben op leerniveau. Dat ligt voor de hand omdat leerniveau een gesitueerd kenmerk van een professionele leergemeenschap is. Het leerniveau zal wisselen met de aard van de problemen waar een professionele leergemeenschap zich voor gesteld ziet.

Tabel 4-1*Kenmerken van Professionele Leergemeenschappen*

Kenmerk	Auteur(s)
<i>Leerdomein (teamleerprocessen)</i>	
Onderwijzen en leren van studenten	Louis <i>et al.</i> (1996); Hord (1997)
<i>Leertraject (teamleerprocessen)</i>	
Collectief leren gebaseerd op reflectieve dialoog; expliciteren en uitbreiden van reeds aanwezige impliciete kennis	Louis <i>et al.</i> (1996); Hord (1997); Geijssel & Meijers (2005)
Openheid intern: iedereen in de organisatie wordt er bij betrokken; samenwerking	Louis <i>et al.</i> (1996); Bolam <i>et al.</i> (2005)
Gedeelde praktijk: bij elkaar in de les komen; doorbreken van het isolement van de docent in zijn klas (deprivitized practice)	Louis <i>et al.</i> (1996); Hord (1997)
Openheid extern: samenwerken in netwerken en partnerschappen	Bolam <i>et al.</i> (2005)
<i>Leerimpact (teamleerresultaten)</i>	
Vergroot vermogen tot samenwerken aan essentiële leerdoelen, -processen en -resultaten	Fullan & Watson (2000)
Effectiviteit en duurzaamheid van de verandering	Scribner <i>et al.</i> (2007)
<i>Agency</i>	
Gedeelde visie en waarden: collectieve focus op leren van studenten	Louis <i>et al.</i> (1996); Hord (1997)
Gedeeld leiderschap: uitoefenen van invloed op de gedachten en acties en waarden van anderen	Hord (1997); o.a. Harris (2003)
Sociale condities: bekwaamheden, open staan voor feedback, streven naar verbetering	Hord (1997)
<i>Affordances</i>	
Gedeeld leiderschap	Hord (1997)
Fysieke condities: tijd, nabijheid, onderlinge afhankelijkheid van docentrollen, communicatie	Hord (1997)
Druk om resultaten te boeken en verantwoording af te leggen	(Fullan, 2000)

Ontwikkeling van professionele leergemeenschappen

Verschillende auteurs stellen zich de vraag hoe scholen of schoolbesturen het ontstaan van professionele leergemeenschappen kunnen bevorderen (Bolam *et al.*, 2005; Harris, 2003). Bolam *et al.* (2005) stellen dat het ondanks hun gemeenschappelijke kenmerken en vergelijkbare interne processen, moeilijk is om de praktische implicaties voor het ontwikkelen van professionele leergemeenschappen te formuleren. Specifieke contextvariabelen en omstandigheden zoals fase, omvang en locatie hebben een grote invloed op het ontstaan van professionele leergemeenschappen. Van groot belang zijn de persoonlijke kwaliteiten van de betrokkenen bij de (potentiële) professionele leergemeenschap. Zij moeten in staat zijn om te reflecteren, op actieve wijze kennis te (re)construeren en daarbij wetenschappelijke inzichten te gebruiken (persoonlijke capaciteiten) en zij moeten in staat zijn om dat in groepsverband te doen, gebaseerd op een gedeelde visie op leren (interpersoonlijke capaciteiten). Bovendien moet in de organisatie de capaciteit (bij de leiding) aanwezig zijn om de

culturele en structurele condities te realiseren die een professionele leergemeenschap tot bloei kan brengen (Verbiest et al., 2007).

Hoewel de specifieke context veel invloed heeft, zijn er vier sleutelprocessen die bijdragen aan het ontstaan en in stand houden van professionele leergemeenschappen (Bolam et al., 2005):

1. *Leiderschap en management*. Het leiderschap van de directeur of bestuurder speelt een belangrijke rol (Harris, 2003; Verbiest et al., 2007). Verbiest et al. (2007) vatten de bijdrage van het management samen in drie rollen: cultuurbouwer (uitdragen en versterken van waarden, normen en overtuigingen), educator (bevorderen van de kwaliteit en intensiteit van individuele en collectieve leerprocessen) en architect (bouwen aan bronnen, systemen en structuren die de ontwikkeling van capaciteiten bevorderen). Harris, Leithwood, Day, Sammons & Hopkins (2007) stellen dat als het management condities creëert om te leren, dat leren leidt tot gedeeld leiderschap in het team wat weer een belangrijke voorwaarde is om zich tot een professionele leergemeenschap te kunnen ontwikkelen. Leithwood & Jantzi (2008) benadrukken het belang van participatie door docenten in de besluitvorming en de mogelijkheid om input te leveren voor schoolplannen.
2. *Expliciet promoten en onderhouden van een professionele leergemeenschap*. Besluitvorming en schoolklimaat zijn belangrijke aspecten waarop het management kan sturen. Dat kan door de eigen beslissingsruimte die docenten hebben ten aanzien van hun lessen, te bewaken en deze te koppelen aan feedback op hun lespraktijk. Het management kan bijdragen aan een positief schoolklimaat onder andere door het ontwikkelen van gedeelde waarden en overtuigingen, het minimaliseren van verstoringen van de lestijd en het realiseren van een klimaat waarin studenten zich veilig voelen (Leithwood & Jantzi, 2008).
3. *Bevorderen van individueel en collectief leren*. Om gedeeld leiderschap en een professionele leergemeenschap te ontwikkelen is het noodzakelijk om systematisch te bouwen aan een infrastructuur waarin docenten van elkaar kunnen leren. Technieken die daarbij gebruikt kunnen worden zijn onder andere mentoring, wederzijdse lesobservaties, *peer coaching* en wederkerige reflectie (Harris, 2003). Kelchtermans (2004) wijst op de noodzaak om een goede balans te vinden tussen de (geëxpliciteerde) ervaringskennis van docenten en de formele kennis uit wetenschappelijk onderzoek. Hij pleit ervoor om docenten te betrekken in actieonderzoek.
4. *Optimalisering van hulpmiddelen en structuren*. Het is belangrijk dat teams voldoende tijd vrij kunnen maken voor individuele en collectieve professionele ontwikkeling. Daarnaast zijn ook beschikbaarheid van ondersteuning voor leerlingen met speciale behoeften en voldoende beschikbaarheid van geschikte curriculum materialen belangrijke bijdragen aan de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen (Leithwood & Jantzi, 2008).

Opbrengsten van professionele leergemeenschappen

Verschillende overzichtsstudies rapporteren een positieve relatie tussen de ontwikkeling van de school of docententeams als professionele leergemeenschap en de leerresultaten van de studenten (Bolam et al., 2005; WRR, 2009) Uit het onderzoek van Bolam et al. (2005) blijkt een positieve relatie tussen professionele leergemeenschappen en de professionele ontwikkeling en betrokkenheid van docenten. Vooral “collectieve verantwoordelijkheid voor het leren van studenten” en “het creëren van condities die bijdragen aan het vertrouwen van studenten om te leren” scoren hoog.

Professionele leergemeenschappen ondersteunen onderwijsinnovaties. Scholen die hun veranderingsproces inbedden in de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen zijn beter in staat om weerstand te bieden tegen het uithollen van de verandering of veranderingsdruk van de omgeving dan andere innovatieve scholen (Giles & Hargreaves, 2006). Volgens Verbiest & Vandenberghe (2003) zijn docenten in professionele leergemeenschappen meer bereid om fundamentele veranderingen te ondernemen en verbeteren zij hun implementatievaardigheden.

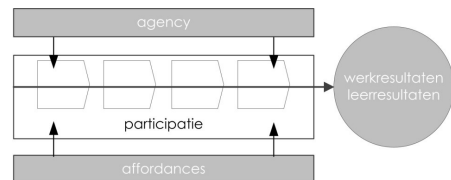
4.3 Een model voor teamleren in scholen

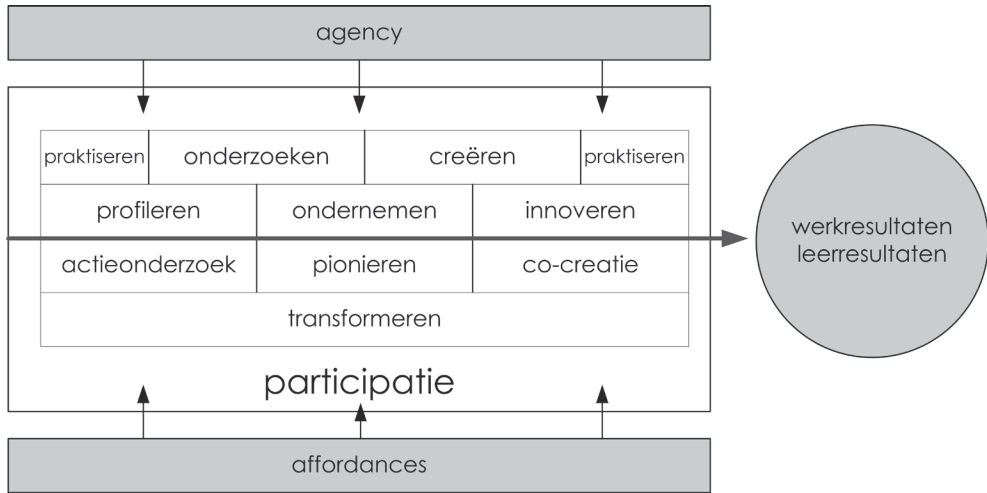
Het leren in en van de organisatie voltrekt zich in het collectieve betekenisveld (Homan, 2001; Weick & Roberts, 1993) dat zich bevindt tussen de individuele pool en de organisatiepool. In de termen van Billett (2001a, 2001b) tussen de agency van het individu en de affordances die uitgaat van de omgeving (de organisatie). Ook het leren van teams voltrekt zich in ditzelfde betekenisveld. In deze paragraaf wordt het model voor werkplekleren ingevuld op teamniveau.

4.3.1 Teamleerprocessen (participatie)

In paragraaf 3.3.3 “Participatie: leerprocessen op het werk” is het landschap voor leren (Ruijters, 2006) gebruikt om de verschillende leerprocessen op het werk te typeren. Het landschap voor leren laat zien

dat voor verschillende typen problemen kwalitatief andere leerprocessen nodig zijn. In de termen van Homan (2001) vertegenwoordigen de eilanden (praktiseren, onderzoeken, creëren) een ander leerniveau dan de bruggen (profileren, ondernemen, innoveren) of de polders (actieonderzoek, pionieren, co-creatie).



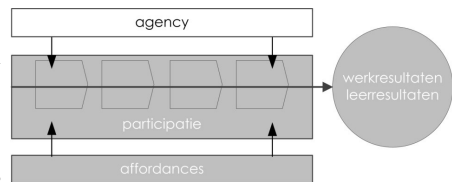


Figuur 4-2 Teamleerprocessen

Als er sprake is van venijnige problemen is het noodzakelijk om leerprocessen te organiseren waarbij mensen vanuit verschillende invalshoeken samenwerken in projectteams (polders). Ruijters heeft het landschap voor leren ontwikkeld vanuit het uitgangspunt dat leren in organisaties (individueel perspectief) en leren van organisaties (collectief perspectief) twee kanten van dezelfde medaille zijn en daarom baat hebben bij één gemeenschappelijk beschrijvingskader. In lijn met dit uitgangspunt wordt er hier voor gekozen om voor de analyse van teamleerprocessen ditzelfde kader te gebruiken (zie figuur 4-2).

4.3.2 Kenmerken van lerende teams (agency)

In paragraaf 4.2.2 is de conclusie getrokken dat ook aan teams agency kan worden toegedicht. De agency van een team bepaalt hoe een team werkproblemen aanpakt, welke ondersteuning uit de omgeving het team opmerkt en benut of ongebruikt laat en welke leer- en werkresultaten het team boekt. In deze paragraaf gaat het erom de bepalende elementen voor de agency van een team in kaart te brengen. Achtereenvolgens komen aan de orde *collective efficacy*, emoties en defensieve routines en organisatiebetrokkenheid, teambetrokkenheid en sociaal gedrag. Deze 3 invalshoeken leveren samen een analysekader om de agency van een team te onderzoeken.



Collective efficacy

Het zijn de kenmerken van een team die bepalen hoe dat team met de leermogelijkheden omspringt die de omgeving biedt, en welke leerprocessen zich in het collectief zullen ontwikkelen. Bandura (2000) stelt dat in sociaal-cognitieve theorieën drie vormen van agency worden onderscheiden: persoonlijke,

gevolmachtigde (Bandura gebruikt de term *proxy*) en collectieve agency. Persoonlijke agency is de invloed die het individu zelf in zijn omgeving uitoefent. Gevolmachtigde agency is het veiligstellen van eigen veiligheid en welzijn door gebruik te maken van de agency van anderen in situaties waarin het individu zelf weinig controle kan uitoefenen. Maar er zijn ook omstandigheden waarin mensen de resultaten die zij nastreven, alleen kunnen bewerkstelligen door samen te werken. Hun inspanningen zijn onderling van elkaar afhankelijk. In die situatie is sprake van collectieve agency.

Volgens Giddens (1984) is agency ingebed in actie en komt agency op verschillende manieren tot uitdrukking: als reflexieve monitoring, als rationalisatie en als motivatie. Reflexieve monitoring heeft betrekking op expliciet of impliciet betekenis geven aan bedoelde en onbedoelde uitkomsten van acties in de relatie tot de wijze waarop de acties zijn uitgevoerd. Vertaald naar het teamniveau betekent dit dat teams opvattingen ontwikkelen over hun effectiviteit in de omgeving (collective efficacy) en gedragspatronen om deze effecten te bewerkstelligen. Bandura (2000) zegt het als volgt:

“People’s shared beliefs in their collective power to produce desired results are a key ingredient of collective agency. A group’s attainments are the product not only of shared knowledge and skills of its different members, but also of the interactive, coordinative and synergistic dynamics of their transactions” (p. 75).

Eenzijds gaat het om het vertrouwen dat groepsleden hebben om gezamenlijk resultaat te boeken (collective efficacy), anderzijds om de manier waarop zij vorm geven aan de groepsprocessen. Bandura (2000) stelt dat collective efficacy meer is dan de optelsom van de individuele zelfopvattingen van de teamleden. Het gaat om een gedeelde opvatting die niet los van de groepsleden kan bestaan. In de beoordeling van hun individuele bijdrage aan het team, zullen teamleden ook het oordeel over de bevorderende of belemmerende activiteiten van andere teamleden meewegen. Andersom zullen in de oordelen over het groepsvermogen ook de oordelen over de kwaliteiten van sleutelfiguren in de groep worden meegewogen. De collective efficacy van een team beïnvloedt de manier waarop de teamleden doelen proberen te bereiken door collectieve actie, de hoeveelheid energie die zij in een groep steken, de manier waarop ze hulpbronnen aanboren en gebruiken en hun volhardendheid of kwetsbaarheid bij tegenslagen (Bandura, 2000). Collective efficacy heeft effect op de groepsprestaties (Katz-Navon & Erez, 2005; Prussia & Kinicki, 1996). Groepsprestaties worden beïnvloed door collective efficacy onder condities van hoge taakafhankelijkheid terwijl onder condities van lage taakafhankelijkheid de individuele self-efficacy de teamprestaties beïnvloedt. Omgekeerd blijken teamprestaties onder condities van hoge taakafhankelijkheid een sterkere invloed te hebben op collective efficacy dan op self-efficacy (Katz-Navon & Erez, 2005). Collective efficacy in onderwijsteams is gerelateerd aan organisatieleren in (basis)scholen, geoperationaliseerd als ophalen, opslaan, gebruiksklaar maken en analyseren van informatie, ontvangen en verspreiden van informatie en (actief) zoeken van informatie (Schechter, 2008) en aan betere leerprestaties in lezen en wiskunde (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000).

Emoties en defensieve routines

In leren en veranderen spelen emoties een belangrijke rol (Carmeli & Gittell, 2009; Edmondson, 1999; Schein, 1993; Simons & Ruijters, 2004). Homan (2001) stelt dat emoties onderdeel zijn van de problematiek waar een team mee geconfronteerd wordt. Zij vormen een signaal of richtingwijzer. Een problematiek kan niet opgelost worden als de emotionele kant daarin niet ook betrokken wordt. In een effectief leerklimaat worden derhalve de behoeften en emoties van groepsleden herkend en erkend. Psychologische veiligheid gebaseerd op onderlinge relaties van hoge kwaliteit is een belangrijke voorwaarde wil een team emoties positief kunnen aanwenden (Carmeli & Gittell, 2009; Edmondson, 1999). Homan (2001) noemt twee voorwaarden voor teamleren vanuit een affectief perspectief:

- De groep functioneert als een *holding environment*, een container waardoor de groepsleden omvat (*contained*) worden. De groep kenmerkt zich door een veilige atmosfeer met voldoende structuur en ruimte voor de groepsleden.
- De groepsleider stelt zich op als een *good enough mother*: hij registreert en benoemt emoties, maar interpreteert niet. Dat laat hij aan de groep over.

Overigens wijst Homan erop dat een té veilige sfeer het leren kan blokkeren. Een groep moet altijd enigszins uit evenwicht zijn om een leerproces aan te gaan.

Bij het ontbreken van een veilige omgeving zullen defensieve routines in een team de overhand krijgen. Het team valt terug op Model I gedrag waarin theoriegedreven informatieverwerking centraal staat (Argyris, 1996; Schön, 1987). In een team met een laag niveau van collective efficacy zullen individuele defensiestrategieën op de voorgrond treden. Dit is in lijn met de bevindingen van Katz-Navon & Erez (2005). Zulke individuele defensiemechanismen zijn (Homan, 2001):

- Splitsen, projecteren / introjecteren: negatieve gevoelens van zichzelf afsplitsen en aan anderen toedichten (projectie); positieve resultaten oppoetsen en aan zichzelf toeschrijven (introjectie). Gevolg: elk teamlid kijkt naar de ander en niet meer naar zichzelf. De focus verschuift van het hier en nu naar het daar en dan.
- Projectieve identificatie: degene op wie de gevoelens worden geprojecteerd gaat zich daadwerkelijk als boeman gedragen. Zo kunnen ingewikkelde patronen in teams ontstaan en kunnen teams zich ontwikkelen tot psychische gevangenissen (Morgan, 1992).

In een team daarentegen met een hoog niveau van collective efficacy kan men een wat diffuus beeld verwachten, waarbij het effect van de hoge collective efficacy wordt afgezwakt door collectieve defensiemechanismen. Defensiemechanismen op collectief niveau zijn (Homan, 2001):

- Vechten – vluchten: de onderliggende vooronderstelling is dat het bestrijden van een gezamenlijke vijand de belangrijkste bestaansreden is. De groep beweegt zich weg van de taak om de vijand te bestrijden.
- Afhankelijkheid: het team geeft de indruk niet opgewassen te zijn tegen haar taak en maakt het eigen presteren afhankelijk van anderen: “het management moet”

- Paarvorming ontstaat als in de groep de idee leeft dat het de voornaamste functie van de groep is om elkaar kracht, steun en hulp te geven in de context van een 'boze buitenwereld'.

Het defensiemechanisme afhankelijkheid verdraagt zich niet met een team met hoge collectieve efficacy. Dat lijkt eerder een collectieve manifestatie van lage collectieve self-efficacy gecombineerd met hoge psychologische veiligheid in de groep.

Organisatiebetrokkenheid, teambetrokkenheid en sociaal gedrag

Voor de invulling van het begrip agency op teamniveau zijn vooral affectieve en normatieve betrokkenheid (Mowday, 1998) van belang (zie paragraaf 3.3.5). Bentein, Stinglhamber en Vandenberghe (2002) stellen dat de betrokkenheid van werkers zich kan richten op verschillende brandpunten in hun omgeving: het team, de organisatie, de professie. Gebaseerd op de veldtheorie van Lewin (1939) stellen zij dat het dichtstbijzijnde brandpunt hun gedrag direct zal beïnvloeden terwijl de invloed van verder weg liggende brandpunten bemiddeld zal worden door dichterbij liggende brandpunten. Uit het onderzoek van Bentein *et al.* (2002) blijkt dat organisatiebetrokkenheid van teamleden zich uitdrukt in teambetrokkenheid en dat er een matig positief verband is tussen teambetrokkenheid en sociaal gedrag op het werk (*organizational citizenship behavior* - OCB). OCB heeft betrekking op sociaal gedrag van werknemers dat niet direct aan de technische uitoefening van hun taak verbonden is, maar wel bijdraagt aan het resultaat van de organisatie (Organ, 1997). OCB bestaat uit de dimensies "altruïsme, compliance, sportsmanship, courtesy, civic virtue" (Organ, 1997, p.91). Deze dimensies lijken sterk op de meer operationeel omschreven categorieën die Borman en Motowidlo (1993) gebruiken om invulling te geven aan het aan OCB verwante begrip *contextual performance*:

- Vrijwillig activiteiten oppakken, die normaal gesproken geen onderdeel van het werk zijn.
- Aanhoudend enthousiasme tonen en ijver aan de dag leggen als dat noodzakelijk is om belangrijke taakvereisten tot een goed einde te brengen.
- Hulp bieden aan en samenwerken met anderen.
- Zich houden aan regels en procedures, zelfs als dat persoonlijk ongemak met zich meebrengt.
- Beamen, ondersteunen en verdedigen van organisatiedoelstellingen.

Pearce & Herbik (2004) hebben OCB onderzocht op teamniveau. Zij spreken van *team citizenship behavior* (TCB). TCB blijkt positief gerelateerd te zijn aan aanmoedigend gedrag van de teamleider en aan teambetrokkenheid. *Team anti-citizenship behavior* (TAB) staat tegenover *team citizenship behavior*, Pearce & Giacalone (2003) definiëren TAB als de mate waarin teams zich bezighouden met gedragingen die het effectief functioneren en presteren van het team verhinderen. TAB bestaat uit de volgende schalen:

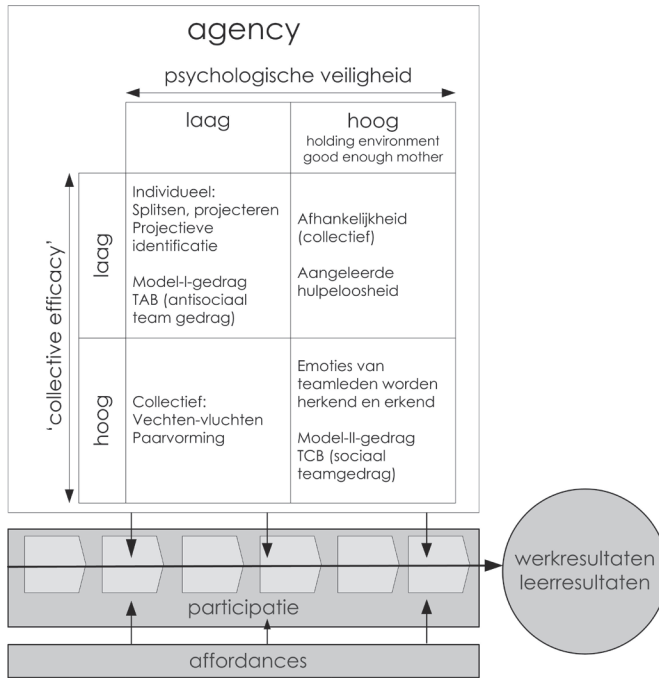
- Opstandigheid: teamleden verzetten zich tegen de invloed van de teamleider.
- Klagen: teamleden besteden veel tijd aan het klagen over onbeduidende zaken.
- De baan vermijden: teamleden vermijden het werk door te laat te komen of vroeg weg te gaan.
- Het werk vermijden: teamleden proberen druk te zijn met niets doen (lummelen).

Er bestaat een positief verband is tussen het gedrag van teamleiders, in het bijzonder het nadruk leggen op vergissingen en fouten (*teamleader solecism*) en TAB. Teambetrokkenheid daarentegen is juist negatief gerelateerd aan TAB. Ook de waargenomen steun vanuit de organisatie blijkt negatief gerelateerd aan TAB (Pearce & Giacalone, 2003). Uit ander onderzoek blijkt dat interpersoonlijke conflicten en negatieve sociale interacties negatief samen hangen met collective efficacy evenals conflicten tussen het werk en de privésituatie van de teamleden (Jex & Thomas, 2003).

Een teamleider die de nadruk legt op vergissingen en fouten doet het tegenovergestelde van het realiseren van een veilig klimaat. Daarom mag verwacht worden dat negatief gedrag (TAB) vooral zal voorkomen in een team met een negatieve zelfopvatting (lage collective efficacy) en weinig psychologische veiligheid terwijl TCB vooral zal voorkomen in een team met een positieve zelfopvatting (hoge collective efficacy) gecombineerd met een veilige omgeving.

Conclusies: collective agency in het model voor teamleren

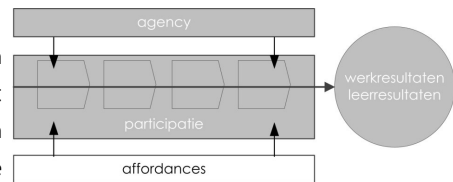
Op grond van het voorgaande worden in het model voor teamwerkleren psychologische veiligheid en collective efficacy als hoofdcomponenten van de collective agency opgenomen (zie figuur 4.3). Als zowel psychologische veiligheid als collective efficacy laag zijn, zullen individuele defensiemechanismen zoals splitsen, projecteren en projectieve identificatie (Homan, 2001) en model-I-gedrag (Argyris, 1996; Schön, 1987) zichtbaar zijn. Bovendien zal in die situatie team antisociaal gedrag (TAB) zichtbaar zijn (Pearce & Giacalone, 2003). Als beide hoog zijn zullen in het team emoties van teamleden worden herkend en erkend. Ook zal het team zich meer gedragen volgens model-II (Argyris, 1996; Schön, 1987) en team sociaal gedrag (TCB) (Pearce & Herbig, 2004) vertonen. De combinatie van een veilige omgeving, gecombineerd met een geringe mate van collective efficacy zal zichtbaar worden in collectief afhankelijkheidsgedrag en aangeleerde hulpeloosheid, passief gedrag, veroorzaakt door mislukkingen die worden toegeschreven aan oorzaken die men niet kan beïnvloeden (Campbell & Martinko, 1998; Martinko & Gardner, 1982). De combinatie van een onveilige omgeving en hoge self-efficacy tenslotte zal de defensiemechanismen vechten of vluchten en paarvorming (Homan, 2001) te zien geven.



Figuur 4-3 *Collectieve agency*

4.3.3 Faciliteren van teamleerprocessen

De organisatiecontext bepaalt de leermogelijkheden (affordances) die een team krijgt aangeboden. Het gaat dan bijvoorbeeld om zulke vragen als of het team voldoende steun en stimulans krijgt om collectief te



leren, of er een open atmosfeer is en hoe de organisatie omgaat met kritische vragen en feedback (Homan, 2001). In deze paragraaf wordt nader verkend welke bevorderende en belemmerende factoren het leren van teams beïnvloeden. Achtereenvolgens komen aan de orde: teamsamenstelling, taakeisen, controle en ondersteuning.

Teamsamenstelling

De samenstelling van een team luistert nauw. Een heterogene samenstelling met mensen van verschillende disciplines, ervaring en stijl van problemen oplossen komt de teamprestaties en het teamleren ten goede (Carroll, Hatakenaka & Rudolph, 2006; Tjepkema, 2003). Tjepkema (2003) concludeert op basis van case-studies dat teamgrootte een relevante factor is. Zij verwijst naar het begrip relatieve teamgrootte om uit te drukken dat de grootte van een team gerelateerd is aan de teamtaak. Een team moet enerzijds klein genoeg zijn om goede besluitvorming waarbij elk teamlid zich betrokken weet, mogelijk te maken. Anderzijds moet het team ook groot genoeg zijn om een

voldoende variëteit aan persoonlijke kwaliteiten te kunnen garanderen, een compleet en herkenbaar resultaat op te kunnen leveren en bij te kunnen dragen aan de organisatiedoelen. Pearce en collega's (2003; 2004) vonden geen relaties tussen teamgrootte en sociaal of antisociaal teamgedrag, op één uitzondering na: hoe groter het team hoe meer er geklaagd wordt.

Uit onderzoek van Wood (2005) blijkt dat taakvariatie positief gerelateerd is aan zowel impliciete als expliciete leeroriëntaties. Ook uit andere onderzoeken blijkt dat taakvariëteit een belangrijk element is van het leerpotentieel van de werkplek (Ellström, 2001; Narayanan, Balasubramanian & Swaminathan, 2007; Tjepkema, 2003). Winterton (2003) wijst op het omgekeerde effect: door de invoering van teamwerk neemt de complexiteit en taakvariatie toe.

Carroll *et al.* (2006) vonden dat deelname van een manager of supervisor aan een team de teamprestatie ten goede komt. Hun aanwezigheid in het team heeft vooral een positieve invloed op de communicatie met de omgeving. Een team slaagt er beter in om zijn resultaten en bevindingen uit te dragen naar anderen als er een manager of supervisor in het team zit. Ruijters en Simons (2004) stellen dat het uitdragen van resultaten één van de elementen is van een teamleerproces dat bijdraagt aan de leerresultaten.

Taakeisen

Taakeisen hebben invloed op de ruimte om te leren. Tijdsdruk en teveel problemen die om aandacht vragen verhinderen onderzoek en een diepgaand begrip van de problemen die zich voordoen (Cardno, 2002). Jex & Thomas (2003) spreken in dit verband van *role overload*. Zij verwijzen daarmee naar de ervaring van een aanhoudend hoog werktempo en grote belasting. *Role overload* is negatief gerelateerd aan collective efficacy en daarmee ook potentieel bedreigend voor teamleren.

Controle

Controle heeft betrekking op de mate waarin teams en teamleden hun eigen werk en werkomgeving kunnen beïnvloeden. Teams hebben eigen beslissingsruimte en autonomie nodig om te kunnen experimenteren en leren (Carroll *et al.*, 2006; Homan, 2001; Somech, 2005; Tjepkema, 2003). Participatie van docenten in het bestuurlijke domein is positief gerelateerd aan organisatiebetrokkenheid en aan sociaal gedrag (OCB) tegenover het team en de organisatie (Somech & Bogler, 2002). Maar het management moet ook duidelijk aangeven wat de speelruimte voor een team is, door kaders en uitgangspunten te formuleren en eisen te stellen aan het resultaat (Homan, 2001). Om effectief te kunnen leren is het belangrijk dat teams toegang hebben tot informatie (Carroll *et al.*, 2006; Homan, 2001). Dit vraagt om een klimaat van psychologische veiligheid (Carroll *et al.*, 2006; Edmondson, 1999), maar is tevens te beschouwen als een aspect van de ruimte die een team krijgt.

Abbott, Boyd en Miles (2006) onderzochten de verschillen tussen consultatieve en substantieve teams. Consultatieve teams worden parallel aan de staande structuur ingericht om specifieke problemen op te lossen (kwaliteitscirkels, task forces en dergelijke). De leden werken op een democratische wijze

samen en brengen *advies* uit aan het management. Substantieve teams zijn onderdeel van de staande structuur en zijn autonoom met betrekking tot de manier waarop zij het werk uitvoeren (taakallocatie, procedures, planning en werktempo) en de selectie en training van groepsleden. De onderzoekers verwachtten dat substantieve teams beter zouden scoren in termen van tevredenheid met de baan en de teamprocessen en van teambetrokkenheid. Het omgekeerde blijkt het geval. De auteurs dragen de volgende verklaringen aan voor deze onverwachte uitkomst:

- De onderzochte organisaties waren nog niet klaar voor zelfsturende autonome werkteams noch op het gebied van bestuurlijke procedures noch wat betreft het verlangen van werknemers om te participeren.
- Weerstand in de organisatie tegen het idee van zelfsturende autonome teams. Substantieve teams dagen de traditionele hiërarchie in dat opzicht meer uit dan consultatieve teams.
- In substantieve teams komt sociale controle (*concertive control*) in de plaats van bureaucratische controle. Sociale controle wordt als dwingender gevoeld (*control paradox*).

Een mogelijke vierde verklaring kan zijn dat de consultatieve teams een bredere samenstelling en uitdagender opdracht hebben dan de substantieve teams, zodat het effect van een grotere eigen beslissingsruimte hierdoor gecompenseerd wordt. Consultatieve teams kunnen ook beschouwd worden als grenspraktijk (Wenger, 1998) of polder (Ruijters, 2006) waarin de participanten gedwongen zijn om over nieuwe betekenissen te onderhandelen.

Ondersteuning

De mate van ondersteuning die teams vanuit de omgeving krijgen, heeft invloed op het teamsucces en op teamleren. De ondersteuning kan uitgaan van het management, van de staf, van andere teams of afdelingen of van de organisatie als geheel.

Hulpia, Devos & Rossel (2009) onderscheiden twee aspecten van leiderschap: ondersteuning en supervisie. Supervisie hoort thuis onder het aspect controle en bestaat uit sturen, beheren en monitoren. In verband met ondersteuning spreken zij van transformationeel leiderschap: het formuleren en promoten van een collectieve visie en het motiveren en stimuleren van de leden van de organisatie. Uit hun studie blijkt dat samenhang in het leiderschapsteam en de hoeveelheid ondersteuning sterk samenhangen met organisatiebetrokkenheid. Leiderschap dat teamwerk aanmoedigt heeft een positieve invloed op sociaal gedrag in teams (TCB – zie paragraaf 4.4.2). Strauss (2009) maakt onderscheid tussen transformationeel leiderschap op organisatieniveau (versterkt organisatiebetrokkenheid) en op teamniveau (versterkt het vertrouwen dat teamleden hebben in hun mogelijkheden om veranderingen teweeg te brengen). Andere uitingen van positieve ondersteuning van teams door het management zijn:

- Resources (mensen, tijd, geld, materialen) beschikbaar stellen (Homan, 2001); mensen vrij maken van taken die de leertaak in de weg zitten (Carroll et al., 2006).
- Tijd vrij maken om met de teamleden van gedachten te wisselen: de dialoog aangaan (Carroll et al., 2006).

- Sponsors van teamwerk, bijvoorbeeld door uitkomsten in een management team te presenteren (Carroll et al., 2006).
- Positief voorbeeldgedrag (normstellend): effectieve communicatie, samenwerking, feedback en erkennen van fouten (Cardno, 2002).

Het leiderschap kan teamleren ook in de weg zitten. Onbetamelijk gedrag, in het bijzonder de nadruk leggen op fouten en vergissingen door de teamleider, hangt positief samen met antisociaal gedrag (TAB) in teams (Pearce & Giacalone, 2003). Maar ook managers die zich defensief opstellen belemmeren het team (Cardno, 2002). Homan (2001) noemt de volgende defensieve routines van het management die teamleren verhinderen:

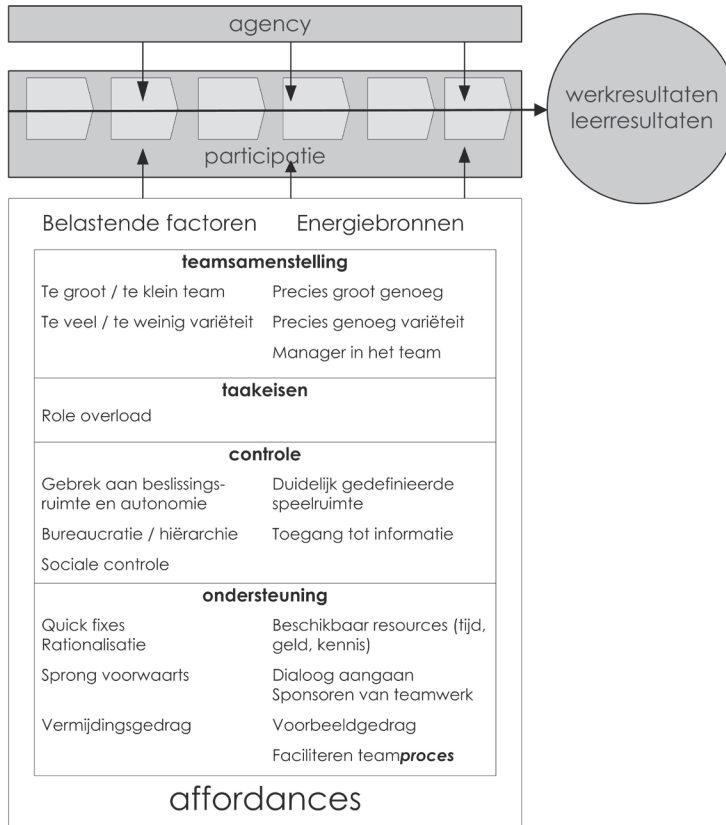
- Quick fixes, snelle oplossingen om complexiteit te vermijden.
- Specialisatie en rationalisatie (depersonaliseren door middel van regels en procedures).
- Vermijdingsgedrag: afwijkende meningen onderdrukken, wegstijven, conflicten uit de weg gaan, niet evalueren.
- Sprong voorwaarts (mijn term - BV): grootse, maar onbereikbare toekomstvisies declameren.

Buiten het management zijn er nog andere bronnen van ondersteuning voor het team:

- Andere afdelingen vormen een bron van kennis en kennisvariëteit. Zij kunnen ook hulpbronnen beschikbaar stellen en door hun verwachtingen de teamresultaten sturen (Homan, 2001)
- Stafafdelingen zoals HR kunnen als facilitator van het teamproces optreden (Cardno, 2002) of formele training aanbieden (Tjepkema, 2003).
- De organisatie kan min of meer kant-en-klare betekenisvelden aanbieden zoals strategie, cultuur, gevoelsregels, machtsverhoudingen, doelen, budgetten, procedures, structuren en werkwijzen (Homan, 2001).

Conclusies: belastende factoren en energiebronnen voor teamleren

Teamleren wordt door de organisatiecontext bevorderd of belemmerd (zie figuur 4-4). Uit het literatuuroverzicht komt naar voren dat wat betreft teamsamenstelling de grootte, de variëteit en de deelname van de manager aan het team relevante factoren zijn. Wat betreft taakeisen wordt het team vooral gehinderd door role overload, de aandacht moeten verdelen over een te veel aan taken en opdrachten. Op het gebied van controle is de speelruimte voor het team van belang, die voldoende mogelijkheden voor eigen beslissingen moet bieden, maar ook duidelijk afgebakend moet zijn. Daarnaast is een voldoende toegang tot informatie van belang, die niet belemmerd moet worden door formele procedures. Uit de literatuur komt naar voren dat in autonome werkteams soms de sociale controle de belemmerende rol van formele controle overneemt.

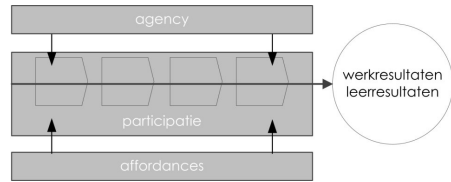


Figuur 4-4 Affordances: belastende factoren en energiebronnen voor teamleren

Tenslotte is de hoeveelheid ondersteuning van belang. Teams krijgen energie door de beschikbaarheid van resources (mensen, tijd, kennis en dergelijke), door een management dat de dialoog aangaat met het team en de resultaten van het team in breder verband over het voetlicht brengt (sponsoring), door positief normstellend voorbeeldgedrag van het management (open communicatie, goed omgaan met positief kritische feedback) en tenslotte door de beschikbaarheid van begeleiding voor het team. Belastende factoren voor een team komen voort uit management dat streeft naar snelle oplossingen en daarbij discussie uit de weg gaat (quick fixes), problemen oplost met regels en procedures (rationalisatie), in plaats van de dialoog met teams te voeren grootse vergezichten schetst die niet zijn geworteld in de realiteit (sprong voorwaarts) en tenslotte afwijkende meningen onderdrukt of wegkijkt bij problemen (vermijdingsgedrag).

4.3.4 Werk- en leerresultaten

In deze paragraaf gaat het erom een typologie te ontwikkelen voor de resultaten van teamleerprocessen. Dat kunnen zowel werkresultaten als leerresultaten zijn. Daartoe worden eerst het leerdomein en de leerimpact voor het leren van onderwijsteams uitgewerkt om een helderder beeld te geven van de inhoud van beoogde werk- en leerresultaten. In het tweede deel van deze paragraaf wordt ingegaan op het begrip leerniveau. Door middel van het begrip leerniveau kan de diepgang of verstrekkendheid van werk- en leerresultaten geïdentificeerd worden. Tenslotte worden de uitkomsten samengevat in het model voor teamleren.



Leerdomein en leerimpact

Het leerdomein van onderwijsteams bestaat uit kaders, routines en acties. Kaders zijn overtuigingen zoals die tot uitdrukking komen in individueel of collectief gedrag: gepraktiseerde overtuigingen (theory-in-use). Acties zijn in dit kader altijd omgevingsgericht, waarbij de omgeving voor het individu ook uit collega's kan bestaan, voor het team uit de organisatie. Het zijn dan ook acties waarin leerconversies [Homan, 2001] worden gerealiseerd, dat wil zeggen dat individuele leerresultaten worden omgezet in leerresultaten van het team en vice versa.

Tabel 4-2

Overzicht van het Leerdomein van Onderwijsteams

	Individuele docent	Team	Organisatie
routines	<ul style="list-style-type: none"> • leerstijl • lesontwerp en –uitvoering • interactie met deelnemers, ouders, praktijkopleiders • samenwerking (of ontbreken daarvan) met collega's 	<ul style="list-style-type: none"> • manieren van roosteren • manieren van omgaan met deelnemers • organiseren van oudercontacten • manieren van communiceren met BPV-bedrijven 	<ul style="list-style-type: none"> • administratieve processen • kwaliteitszorgsystemen, zoals format OER, handboeken voor examinering, begeleiding etc. • training en scholing
kaders	<ul style="list-style-type: none"> • leren en onderwijzen • toetsen en beoordelen • klasse-organisatie 	<ul style="list-style-type: none"> • onderwijsconcept • relatie theorie – praktijk • rolverdeling docenten en managers 	<ul style="list-style-type: none"> • koersplan • onderwijsvisie • HRD
acties	<ul style="list-style-type: none"> • begeleidingsgesprekken • instructie • oudergesprekken • stagebezoeken • vergaderen 	<ul style="list-style-type: none"> • taakverdeling docenten • lesroosters • toetsroosters • gedragsregels 	<ul style="list-style-type: none"> • onderwijsaanbod • contractactiviteiten • leertrajecten voor docenten • herontwerptrajecten

Leerimpacts kunnen gerealiseerd worden op individueel niveau, op teamniveau en op organisatieniveau. In tabel 4-2 is het leerdomein van onderwijsteams in kaart gebracht. In relatie tot teamleren zijn uiteraard vooral de leerimpact op teamniveau van belang.

Leerniveau

Homan (2001) onderscheidt *leerniveau* als één van de aspecten van teamleren. Hij verbindt dit begrip met het type problemen dat moet worden opgelost. Tamme problemen hebben een eenduidige en stabiele probleemdefinitie en hebben een duidelijk eindpunt (“probleem opgelost”). Van de oplossing kan objectief worden vastgesteld of deze “goed” of “fout” is. Vergelijkbare problemen kunnen op een vergelijkbare wijze worden opgelost. De oplossingen kunnen gemakkelijk worden uitgeprobeerd en verworpen en het aantal alternatieven voor de oplossing is beperkt (Conklin, 2006; Rittel & Webber, 1973). Daar tegenover staan venijnige problemen. Venijnige problemen hebben geen vaste probleemdefinitie, het probleem is moeilijk te begrenzen. De probleemstelling verandert en wordt bepaald door de invalshoek van waaruit het probleem wordt bekeken. Het is niet duidelijk wanneer het probleem precies is opgelost. De oplossing laat zich eerder in termen van goed of minder goed, bevredigend of goed genoeg typeren, dan in termen van goed of fout. Er zijn veel verschillende oplossingen mogelijk. Voor een venijnig probleem bestaat dan ook geen directe of ultieme toets. Het oplossen van een venijnig probleem is een eenmalige operatie omdat er geen problemen zijn die er op lijken en elk venijnig probleem uniek is (Homan, 2001; Rittel & Webber, 1973). Homan (2001) voegt daar nog aan toe dat venijnige problemen meestal ontstaan in onzekere, onduidelijke en snel veranderende omgevingen en dat het aantal vrijheidsgraden voor de oplossing vaak beperkt is. Naarmate een probleem venijniger is, vraagt dat om een leerproces met meer complexiteit, diversiteit en dynamiek (Homan, 2001; Ruijters, 2006). Het onderscheid tussen tamme en venijnige problemen is eerder als een continuüm dan als een dichotomie te beschouwen. Homan verbindt drie niveaus van leren aan de complexiteit van het probleem: kaderen, herkaderen en kader verbreken (zie figuur 4-5).

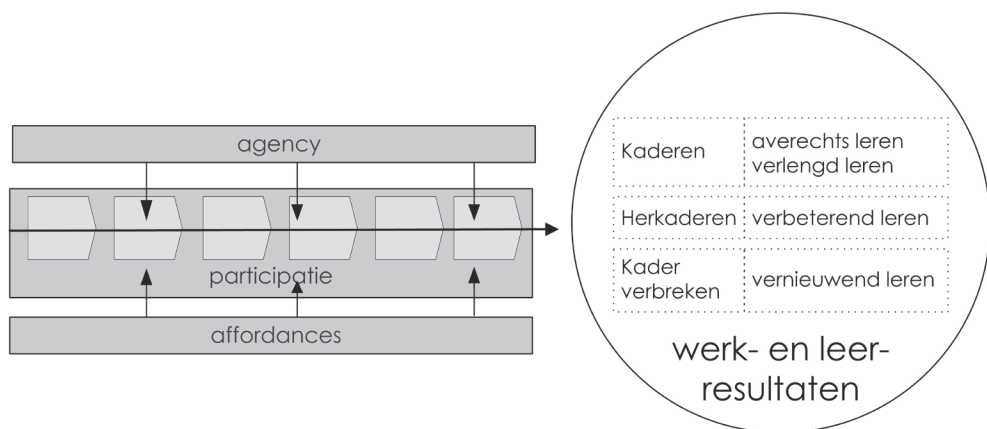
Lage variëteit van het leerdomein: tamme problemen			
↑ complexiteit ↓	1 ^{ste} leerniveau	Kaderen	Toepassen van een bestaande set met denkbeelden op een probleem of taak.
	2 ^{de} leerniveau	Herkaderen	Denkbeelden uitwisselen en komen tot een (meer of minder) gedeelde set met nieuwe, verrijkte denkbeelden.
	3 ^{de} leerniveau	Kader verbreken	Op steeds meer leerimpact gebieden bestaande denkbeelden op steeds fundamenteeler niveau ter discussie stellen en het herconfigureren van nieuwe ideeën die dit oplevert in denkschema's van een hogere orde.
Hoge variëteit van het leerdomein: venijnige problemen			

Figuur 4-5 Leerniveaus (naar Homan, 2001)

Routines spelen een belangrijke rol bij het realiseren van werkresultaten. Het aanleren of onderhouden van routines speelt zich af op het eerste leerniveau (kaderen). Maar routines kunnen ook verouderd zijn. Dan is het leren of onderhouden van routines ongewenst. Net als bij het leren van individuen is er sprake van averechts leren als teams routines onderhouden of versterken die niet meer adequaat zijn in een nieuwe situatie. Als een team werkt aan het leren en onderhouden van adequate routines kan dat benoemd worden als basaal leren: leren in het verlengde van een reeds ingeslagen richting. Kaderen kan dus bestaan uit basaal leren of averechts leren.

Herkaderen valt samen met verbeterend leren, kaders aanpassen of verbeteren omdat het team op grond van de werk- of leerresultaten tot de conclusie komt dat daarmee de werk- en leerresultaten verbeterd kunnen worden.

Tenslotte kan een team tot de conclusie komen dat de kaders die het hanteert, niet meer passen bij de actuele situatie. In die situatie is het noodzakelijk om de kaders te verbreken en te vervangen door nieuwe kaders. Dat valt samen met wat in hoofdstuk 3 is benoemd als vernieuwend leren.



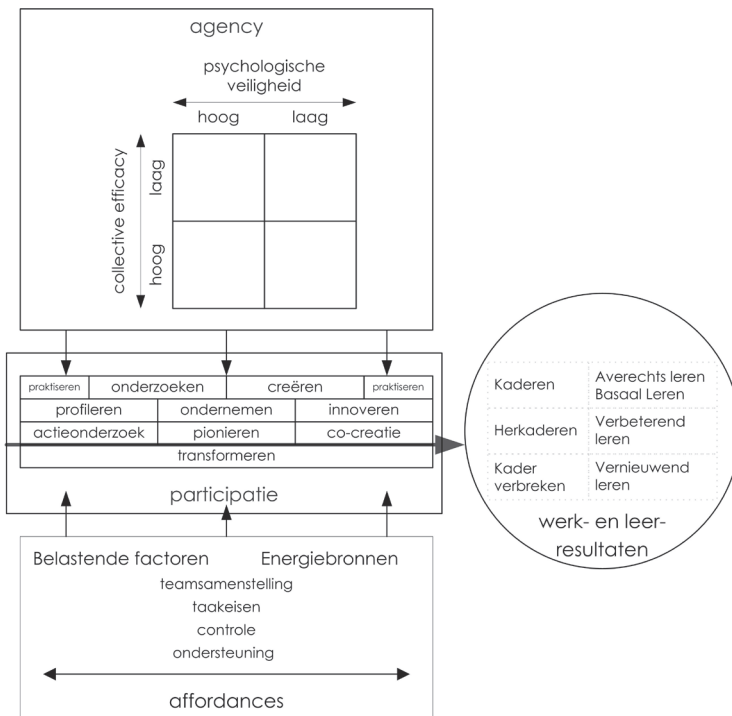
Figuur 4-6 Niveaus van werk- en leerresultaten

4.4 Van model naar aangescherpte onderzoeksvragen

4.4.1 Model voor teamleren van docenten

In paragraaf 4.3 is een model voor teamleren van docenten ontwikkeld. Figuur 4-7 geeft een overzicht van het complete model. Centraal in het model staan ook hier de teamleeractiviteiten of teamleerprocessen en de teamleerresultaten. De gelaagde indeling van de leeractiviteiten volgens het landschap van leren (Ruijters, 2006) lijkt evenzeer aan te sluiten bij teamleren als bij individueel leren. Die sluit bovendien goed aan bij de verschillende niveaus waarop teamleerresultaten zijn gedefinieerd (zie figuur 4-5).

Ook op teamniveau is er sprake van agency. In het model worden psychologische veiligheid en collective efficacy als twee bepalende componenten van collective agency gezien. Als beide hoog zijn is er sprake van een team waarin emoties van teamleden worden herkend en erkend en waarin teamleden op een sociale manier met elkaar omgaan. Model II gedrag is dominant: transparante procedures, double loop leren, regelmatig de eigen theorieën publiekelijk testen. Daar tegenover staan teams waar collective efficacy en psychologische veiligheid beide laag zijn. Dan vallen de leden terug op individuele defensiemechanismen en zijn de omgangsvormen antisociaal. Model I gedrag is dominant: toedekken, single loop leren, de eigen theorieën niet ter discussie stellen (zie verder paragraaf 4.3.2). De affordances voor teamleren worden beschreven op een viertal assen: teamsamenstelling, taakeisen, controle en ondersteuning. De teamsamenstelling is belangrijk, maar er zijn geen algemene regels voor te geven. Het team moet qua grootte en variëteit zijn afgestemd op de taak. Role overload legt een grote druk op het team en kan teamleren in de weg staan evenals een overmaat aan controle en beheersing. Het team moet voldoende speelruimte hebben om eigen beslissingen te kunnen nemen. Maar te weinig kaders en toezicht kunnen een team ook belemmeren. Tenslotte is de ondersteuning van het team van belang. Transformationeel leiderschap kan in belangrijke mate bijdragen aan de organisatiebetrokkenheid en het zelfvertrouwen van het team (zie verder paragraaf 4.3.3).



Figuur 4-7 Model voor teamleren van docenten

4.4.2 Leerconversies

In hoofdstuk 3 is een model ontwikkeld voor individueel werkplekleren van docenten. In hoofdstuk 4 een model voor teamleren van docententeams. Deze twee modellen zijn beide gebaseerd op het model voor werkplekleren van Billett en collega's. Hoewel het gehanteerde analysekader in beide modellen gelijk is, zijn het toch nog relatief los van elkaar staande modellen. Daarmee kan nog niet precies in beeld gebracht worden, hoe de relatie is tussen het leren van individuele docenten en het leren van docententeams en ook niet hoe de relatie is tussen het leren van docententeams en het leren van de organisatie. Homan (2001) gebruikt voor de relatie tussen individueel leren en teamleren en tussen teamleren en organisatieleren het begrip leerconversie. Met het begrip leerconversies duidt hij op de verschillende manieren waarop leeropbrengsten op het ene niveau (individu, team, organisatie) worden omgezet in leeropbrengsten op een ander niveau. Hij onderscheidt drie leerconversies van individu naar team en omgekeerd (zie figuur 4-8):

- Van individuele variëteit naar teamvariëteit (I). IJkpunt: voelen de teamleden zich uitgedaagd om alles wat ze in hun bagage hebben in te brengen in het team?
- Van teamvariëteit naar individuele variëteit (II). IJkpunt: de mate waarin het individu de teamvariëteit toelaat tot zijn eigen betekenisveld (het geheel van mentale modellen dat hij hanteert).
- Van individuele variëteitsreductie naar groepsvariëteitsreductie (I) en vice versa (II). Dit is de situatie waarin individuen in het team niet open staan voor de ideeën van anderen of waarin er zich een zo sterke collectieve betekenisstructuur heeft gevormd dat alleen de individuele inzichten die bijdragen aan het in stand houden van die collectieve betekenisstructuur geuit mogen worden. In die situatie wordt een groepsleerproces een groepsocialisatie proces.

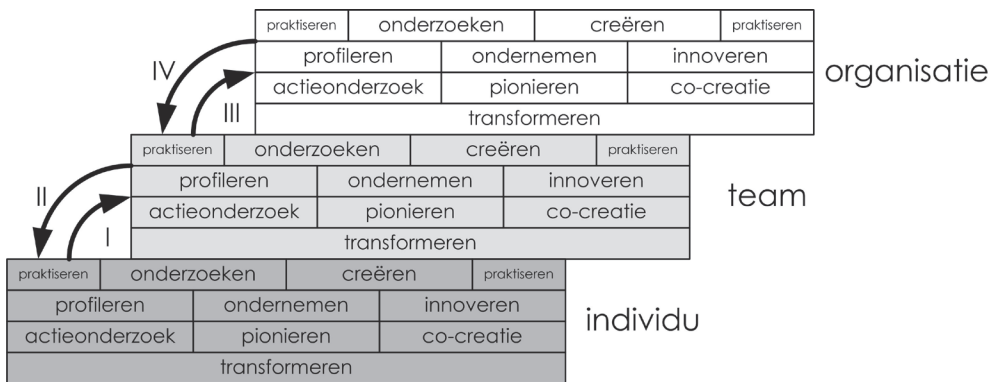
Van deze leerconversies hebben de eerste twee een vernieuwend potentieel en is de derde meer behoudend van karakter. Ook tussen teamniveau en organisatieniveau is sprake van leerconversies (zie figuur 4-8):

- Particulariseren (IV): het team creëert variëteit ten opzichte van de organisatiewebben. Collectieve betekenisstructuren die dominant zijn in de organisatie (formeel of informeel) worden op teamniveau gereconstrueerd en uitgewerkt voor de specifieke teamcontext. Homan merkt op dat veel cultuurelementen zo impliciet zijn dat dit particulariseren vaak onvoldoende gebeurt.
- Organisationeel leren (III); de organisatie staat open voor ideeën van het team. Het team zal hier zelf zijn best voor moeten doen. Tegenover organisationeel leren staat de ontwikkeling van superteams: het team ontwikkelt veel nieuwe ideeën, maar de organisatie staat er niet open voor. Het team wordt op een zijspoor gezet. Dit lijkt op het isolement waarin pilotgroepen vaak terecht komen (Senge et al., 2000). Dat isolement wordt vaak ook door het team zelf versterkt door zich terug te trekken op het eigen gelijk en vooral nog met elkaar op te trekken.
- Teamleren: het team staat open voor ontwikkelingen in haar context. Het gaat er voor een team om de goede balans te vinden. Als het zich te veel afsluit, ontwikkelt het zich tot een superteam,

maar als het te veel open staat wordt het te zeer een speelbal van fluctuaties in de omgeving. Dat gaat ten koste van de convergentie in het team en leidt tot uitholling van het gecoördineerd handelen.

Homan stelt dat de leerconversies plaats vinden "in de actie". Geplaatst binnen het analysekader van Billett, wil dat zeggen dat leerconversies een aspect zijn van participatie en zich dus voltrekken op het niveau van de leeractiviteiten. In figuur 4-8 is dit schematisch weergegeven.

"Een leerconversie (is) pas compleet als er feedback op is gekomen en deze feedback ook is ontvangen door de afzender van de leertransactie". (Homan, 2001, p. 212)



Figuur 4-8 Leerconversies tussen individu en team en tussen team en organisatie (naar Homan, 2001)

Dit betekent dat het niet voldoende is als een individuele docent zijn leeropbrengsten deelt met het team, maar dat het team ook moet aangeven wat het daarvan vindt en wat het er mee gaat doen. Ook omgekeerd geldt dat een leerconversie pas is afgerond als de individuele docent heeft geëxpliciteerd wat hij gaat doen met de betekenissen die het team heeft aangereikt. Op organisatieniveau geldt hetzelfde. Het is niet voldoende als een team kennisneemt van de organisatiestrategie. De leerconversie is pas compleet als het team aan de organisatie heeft teruggekoppeld wat het van die strategie vindt en op welke wijze de strategie op teamniveau uitgewerkt zal worden. Het spreekt vanzelf dat dat voor de meer impliciete betekenisstructuren die de organisatie het team aanbiedt (organisatiecultuur, gevoelsregels, een deel van de machtsverhoudingen) veel lastiger is dan voor de meer expliciete zoals de strategie, de formele machts- en verantwoordelijkheidsverdeling, de doelen, budgetten, procedures, structuren en werkwijzen.

4.4.3 Aangescherpte onderzoeksvragen

Nu het model is uitgewerkt en ook de relatie tussen het model voor individueel werkplekleren van docenten en leren van docententeams is benoemd, kunnen de onderzoeksvragen die op het

teamniveau betrekking hebben, nader worden aangescherpt. De onderzoeksvragen op teamniveau luiden:

- Welke bijdrage levert zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten aan collectieve leerprocessen in docententeams op het gebied van onderwijsvernieuwing en teamontwikkeling?
- Beïnvloedt organisatiebetrokkenheid aard en omvang van de collectieve leerprocessen?

In essentie spitst de onderzoeksvraag zich toe op de wijze waarop het team zich de individuele leeropbrengsten van teamleden eigen maakt (leerconversie van individu naar team) en op de rol die opwaartse identiteit (of meer algemeen organisatiebetrokkenheid) daarin speelt. Dat kan echter niet los gezien worden van de manier waarop het team leert. Daarom zal deze vraag beantwoord worden op basis van een breder onderzoek naar de leerprocessen in docententeams. Gebaseerd op het model voor collectief leren van docententeams kunnen de volgende deelvragen worden geformuleerd:

- Is er in de onderzochte docententeams sprake van samenhang tussen organisatiebetrokkenheid en collective efficacy?
- Gaat de combinatie van hoge collective efficacy en hoge mate van psychologische veiligheid samen met meer diepgaande teamleerprocessen in de onderzochte docententeams?
- Gaat de combinatie van lage collective efficacy en een lage mate van psychologische veiligheid samen met meer oppervlakkige teamleerprocessen?
- Overwegen in de onderzochte docententeams de taakeisen of de energiebronnen en welke samenhang is er met de aard van de teamleerprocessen?
- Is er in de onderzochte docententeams sprake van een samenhang tussen de aard van de teamleerprocessen en het niveau van de collectieve leeropbrengsten?
- Welke leerconversies tussen individu en team en tussen team en organisatie worden waargenomen in de onderzochte docententeams en op welke wijze beïnvloeden deze leerconversies de collectieve leeropbrengsten van de docententeams?

4.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk is de professionalisering van docenten beschreven vanuit een teamperspectief. Niet het leren van individuele docenten staat centraal maar het leren van docententeams. Het leren van docententeams is belangrijk omdat in competentiegericht onderwijs de leerresultaten van deelnemers samenhangen met het functioneren van het docententeam als collectief. Teamleren is ook belangrijk vanuit het perspectief van lerende scholen. In de eerste paragraaf van dit hoofdstuk is aangegeven dat teamleren de schakel vormt tussen het leren van individuen en het leren van de organisatie en dat het in theorieën over organisatieleren vaak veronachtzaamd is.

In de tweede paragraaf is door middel van een literatuurstudie verkend welke perspectieven op teamleren er zijn en welke conclusies daaraan kunnen worden verbonden. Deze conclusies zijn: ook teams kennen agency, defensieve routines verhinderen teamleren, een team is meer dan de optelsom

van de individuen, de relatie tussen team en individu is wederkerig evenals de relatie tussen team en organisatie, in de ontwikkeling van teams zijn patronen te onderscheiden, maar teamleerprocessen verlopen ook vaak rommeliger dan die patronen doen vermoeden, macht en politiek gedrag beïnvloeden het functioneren van teams.

Specifieke aandacht is besteed aan het functioneren van onderwijsteams als professionele leergemeenschappen. Uit onderzoek blijkt dat het functioneren van onderwijsteams als professionele leergemeenschap een positieve invloed heeft op de resultaten van leerlingen.

In hoofdstuk 3 is een model gepresenteerd voor individueel leren van docenten in en aan het werk. In de derde paragraaf van dit hoofdstuk is aan de hand van literatuur gezocht naar een invulling van dit model op teamniveau. Het resultaat is een model voor werkplekleren van docententeams (zie figuur 4-7). Op grond van literatuurstudie is geconcludeerd dat de agency van docententeams bepaald wordt door de mate van collective efficacy enerzijds en de mate van psychologische veiligheid anderzijds. Participatie, de werk- en leeractiviteiten, ziet er op teamniveau niet anders uit dan op individueel niveau. Dit element in het model is derhalve hetzelfde als in het model van individueel werkplekleren van docenten en gebaseerd op het model van Ruijters (2006). Ook voor de affordances is aangesloten bij het model voor individueel leren in die zin dat belastende factoren en energiebronnen worden onderscheiden. Cruciale aspecten zijn in dit opzicht de teamsamenstelling, de taakeisen, de controle en de ondersteuning. Tenslotte is gezocht naar een typologie van de leerresultaten. Hiervoor is een relatie gelegd tussen de typologie die in hoofdstuk 3 is gekozen (averechts leren, basaal leren, verbeterend leren en vernieuwend leren) en de begrippen kaderen, herkaderen en kader verbreken van Homan (2001).

In paragraaf 4.4 wordt het model voor collectief leren van docententeams in zijn onderlinge samenhang gepresenteerd. Bovendien wordt in deze paragraaf de relatie tussen individueel leren, teamleren en organisatieleren nader onderzocht. Er worden leerconversies beschreven van individu naar team en vice versa en van team naar organisatie en vice versa. Tot slot van deze paragraaf worden op basis van het volledige model de onderzoeksvragen nader uitgewerkt.

Met de uitwerking van de onderzoeksvragen aan het slot van hoofdstuk 3 en hoofdstuk 4 is de basis gelegd om in de volgende hoofdstukken de onderzoeksresultaten te presenteren.

5

Casestudies: leren van docenten tijdens het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken'

In hoofdstuk 3 is een theoretisch model voor werkplekleren van docenten gepresenteerd. In dit hoofdstuk wordt het eerste onderzoek gepresenteerd dat is uitgevoerd in het Regio College. Centraal in het onderzoek staan twee groepen docenten die in 2005 en 2006 hebben deelgenomen aan het traject 'Werkend Leren, Lerend Werkend'. Dit traject is opgezet als een zelfgestuurd leertraject waarin docenten werken aan levensechte prestaties (Van Emst, 2002). Van alle deelnemers aan de eerste groep die in 2005 is gestart (20 deelnemers), zijn data verzameld over hun begincompetenties, hun ervaringen halverwege het traject en de evaluatie van hun leeropbrengsten aan het eind van het traject. Dit heeft geresulteerd in 12 casussen. Van de tweede groep, die in 2006 startte zijn van drie docenten vergelijkbare data verzameld. Dit heeft geresulteerd in nog eens drie casussen. Op basis van deze 15 casussen zal antwoord worden gegeven op de in hoofdstuk drie geformuleerde onderzoeksvragen. In paragraaf 5.1 worden de onderzoeksvragen geoperationaliseerd en worden verwachtingen uitgesproken met betrekking tot de uitkomsten van het onderzoek. Paragraaf 5.2 beschrijft de onderzoeksmethode. Achtereenvolgens komen de gehanteerde methoden van dataverzameling en de verwerking en analyse van de data aan de orde. Paragraaf 5.2 sluit af met een beschrijving van de context van het onderzoek. In deze subparagraaf wordt meer informatie gegeven over opzet en inhoud van het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken'. Paragraaf 5.3 is geheel gewijd aan een voorbeeldcasus. Deze paragraaf is enerzijds bedoeld als illustratie van het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' en anderzijds een illustratie van de wijze waarop de casussen zijn samengevat in samenhang met het theoretisch kader. In paragraaf 5.4 worden de resultaten gepresenteerd aan de hand van de onderzoeksvragen. Ook worden er op basis van patroonvergelijking conclusies getrokken ten aanzien van de onderzoeksvragen en uitgesproken verwachtingen. Het hoofdstuk sluit af met een korte samenvatting van de belangrijkste conclusies.

5.1 Verwachtingen van de onderzoeksuitkomsten

Aan het slot van hoofdstuk 3 zijn de onderzoeksvragen nader uitgewerkt voor individuele professionele ontwikkeling van docenten. Het onderzoek is opgezet als een meervoudige casestudie (Yin, 2003). Yin stelt aan casestudies strenge methodologische eisen. Dat begint met het opstellen van verwachtingen. Twee van de in hoofdstuk 3 geformuleerde onderzoeksvragen hebben betrekking op de relaties in het theoretisch model voor werkplekleren van docenten:

Welke relatie bestaat er tussen agency en de aard van de leeractiviteiten enerzijds en tussen affordances en de aard van de leeractiviteiten anderzijds?

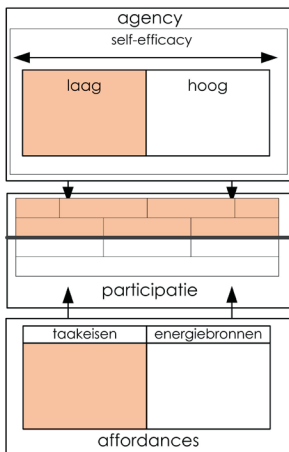
Welke relatie bestaat er tussen de diepgang van de leeractiviteiten en de aard van de leeropbrengsten?

Om systematisch te kunnen zoeken naar antwoord op deze vragen in de casussen, is de volgende verwachting geformuleerd:

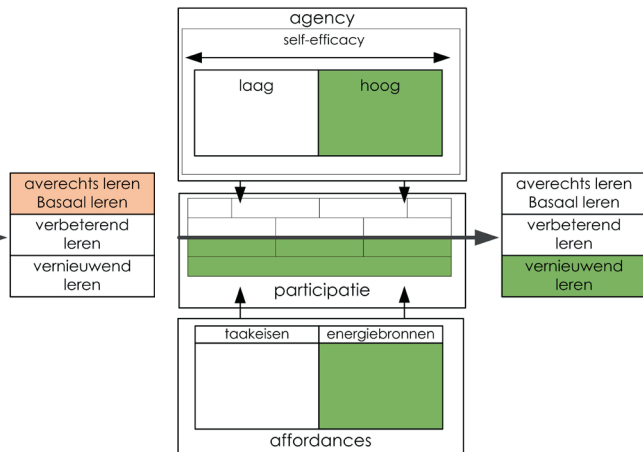
In de onderzoeksgroep is samenhang te zien tussen:

- een geringe mate van self-efficacy en taakeisen die domineren over energiebronnen, met oppervlakkige leeractiviteiten en averechts of basaal leren (patroon A);
- een hoge mate van self-efficacy en energiebronnen die domineren over taakeisen, met diepgaande leeractiviteiten en vernieuwend leren (patroon B).

In figuur 5-1 en figuur 5-2 zijn deze patronen grafisch weergegeven. Op vergelijkbare wijze zijn ook bij de overige onderzoeksvragen verwachtingen geformuleerd. Tabel 5-1 geeft een overzicht van deze verwachtingen aan de hand van de onderzoeksvragen.



Figuur 5-1 *Patroon A*



Figuur 5-2 *Patroon B*

Tabel 5-1*Onderzoeksvragen en Verwachtingen van de Uitkomsten van de Meervoudige Casestudie*

onderzoeksvraag	verwachtingen
Is er in het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' voldoende sprake geweest van zelfsturing door de lerende docenten?	Docenten in het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' maken doelgerichte keuzes voor V1 • samenwerken of niet-samenwerken; V2 • prestaties die aansluiten bij hun leervraag; V3 • prestaties binnen of juist buiten hun eigen afdeling; V4 • doelgerichte leeractiviteiten om hun werk- en leerdoelen te realiseren.
Is er in de onderzoeksgroep sprake van een eenduidige samenhang tussen self-efficacy en opwaartse identiteit?	V5 Docenten die zich betrokken tonen bij hun team en opleiding vertonen een hoge mate van self-efficacy en docenten die zich niet betrokken voelen bij hun team en opleiding vertonen een geringe mate van self-efficacy. V6 Docenten die zich betrokken tonen bij het Regio College als geheel vertonen een hoge mate van self-efficacy en docenten die zich niet betrokken voelen bij het Regio College als geheel vertonen een geringe mate van self-efficacy.
Welke relatie bestaat er tussen de inhoud van de leeractiviteiten en het domein waarop de leeropbrengsten betrekking hebben?	V7 In de onderzoeksgroep is sprake van congruentie tussen de inhoud van de prestatie en het domein waarop de leeropbrengsten betrekking hebben.
Welke relatie bestaat er tussen agency en de aard van de leeractiviteiten enerzijds en tussen affordances en de aard van de leeractiviteiten anderzijds? Welke relatie bestaat er tussen de diepgang van de leeractiviteiten en de aard van de leeropbrengsten?	V8 In de onderzoeksgroep is samenhang te zien tussen: • een geringe mate van self-efficacy en taakeisen die domineren over energiebronnen, met oppervlakkige leeractiviteiten en averechts leren (patroon A); • een hoge mate van self-efficacy en energiebronnen die domineren over taakeisen, met diepgaande leeractiviteiten en vernieuwend leren (patroon B).

5.2 Onderzoeksmethode: meervoudige casestudie**5.1.1 Dataverzameling**

In totaal zijn vijftien casussen geanalyseerd. Twaalf casussen hebben betrekking op deelnemers aan het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' in 2005 en drie op deelnemers aan het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' in 2006. Op grond van de evaluatie van de eerste groep (in december 2005), zijn in het tweede traject wijzigingen aangebracht. Deze wijzigingen hebben invloed op het soort data dat verzameld kon worden. Daarom worden in deze paragraaf de dataverzameling en de selectie van casussen per deelnemersgroep beschreven. Een uitvoeriger beschrijving van het leertraject is opgenomen in paragraaf 5.2.4.

De groep van 2005

Het traject 'Werkend Lerend, Lerend Werken' start in januari 2005 met 20 deelnemers. Twee van hen komen van de sector educatie, die ten tijde van het leertraject ingrijpend gereorganiseerd wordt. Hun ervaringen tijdens het leertraject zijn sterk ingekleurd door deze reorganisatie. Vanwege de validiteit van de onderzoeksdata zijn zij niet meegenomen in de onderzoeksgroep.

Alle deelnemers vullen bij het begin van het traject een competentiescan in die gebaseerd is op de competentieprofielen voor docent en kerndocent in het Regio College. Alle deelnemers hebben aan de hand van de competentiescan ook feedback gevraagd aan hun manager. Slechts een beperkt aantal deelnemers (n=9) heeft ook feedback gevraagd aan collega's. De feedback van collega's is daarom niet in het onderzoek verwerkt.

Ongeveer halverwege het traject (tussen 5 juli en 18 september 2005) interviewt de onderzoeker alle deelnemers (N=20) aan het traject. Het gesprek wordt gevoerd aan de hand van een beperkt aantal open vragen. De vragen hebben betrekking op hun motivatie om deel te nemen aan het traject, de leerdoelen van de deelnemer, de ervaring met en de waardering voor de verschillende leeractiviteiten (prestaties, intervisie, workshops) en de leeropbrengsten tot dan toe. De vraag naar de leeropbrengsten heeft de vorm van aanvulzinnen:

- Ik heb geleerd dat ...
- Ik heb geleerd dat het niet zo is dat ...
- Ik heb geleerd dat ik ...
- Ik heb geleerd dat ik niet ...

De volledige vragenlijst is als bijlage 1 opgenomen op de bijgevoegde cd. De onderzoeker maakt verslagen van de gesprekken, die door de betrokkenen (passief) zijn geautoriseerd. Per e-mail is gevraagd om een reactie op het interviewverslag. Slechts één van de betrokkenen heeft daarvan gebruik gemaakt.

In dezelfde periode interviewt de onderzoeker ook de managers van de onderwijsafdelingen, die als leidinggevende of als opdrachtgever, bij het leertraject betrokken zijn. In totaal worden zeven managers geïnterviewd. In de interviews worden de volgende onderwerpen besproken: de selectie van deelnemers en de wijze waarop zij zijn voorgelicht over het traject, de wijze waarop de managers en de deelnemers de competentiescan en het professioneel ontwikkelingsplan hebben besproken, de manier waarop de manager zijn rol als prestatiecoach invult en zijn waardering voor het leertraject en de leeractiviteiten. Voorbeelden van vragen zijn (zie bijlage 2 voor de volledige vragenlijst):

- Bijdrage aan professioneel ontwikkelingsplan:
 - Heb je de competentiescan voor alle deelnemers aan het leertraject ingevuld?
 - Heb je de competentiescan met de deelnemers besproken? Hoe verliepen die gesprekken?
 - Heb je het professioneel ontwikkelingsplan met de deelnemers besproken? Hoe verliepen die gesprekken?
 - Hoe beoordeel je de manier waarop in het leertraject aan het professioneel ontwikkelingsplan is / wordt gewerkt?

Ook van deze gesprekken maakt de interviewer / onderzoeker een verslag, dat ter aanvulling en of commentaar aan de geïnterviewde is voorgelegd. Deze verslagen zijn vervolgens ongewijzigd vastgesteld.

Drie deelnemers hebben het traject voortijdig beëindigd. Eind januari 2006 wordt op één dag met de overige deelnemers (N=17) een eindgesprek gevoerd aan de hand van een portfolio. Het panel maakt gebruik van een gespreksleidraad waarin de inhoud van het gesprek wordt aangegeven (zie bijlage 3):

1. Welke competenties heeft de deelnemer ontwikkeld?
Welke opbrengsten (m.n. in het kader van de prestaties) heb je gerealiseerd? Hoe relevant zijn die opbrengsten voor het team de afdeling? Hoe heb je dat vastgesteld.
2. Welke leerdoelen had de deelnemer aan de start van het traject?
Welke leerdoelen zijn expliciet opgenomen in zijn/haar POP?
Hoe is daaraan gewerkt en met welk resultaat? (STAR)
3. Welke leerdoelen zijn tijdens het traject ontstaan?
Hoe is daaraan gewerkt en met welk resultaat? (STAR)
4. Welke leerwinst is onbedoeld gerealiseerd tengevolge van het leertraject?
Op welke wijze? (workshop, prestatie, studie, werkbezoek, etc.)
Wat doe je nu anders dan voordat je aan het traject begon? Kun je daar een voorbeeld van geven (STAR)? Wat heeft het traject bijgedragen aan deze andere aanpak?
5. Wat is je perspectief voor verdere ontwikkeling?
Welke competenties wil je verder ontwikkelen? Hoe?
Welke type werkzaamheden binnen het Regio College zouden daarbij aansluiten?

Alle eindgesprekken worden, na toestemming van de kandidaat, opgenomen op minidisk en later omgezet naar MP3. Van deze opnamen zijn transcripties gemaakt. Om onbekende redenen zijn bij vier kandidaten de opnamen geheel of grotendeels mislukt, zodat dertien bruikbare opnamen overbleven. Eén daarvan betreft het eindgesprek van één van de docenten van de sector educatie, zodat er uiteindelijk van twaalf deelnemers uit het beroepsonderwijs een complete dataset beschikbaar is:

- competentiescan ingevuld door deelnemer en manager;
- verslag van interview met de deelnemer halverwege het traject;
- verslag van interview met zijn/haar afdelingsmanager halverwege het traject;
- transcriptie van het eindgesprek van het traject.

De groep van 2006

Deze groep start in september 2006. Voorafgaand aan de start van het traject voeren de begeleiders met alle deelnemers een intakegesprek. Acht (van veertien) deelnemers geven toestemming om dit intakegesprek op te nemen. Uit deze groep zijn drie deelnemers geselecteerd waaraan toestemming is gevraagd om ook hun eindgesprek op te nemen. Criteria bij de selectie waren dat zij uit verschillende afdelingen afkomstig moesten zijn en dat in ieder geval mannen en vrouwen vertegenwoordigd moesten zijn. Van zowel het intakegesprek als het eindgesprek zijn transcripties gemaakt.

Ook de deelnemers aan het tweede traject vullen aan het begin van het traject een competentiescan in, waarvan de onderzoeker er slechts een beperkt aantal (3) ontvangt. Van de deelnemers waarvan zowel de intake als het eindgesprek zijn opgenomen, zijn geen competentiescans beschikbaar. Samenvattend zijn van de drie deelnemers aan de tweede groep een transcriptie van het intakegesprek en een transcriptie van het eindgesprek beschikbaar. De gegevens over de respondentengroep zijn samengevat in tabel 5-2.

Tabel 5-2

Samenstelling van de Respondentgroep met Beschikbare Bronmaterialen

	N1	N2	N3	beschikbare bronnen			eind-gesprek
				scan	intake	interview halverwege deelnemer AM	
Groep 2005	20	17	12	X		X X	X
Groep 2006	14	13	3		X		X

N1 = aantal deelnemers bij de start van het traject

N2 = aantal deelnemers dat het traject heeft afgerond met een eindgesprek

N3 = aantal geanalyseerde casussen

Verwerking van de data

Samenvatting en codering

De lengte van de transcripties (gemiddeld 20 – 22 pagina's A4) maakt het noodzakelijk om de beschikbare hoeveelheid data voorafgaand aan een nadere analyse tot handzame proporties terug te brengen. Daartoe is per casus op basis van de beschikbare data een thematische samenvatting gemaakt aan de hand van het theoretisch model. Aan de vier hoofdrubrieken die voortvloeien uit het theoretisch model (agency, leeractiviteiten, affordances, leerresultaten) is een vijfde rubriek toegevoegd: evaluatie van het traject. Binnen de hoofdrubrieken is een onderverdeling in thema's aangebracht (zie tabel 5-3). Deze thema's zijn volgens de werkwijze van *grounded theory* (Corbin & Strauss, 2008) gedestilleerd uit de onderzoeksdata zelf. Alle complete casussen (bestaande uit een thematische samenvatting per rubriek en op de rubriek aansluitende interpretaties en conclusies) zijn terug te vinden op de bijgevoegde cd in de map /onderzoeksdata hoofdstuk 5/casussen.

Tabel 5-3

Rubrieken en Thema's voor de Samenvatting van de Bronmaterialen

hoofdrubriek	thema's
Agency	Achtergrond (ervaring als leraar, andere ervaringen); motivatie (waarom heb je meegedaan aan het leertraject); zelfbeeld; betrokkenheid; competenties; leerdoelen.
Leeractiviteiten	Prestatie; intervisie; workshops; het werk zelf (de dagelijkse activiteiten van de betrokkene buiten het leertraject).
Affordances	Faciliteiten; onderlinge relaties; begeleiding; sturing door het management.
Leeropbrengsten	Persoonlijk functioneren; Onderwijsvernieuwing; Organisatieontwikkeling; Nieuwe ontwikkelpunten
Evaluatie van het leertraject	Vorbereiding; Prestatie; Intervisie; Workshops; Overall

Validering van de samenvatting en codering

De combinatie van rubriek en subthema is behandeld als een codering. Alle fragmenten uit de samenvatting zijn per casus aan twee onafhankelijke beoordelaars voorgelegd. Per fragment is eerst de samenvatting gepresenteerd en daaronder zijn in duidelijk te onderscheiden tekstvakken de bronteksten opgenomen waarop het samenvattende fragment is gebaseerd (zie figuur 5-3). De beoordelaars is gevraagd om zowel de samenvatting als de codering te beoordelen op volledigheid (samenvatting) en juistheid (codering). Er is gebruik gemaakt van een 5-puntsschaal die loopt van "helemaal mee oneens" (1) tot "helemaal mee eens" (5). Het beoordelingsformulier (zie bijlage 4 voor een voorbeeld) biedt ook ruimte voor een toelichting op het oordeel, zowel ten aanzien van de samenvatting als ten aanzien van de codering. De beoordelaars zijn collega's afkomstig uit andere roc's en uit onderzoekinstellingen die nauw bij het mbo zijn betrokken. Elke beoordelaar heeft twee casussen beoordeeld. Voor elke casus is een ander tandem van beoordelaars gebruikt.

Fragment	001.AG.002			
			Codering:	Agency / motivatie
Beoordeling samenvatting			Beoordeling codering	
	Helemaal mee oneens			Helemaal mee oneens
	Mee oneens			Mee oneens
	Neutraal			Neutraal
	Mee eens			Mee eens
	Helemaal mee eens			Helemaal mee eens
Toelichting			Toelichting	
Samenvatting				
Boy zag het ook als een kans om de waan van de dag te doorbreken en zich te verdiepen in een onderwerp en met je eigen ontwikkeling, waar je normaal niet zo gemakkelijk toekomt. Hij had geen specifiek ontwikkeldoel voor ogen, maar meer een algemeen ontwikkeldoel: "mezelf steviger maken." * <resp001 eindgesprek 060130.doc, 209 - 213 / 228 - 231>				
Bronnen				
De kans om me echt te ontwikkelen. Je wordt natuurlijk in het dagelijks ritme voor een deel geleefd gewoon door de waan van alle dag, de lessen, de voorbereiding, toetsen, nou ja je kent het hele verhaal en zeg maar om je te verdiepen in zo'n onderwerp dat vraagt gewoon toch een extra inspanning en tegelijkertijd bezig zijn met je eigen ontwikkeling dat doe je toch niet zomaar uit je zelf, niet in een soort structuur zeg maar, tenminste dat heb ik nooit voordat ik ermee bezig was, nou zeg maar, nou in algemene termen je professionele ontwikkeling zal ik maar zegen. Ik wist toen natuurlijk ook niet wat voor prestatie of zo we zouden gaan kiezen et cetera, maar ja om mezelf stevigerte maken, zo zou ik het willen noemen en ik had toen nog niet een bepaald aspect of zo voor ogen.				

Figuur 5-3 Voorbeeld van een bladzijde uit een validatiebestand (samenvatting en codering)

Op basis van hun beoordelingen is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend met behulp van de Gower-coëfficiënt (Gower, 1971). Deze methode heeft het voordeel dat hij ook bruikbaar is als de variantie in de respons gering is.

Tabel 5-4

Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid Samenvattingen en Codering

	samenvatting		codering	
	Score ¹	Gxy ²	Score ¹	Gxy ²
001 Boy	3.95	.88	4.22	.89
002 Jacqueline	4.23	.86	4.55	.89
003 Els	4.24	.87	4.21	.88
004 Kayahan	3.59	.78	4.13	.75
005 Elise	4.10	.78	4.12	.72
006 Sander	4.41	.81	4.36	.81
007 Hannah	4.05	.81	4.24	.76
008 Ludo	4.80	.92	4.72	.93
011 Koen	4.60	.86	4.41	.77
012 John	4.46	.79	4.35	.83
015 Cees	4.60	.85	4.53	.90
016 Anja	4.73	.89	4.67	.88
101 Merel	4.20	.86	4.41	.86
102 Anneke	3.84	.80	3.94	.80
103 Bart	4.08	.85	4.14	.80
gemiddeld	4.26	.84	4.33	.83

¹ Gemiddelde score op 5 puntsschaal = mate van instemming met de samenvatting respectievelijk de codering

² Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Gower-coëfficiënt)

Tabel 5-4 geeft een overzicht van de gemiddelde score en de Gower-coëfficiënt (Gxy) per casus voor de samenvatting en de codering. Vooraf zijn criteria vastgesteld waaraan een casus moet voldoen om bruikbaar te zijn:

- De score voor de volledigheid en juistheid van de samenvatting en voor de juistheid van de codering is minimaal 3.5 en bij voorkeur 4 of hoger.
- De score voor interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (zowel voor de samenvatting als voor de codering) is minimaal .70 (bevredigend) en bij voorkeur .80 of hoger.

Alle casussen voldoen aan de gestelde criteria (zie tabel 5-4). Op de beoordelingsformulieren was ook ruimte om een toelichting te geven op het oordeel. Deze toelichtingen zijn op beperkte schaal gebruikt om de samenvatting (of de verwijzing naar de bronteksten) te verbeteren en een heel enkele keer om de codering aan te passen. Verondersteld mag worden dat deze bewerking een minimale positieve uitwerking op de beoordeling zou hebben gehad, waaruit geconcludeerd kan worden dat alle casussen bruikbaar zijn voor verdere analyse.

5.2.3 Analyse

In paragraaf 3.1 zijn de verwachtingen gepresenteerd voor de uitkomsten van deze studie. De analyse van de samengevatte casussen is uitgevoerd aan de hand van deze verwachtingen. De analyses bestaan uit beargumenteerde interpretaties en conclusies en zijn ingevoegd in de samengevatte casussen.

Conclusies met betrekking tot agency, leeractiviteiten en affordances

Per casus is voor de rubrieken agency, leeractiviteiten en affordances een analyse gemaakt. Daarbij zijn de onderzoeksvragen als leidraad gebruikt. Per rubriek is gezien welke conclusies er op grond van de samenvatting in de casus getrokken kunnen worden. Daarbij zijn de onderstaande vragen als richtsnoer gebruikt:

agency	Geeft de deelnemer aan het leertraject blijk van een hoge of een geringe mate van self-efficacy? Geeft de deelnemer aan het leertraject blijk van een hoge of een geringe mate van organisatiebetrokkenheid?
leeractiviteiten	Op welk niveau spelen de leeractiviteiten zich af? – eilanden: praktiseren, onderzoeken, creëren – bruggen: profileren, ondernemen, innoveren – polders: actieonderzoek, pionieren, co-creatie
affordances	Overwogen in de casus de taakeisen of overwogen de energiebronnen?

Op elk van deze vragen is door de onderzoeker een beargumenteerd antwoord geformuleerd. Daarbij is de informatie die in de samenvatting in de betreffende rubriek is gepresenteerd, als vertrekpunt gebruikt. Waar nodig is echter ook gebruik gemaakt van de informatie uit andere rubrieken en in vier gevallen (twee 2-tallen) ook uit andere casussen (omdat het docenten betreft die op een bepaalde manier hebben samengewerkt in het leertraject, waardoor de casussen over en weer als bron kunnen worden gebruikt). De conclusies zijn bondig geformuleerd en ingevoegd in de samengevatte casussen achter de betreffende rubriek.

Waardering leeropbrengsten

Voor de rubriek leeropbrengsten is een andere aanpak gekozen. Binnen deze rubriek zijn per fragment uit de samenvatting drie specifieke vragen beantwoord:

1. Wat is de aard van de leeropbrengsten (inzichten of opvattingen, gedrag, competenties, oordelen of referentiekaders)?
2. Wat is het niveau van de leeropbrengsten (averechts leren, basaal leren, verbeterend leren of vernieuwend leren)?

3. Wat is het niveau van de bewijsvoering (eigen oordeel van de deelnemer, de deelnemer betreft in zijn oordeel feedback van 'derden', oordeel van de deelnemer wordt bevestigd door (één van de) gesprekspartners?)

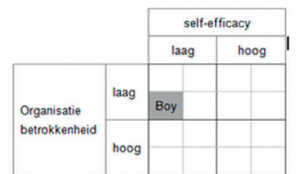
Deze scores zijn in de casus vermeld.

Op basis van de beoordeling van de afzonderlijke leeropbrengsten is per casus een profiel van leeropbrengsten opgesteld (zie tabel 5-16), op basis waarvan een meer onderbouwde conclusie getrokken kan worden over het algemene niveau van de leeropbrengsten. Voor de samenstelling van het profiel van leeropbrengsten zijn alleen de gerealiseerde leeropbrengsten gebruikt en niet de nieuwe ontwikkelpunten die in de samenvattingen ook onderdeel uitmaken van dezelfde rubriek. Op deze manier is per casus een conclusie getrokken of er sprake is van overrechts, basaal, verbeterend of vernieuwend leren.

Validering

Voor de validering zijn de analyses en conclusies gesplitst in fragmenten die elk een zoveel mogelijk eenduidige betekenis hebben. Elk fragment is te beschouwen als een *unit of meaning* (Strijbos, 2004). Alle fragmenten met betrekking tot de vier rubrieken zijn per casus aan twee onafhankelijke beoordelaars voorgelegd (zie bijlage 5 voor een voorbeeld van het beoordelingsformulier). Ook hier is voor de rubriek leeropbrengsten een afwijkende aanpak gekozen. In de rubrieken agency, leeractiviteiten en affordances kregen de beoordelaars eerst de gevalideerde thematische samenvatting gepresenteerd, voor de deelnemers uit de groep van 2005 in de rubriek agency aangevuld met de gegevens uit de competentiescan.

Vervolgens werden de analyses en conclusies als afzonderlijke elementen gepresenteerd en gevraagd om deze te scoren (zie figuur 5-4 voor een voorbeeld). Voor de rubriek leeropbrengsten werden de afzonderlijke fragmenten gepresenteerd en werd gevraagd de beantwoording van de vragen per fragment te scoren (zie figuur 5-5 voor een voorbeeld). Er is gebruikt gemaakt van dezelfde 5-puntsschaal als bij de samenvattingen en beoordelingen.

	conclusie	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens	toelichting
VA001AG007	Het beeld ten aanzien van organisatiebetrokkenheid is derhalve wat diffuus.						
Halvenwege het traject heeft Boy leerdoelen geformuleerd, die er op gericht zijn om deze persoonlijkheidskenmerken aan te pakken.							
VA001AG008	Dat zou kunnen duiden op een verschuiving in de richting van een meer leerdoel gerichte oriëntatie, maar met zijn verwijzing naar de rol van de interviewee, zwakt hij dat af. Kiest hij zelf voor deze leerdoelen of heeft hij voor zich laten kiezen?						
VA001AG009	In het eindgesprek verwijst hij bovendien naar karaktertrekken die niet zomaar te veranderen zijn, hetgeen wijst op een resultaatgerichte oriëntatie.						
VA001AG010							

Figuur 5-4 Fragment uit een bestand ter validering van analyse en conclusies: agency

<p>Bij nieuwe ontwikkelpunten denkt Boy in de eerste plaats aan timemanagement. AM verbreedt deze behoefte tot management in het algemeen. Hij heeft het idee dat Boy het in zich heeft om leiding te geven aan projecten. Hij is sterk in de inhoud (ideeën aandragen, kritische vragen stellen, feedback geven), maar heeft nog wat te leren op het gebied van managementvaardigheden. Het gaat erom te leren na te denken over interventies of acties om je doel te bereiken, los van de inhoud. Daarbij krijgt Boy het advies zich niet te laten hinderen door zijn eigen onzekerheid. In plaats daarvan zou hij mensen mee kunnen nemen in zijn eigen onderzoeksvragen door dingen waar hij onzeker over is te delen. Zo creëer je gedeeld probleemgenootschap, een managementvaardigheid.</p> <p>< resp001 eindgesprek 060130.doc r. 804 – 808 / 818 – 832 / 952 - 961 ></p>								
			1	2	3	4	5	toelichting
Aard van de leeropbrengsten								
VA001LO349	Inzichten / opvattingen	NEE						
VA001LO350	Gedrag	NEE						
VA001LO351	Competenties	JA						
VA001LO352	Oordelen / referentiekaders	NEE						
Niveau van de leeropbrengsten								
VA001LO353	Averechts leren							
	Basaal Leren							
	Verbeterend Leren	X						
	Vernieuwend Leren							
Niveau van betrouwbaarheid								
VA001LO354	Eigen oordeel deelnemer							
	Deelnemer betreft in zijn oordeel feedback van 'derden'							
	Oordeel wordt bevestigd door (één van de) gesprekspartners	X						

Figuur 5-5 Fragment uit een bestand ter validering van analyses en conclusies: leeropbrengsten

Op basis van de beoordelingen van de beide beoordelaars is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend met behulp van de Gower-coëfficiënt (Gower, 1971). De coëfficiënt is berekend over alle scores van een casus en ook voor de rubrieken afzonderlijk. Vrijwel alle scores voldoen aan de vooraf geformuleerde criteria, die gelijk zijn aan de criteria die gebruikt werden bij de samenvatting en coderingen (zie paragraaf 5.2.2). In één casus (001 Boy) voldoet de score in de rubriek agency niet aan de norm ($G_{xy}=0.60$). Deze score is toe te schrijven aan een sterk afwijkende beoordeling door één van de beide beoordelaars. Uit de toelichting blijkt dat deze beoordelaar in het geval van deze casus geen of weinig rekening heeft gehouden met het theoretisch kader voor de casestudies. Omdat de andere beoordelaar in sterke mate instemt met de conclusies van de onderzoeker en omdat de casus als totaal wel aan de gestelde criteria voldoet, is besloten deze casus toch mee te nemen in de rapportage van de resultaten. Tabel 5-5 geeft een overzicht van de betrouwbaarheidsscores voor de casussen als geheel en voor de rubrieken afzonderlijk.

Tabel 5-5
Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid Analyses en Conclusies

	alle		agency		leeractiviteiten		affordances		leeropbrengsten	
	Score ¹	G _{xy} ²	Score ¹	G _{xy} ²	Score ¹	G _{xy} ²	Score ¹	G _{xy} ²	Score ¹	G _{xy} ²
001 Boy	4.17	.76	3.70	.60	4.27	.77	4.07	.86	4.25	.78
002 Jacqueline	4.53	.84	4.05	.78	4.54	.85	4.41	.80	4.63	.85
003 Els	4.21	.80	4.07	.91	4.41	.84	4.08	.90	4.18	.76
004 Kayahan	4.72	.92	5.00	1.00	4.91	.96	4.60	.92	4.62	.89
005 Elise	4.10	.92	4.06	.88	4.00	.85	4.11	.95	4.15	.95
006 Sander	3.88	.91	3.69	.80	3.78	.91	3.88	.95	3.98	.93
007 Hannah	4.08	.92	4.12	.90	4.03	.92	4.13	.95	4.10	.92
008 Ludo	4.14	.86	4.37	.80	4.26	.87	4.36	.84	4.06	.87
011 Koen	4.25	.77	4.00	.73	4.29	.79	4.31	.88	4.25	.75
012 John	3.73	.90	3.81	.83	3.82	.96	3.92	.90	3.66	.89
015 Cees	4.34	.80	4.41	.84	4.24	.82	4.25	.80	4.38	.78
016 Anja	4.38	.79	4.38	.85	4.40	.78	4.50	.86	4.37	.79
101 Merel	4.38	.82	3.93	.86	4.72	.88	4.80	.92	4.26	.77
102 Anneke	4.36	.82	4.32	.82	4.29	.89	4.14	.83	4.44	.79
103 Bart	4.19	.73	4.28	.75	4.34	.76	4.33	.80	4.07	.70
gemiddeld	4.23	.84	4.15	.82	4.29	.86	4.26	.88	4.23	.83

¹ Gemiddelde score op 5 puntsschaal = mate van instemming met de analyse en interpretaties

² Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Gower-coëfficiënt)

Na de validering van de afzonderlijke conclusies per leeropbrengst zijn de profielen per casus samengesteld (zie tabel 5-16) en vervolgens zijn eindconclusies over het algemene leerniveau geformuleerd. Deze conclusies (15 in totaal) zijn aan twee onafhankelijke beoordelaars voorgelegd. Ook hier is een 5-puntsschaal (helemaal mee oneens – helemaal mee eens) gebruikt. De conclusies ten aanzien van het leerniveau per casus worden door de beoordelaars onderschreven (gemiddelde score = 4.80; $G_{xy} = .92$).

Leerpatroon

Onderdeel van de gevalideerde analyses zijn samenvattende conclusies ten aanzien van de agency (de mate van self-efficacy), affordances (de relatie tussen taakeisen en energiebronnen), de leeractiviteiten (hoe kunnen de leeractiviteiten getypeerd worden in relatie tot 'het landschap van leren') en de leeropbrengsten (profiel van leeropbrengsten). Op basis van de gevalideerde resultaten van de analyses is per casus een individueel patroon samengesteld (paragraaf 5.4.6).

5.1.3 De context: het traject werkend leren

In hoofdstuk 2 zijn de landelijke kaders beschreven waarbinnen de invoering van competentiegericht onderwijs plaatsvindt (zie paragraaf 2.2). In paragraaf 2.4 is uiteengezet hoe het Regio College invulling geeft aan de landelijke ontwikkeling naar competentiegericht onderwijs. In het Regio College is geen sprake van een schoolbrede invoering van het herontwerp competentiegericht onderwijs, maar krijgt elk team de ruimte om binnen de kaders van de onderwijsvisie vorm en inhoud te geven aan competentiegericht onderwijs. Dat betekent dat de opleidingsteams verschillende aanpakken ontwikkelen en hierbij verschillende tempo's aanhouden (zie ook hoofdstuk 6). In de teams waarin daadwerkelijk sprake is van herontwerp, ontstaat een krachtige leeromgeving voor docenten, maar even vaak komt het voor dat beloftevolle ontwikkelingen (dreigen te) stagneren door handelingsverlegenheid van docenten. Hun diepgewortelde opvattingen, stammend uit een oud onderwijsparadigma, domineren in de praktische uitvoering waardoor er een discrepantie dreigt te ontstaan tussen beleden vernieuwing en gepraktiseerde vernieuwing (Argyris, 1996; Schön, 1987; Swieringa & Elmers, 1996). Deze constatering is in 2004 aanleiding voor het College van Bestuur van het Regio College om een leertraject voor docenten voor te bereiden dat beoogt om de trekkracht voor vernieuwing in de onderwijsteams te vergroten. In een interne notitie worden de uitgangspunten voor het leertraject verwoord (Regio College, 2004a). Het moet gaan om een leertraject dat congruent is ingericht met de onderwijsvisie: praktijkgestuurd, eigenaarschap van het leerproces bij de deelnemende docent, betekenisvol voor de individuele docent en zinvol voor de organisatie. Het traject richt zich op docenten die al een voorbeeldpraktijk hebben:

“... een manier van werken, een aanpak die model kan staan voor de door het Regio College beoogde onderwijsvernieuwing óf organisatieontwikkeling. Zo'n voorbeeld praktijk is iets moois dat je wel aan anderen wilt laten zien, maar dat nog verder kan groeien, verbreed of verdiept kan worden.” (Regio College, 2004a, p. 2)

Uit de voorbeeldpraktijk moet blijken dat de docent over potentieel beschikt. Hij of zij gaat de uitdaging aan om met ondersteuning van het leertraject zijn eigen praktijk verder te ontwikkelen of te verdiepen en de ontwikkeling die ze daarin zelf doormaken te delen met hun collega's. Het is de ambitie om verdeeld over twee groepen 60 docenten deel te laten nemen. Zij worden in de gelegenheid gesteld hun competenties verder te ontwikkelen op één of meer van de volgende deelgebieden: onderwijskundig

ontwikkelwerk, coaching / reflectie, teamontwikkeling, vraaggerichtheid op de externe markt. De doelstellingen van het leertraject zijn:

- Kennis delen en transfer van kennis over vernieuwing.
- Ontwikkelen van nieuwe (praktijk)kennis door te participeren in een praktijk en bij te dragen aan de verbetering van die praktijk en daarop te reflecteren.
- Leren veranderen: nadenken over jezelf als lerende.
- Organisatieleren: praktijkleren van de deelnemers verbinden en relateren aan de ontwikkeling van de organisatie.

In overleg met de externe begeleiders van het leertraject wordt het leertraject ingericht volgens de principes van "Natuurlijk Leren" (Van Emst, 2002). Centraal in dit concept staan prestaties: betekenisvolle opdrachten voor opdrachtgevers die een belang hebben bij het resultaat van de opdracht. Afdelingsmanagers worden uitgenodigd om prestaties te formuleren. Zij spelen een dubbele rol in het leertraject:

- Zij dragen docenten voor die gaan deelnemen aan het leertraject, maken afspraken met deze docenten over hun professionele ontwikkeling en coachen ze hier ook op (bijvoorbeeld bij het kiezen van een geschikte prestatie).
- Ze treden op als opdrachtgevers voor de prestaties.

De deelnemers maken een keuze uit de door de managers geformuleerde prestaties. Gedurende het traject werken zij aan tenminste twee prestaties. Deelnemers worden gestimuleerd om prestaties te kiezen buiten hun eigen afdeling. De veronderstelling is dat deelnemers buiten hun eigen team meer worden uitgedaagd om ander gedrag te ontwikkelen en dat het tegelijkertijd buiten het eigen team gemakkelijker is om nieuw gedrag te ontwikkelen, omdat in die andere context de collega's nog geen verwachtingen van je hebben. Daarnaast worden deelnemers gestimuleerd om in kleine groepen aan een prestatie te werken. Eén van de uitgangspunten van "Natuurlijk Leren" is dat deelnemers dan meer leren dan als zij individueel aan een prestatie werken (Van Emst, 2002).

De eerste groep (start januari 2005)

De aanlooperperiode duurt lang. Het kost afdelingsmanagers tijd en moeite om de deelnemers te selecteren die zij willen voordragen. Om dit proces te ondersteunen wordt een folder gemaakt die aan de potentiële deelnemers kan worden uitgereikt. Nog meer moeite kost het om geschikte prestaties te formuleren. De eerste prestaties zijn vaak te smal en te gesloten geformuleerd of juist te open en veelomvattend.

21 januari 2005 is de startbijeenkomst. De voorzitter van het College van Bestuur verricht de aftrap voor het traject. Aan het begin wordt ook aandacht besteed aan opzet en achtergrond, manier van leren en werkwijze tijdens het leertraject. Ook de opzet van het onderzoek waarvan dit proefschrift de weerslag is, wordt gepresenteerd.

Er zijn 26 docenten uitgenodigd waarvan er 24 aan de startdag deelnemen. Vier docenten trekken zich terug na de startdag als zij beter weten wat het leertraject zal inhouden. Tijdens de startdag wordt ook een instrument gepresenteerd voor het verzamelen van 360° feedback (de competentiescan - opgenomen in de map /onderzoeksdata hoofdstuk 5/competentiescan groep 2005 op de bijgevoegde cd) en voor het opstellen van een professioneel ontwikkelingsplan. Tegelijkertijd beginnen de deelnemers aan de eerste prestatie. De prestaties worden gepresenteerd via korte omschrijvingen (zie bijlage 6). Het kiezen is moeilijk omdat de deelnemers nog niet toegekomen zijn aan het formuleren van hun leerdoelen. Tussentijds (rond de zomervakantie 2005) kiezen de deelnemers een tweede prestatie. Hiervoor wordt een markt georganiseerd om de relatie tussen opdrachtgevers (de afdelingsmanagers) en opdrachtnemers te versterken. Dat is nodig omdat in de eerste ronde was gebleken dat veel afdelingsmanagers nauwelijks meer wisten welke prestatie(s) ze hadden aangedragen, als de deelnemers zich bij hen meldden om de opdracht te bespreken.

Gedurende het traject wordt het werken aan het professioneel ontwikkelingsplan en aan de prestaties ondersteund door (maandelijkse) plenaire bijeenkomsten en begeleidde intervisie. De intervisie heeft een frequentie van één keer in de vier weken in groepen van vier. Bij de samenstelling van de intervisiegroepen wordt erop gelet dat mensen uit verschillende afdelingen samen een groep vormen. Tot slot worden er tijdens het leertraject op verzoek van de deelnemers workshops georganiseerd. Deze workshops kunnen gericht zijn op het verwerven van ondersteunende praktische kennis en vaardigheden of op een inhoudelijke verdieping van een thema. Deelnemers beslissen afhankelijk van de inhoud van hun prestatie en hun leervragen per keer of zij aan deze workshops meedoen.

Zeventien deelnemers ronden het leertraject op 30 januari 2006 af met een eindgesprek. Eén deelnemer verliet na de zomervakantie de organisatie, één koos halverwege het traject voor een meer individuele ontwikkelingsroute en één raakte door ziekte op achterstand. Het eindgesprek heeft de vorm van een panelgesprek naar aanleiding van een portfolio dat door de deelnemer is samengesteld, vaak aan de hand van een metafoer. Het panel bestaat uit twee of drie leden:

1. Een afdelingsmanager, de leidinggevende van de betrokken docent;
2. Namens de opdrachtgever (het College van Bestuur) van het leertraject één van de beide leden van het College van Bestuur of het hoofd P&O of de programmanager onderwijsvernieuwing.
3. Een collega op uitnodiging van de betrokken docent als deze daar prijs op stelt.

Evaluatie traject 2005

De ervaringen met de groep van 2005 worden eind december 2005 geëvalueerd met de afdelingsmanagers. Hoewel men in het algemeen positief is over de effecten van het traject vindt men wel dat de lat hoger mag liggen. Het gevoel overheerst dat het traject nog teveel gekenmerkt wordt door vrijblijvendheid. Daarmee is het van de persoonlijke inzet en betrokkenheid van de deelnemers afhankelijk wat ze er uit halen. De vrijblijvendheid hangt niet alleen samen met de open structuur van het traject maar ook met andere aspecten (Regio College, 2006b):

- De motieven voor deelname; juist omdat afdelingsmanagers de deelnemers voordragen, spelen andere factoren een rol dan alleen intrinsieke motivatie om zich te ontwikkelen. Bijvoorbeeld zich verplicht voelen tegenover de manager of uit zijn op een benoeming als kerndocent.
- Resultaatafspraken: afspraken over het resultaat van de professionele ontwikkeling tussen manager en deelnemer zijn niet gemaakt of onvoldoende scherp geformuleerd.
- Noodzakelijkheid prestaties: de deelnemers hebben niet het gevoel dat de prestaties noodzakelijk zijn, dat zij de kern van de activiteiten van de afdeling raken. Aan de kant van de opdrachtgevers (in casu de afdelingsmanagers) zit een te grote vrijblijvendheid.
- De match tussen leervraag en prestatie: deelnemers kiezen niet altijd een prestatie die bij hun leervraag past, maar bijvoorbeeld een prestatie die goed is in te passen in hun toch al drukke werkzaamheden, die daar mee samenvalt of hun weinig extra energie kost.
- Follow-up of inbedding: sommige afdelingsmanager uiten hun zorg over het ontbreken van follow-up projecten voor de deelnemer. Dat is ook niet de intentie van het leertraject. In het traject ligt juist het accent op ontwikkelen van eigen initiatief, zelf binnen je team bepalen wat belangrijk is en dat aanpakken. In het traject zou dat accent nog meer benadrukt moeten worden: welke bijdrage kun jij na afloop aan jouw team leveren?
- Leren als veranderen: uit een evaluatie halverwege de eerste uitvoering komt naar voren dat de meeste leeropbrengsten in het verlengde liggen van wat mensen al doen of kunnen en veel minder vaak op het gebied van doorbreken van bestaande patronen of opvattingen. Dat ligt ook wel voor de hand want veranderen is moeilijker dan ontwikkelen. Ideeën om het veranderingsgerichte accent van het traject meer te benadrukken zijn:
 - De grote concepten kleiner maken: nadruk op experimenteren met ander gedrag.
 - Afdelingsmanagers kunnen in hun feedback de verder weg liggende doelen meer benadrukken.
 - Meer aandacht voor theorieën over leren en onderwijzen aan het begin van het traject en consequenter en bij herhaling expliciteren van mentale modellen over leren en onderwijzen tijdens het traject.

De tweede groep (start september 2006)

Het tweede traject gaat van start in september 2006 met veertien deelnemers. Dertien deelnemers ronden het traject op 26 juni 2007 af met een eindgesprek. Op grond van de evaluatie van het eerste traject zijn in het traject voor de tweede groep verbeteringen aangebracht, namelijk:

- Kandidaten kunnen niet alleen voorgedragen worden door hun afdelingsmanager, maar kunnen zich nu ook zelf melden. Alle deelnemers hebben wel toestemming voor deelname van hun afdelingsmanager nodig. Zes van de veertien aanvankelijke deelnemers zijn zogenaamde “zelfmelders”.
- Met alle deelnemers is door de begeleiders een intakegesprek gevoerd. Dit intakegesprek is de basis voor het persoonlijk ontwikkelingsplan en de afspraken met de afdelingsmanager.

- 'Werkend Leren, Lerend Werken 2' start met een tweedaagse bijeenkomst op een externe locatie. Daardoor is er meer ruimte om aan het begin van het traject aandacht te besteden aan het leerconcept, waarop 'Werkend Leren, Lerend Werken' is gebaseerd.
- De prestaties zijn mondeling gepresenteerd en toegelicht door de afdelingsmanagers (reeds geïmplementeerd halverwege het eerste traject).
- Elke prestatie heeft behalve een opdrachtgever ook een prestatiebegeleider, veelal iemand uit de staf die deskundig is op het gebied waarover de prestatie gaat. In het eerste traject was deze begeleiding beschikbaar, maar hing het van de deelnemers af om er al dan niet gebruik van te maken. In het tweede traject is de begeleiding nadrukkelijker aangeboden.

5.3 Jacqueline, een voorbeeld casus

Voorafgaand aan de presentatie van de resultaten van de meervoudige casestudie in de volgende paragraaf, worden in deze paragraaf de conclusies van één volledige casus gepresenteerd. De overige casussen zijn opgenomen op de cd met bijlagen (/onderzoeksdata hoofdstuk 5/casussen). Onderstaande casus is opgenomen om inzicht te bieden in het type gegevens dat in de resultatensectie is gebruikt. De casus dient ook als illustratie van de gevolgde werkwijze. Elke casus bestaat uit de vier rubrieken van het model voor werkplekleren van docenten: agency, leeractiviteiten, affordances en leeropbrengsten.

Jacqueline is niet de echte naam van de betrokkene, maar een gefingeerde naam.

5.3.1 agency

Uit de samenvatting komt Jacqueline naar voren als iemand die over een redelijke mate van self-efficacy beschikt:

- Bij de competentiescan scoort ze zichzelf op negen van de twaalf competenties boven neutraal. Vergeleken met de scores van de manager is ze bescheiden over haar eigen kwaliteiten, maar Jacqueline weet goed waar haar kracht ligt en wat ze leuk vindt.
- Jacqueline werkt doelgericht naar een resultaat toe, maar vindt het ook leuk om daar feedback op te krijgen, zodat zij er weer verder mee kan. Dat duidt op een legerichte oriëntatie.
- Jacqueline is intrinsiek gemotiveerd voor het traject. Ze vindt het leuk om zich te ontwikkelen.

Het oordeel over de self-efficacy wordt enigszins gerelativeerd door het feit dat Jacqueline ook iemand is die zekerheid zoekt, ze vermijdt (te grote) risico's (zie affordances / begeleiding). Ze lijkt ook behoorlijk perfectionistisch te zijn getuige het feit dat ze haar portfolio typeert als chaotisch, terwijl de gesprekspartners het behoorlijk geordend vinden.

Wat betreft betrokkenheid is het beeld diffuus. Jacqueline geeft aan dat het haar ambitie is om voor de hele afdeling een goed programma neer te zetten, zodat alle leerlingen een gelijkwaardig aanbod krijgen. Dat duidt op een grote betrokkenheid, in ieder geval bij de eigen afdeling. Op de competenties betrokkenheid en organisatiesensitiviteit geeft ze zichzelf het oordeel 5. Haar manager geeft haar

voor betrokkenheid zelfs een 6 (op een 7-puntsschaal). Dat is echter niet helemaal terug te zien in de gedragscriteria die Jacqueline zelf en die de manager hebben aangekruist. Daaruit blijkt dat de betrokkenheid bij het Regio College als geheel minder groot is. In figuur 5-6 is het oordeel over de mate van self-efficacy en de mate van organisatiebetrokkenheid samengevat: op beide punten scoort Jacqueline “eerder hoog dan laag”.

		<i>self-efficacy</i>			
		<i>laag</i>		<i>hoog</i>	
<i>organisatie betrokkenheid</i>	<i>laag</i>				
	<i>hoog</i>			<i>Jacq.</i>	

Figuur 5-6 Casus Jacqueline: samenhang self-efficacy en organisatiebetrokkenheid

5.3.2 Leeractiviteiten

Jacqueline kiest tot twee keer toe voor een prestatie die niet aansluit bij haar eigen leervragen / leerdoelen (zie ook onder affordances / begeleiding). Het is niet helemaal duidelijk wat haar beweegredenen daarvoor zijn. Mogelijke verklaringen zijn dat ze kiest voor de veiligheid van de eigen afdeling (zie affordances / begeleiding), of dat ze zich verplicht voelt tegenover afdelingsmanager om aan deze prestatie te werken.

Het heeft wel consequenties voor de manier van werken, want Jacqueline neemt het initiatief in de groep en pakt die taken op die haar goed liggen en waar ze al goed in is. Ze kiest in de prestatie niet voor leeractiviteiten waarin ze aan haar leerdoelen kan werken. Om dat te compenseren gaat ze in haar dagelijkse werk expliciet op zoek naar mogelijkheden om haar netwerkvaardigheden te oefenen.

Jacqueline kiest bewust voor de samenwerking met haar collega's. Ze vindt het prettig om feedback te krijgen op producten. Ze kiest voor deze partners, omdat ze hen al lang kent maar nog nooit echt met ze heeft samengewerkt. Ze geeft ook aan dat juist met collega's die redelijk dicht bij staan het risico van vrijblijvendheid groter is: met collega's van een andere afdeling ben je eerder gedwongen om expliciete afspraken te maken. Om dat te bereiken heeft de groep bij de tweede prestatie er zelf een prestatiecoach bij gevraagd.

In het projectteam ontstond als vanzelf een rolverdeling. De leerdoelen zijn niet expliciet besproken. Het is dan logisch dat die rollen dicht bij de al aanwezige kwaliteiten van de betrokkene liggen.

Jacqueline kiest (zeker de tweede keer) bewust voor een prestatie op de eigen afdeling, omdat de voorwaarden voor een prestatie op de eigen afdeling (gemakkelijker afspraken maken, steun van de manager) beter lijken (zie affordances / begeleiding).

Tabel 5-6 geeft een overzicht van de antwoorden op de uitgesproken verwachten V1 t/m V4 zoals die hierboven zijn geformuleerd voor de casus Jacqueline.

Tabel 5-6*Keuzepatroon Jacqueline*

Verwachtingen	Operationalisatie	Aangetroffen in casus	
		ja	nee
Samenwerken of niet-samenwerken	Kiest bewust om samen te werken	Jacq.	
	Kiest partners bewust	Jacq.	
Prestaties die aansluiten bij leervraag	Kiest bewust		Jacq.
Prestaties binnen of juist buiten hun eigen afdeling	Kiest bewust voor eigen afdeling	Jacq.	
	Kiest bewust voor andere afdeling		
Leeractiviteiten gericht op realiseren werk- en leerdoelen	Expliceert leerdoelen voor partners		Jacq.
	Kiest activiteiten waarin gewerkt kan worden aan leerdoelen	Jacq. Het werk zelf	Jacq. prestatie

Wat betreft de manier waarop de prestatiegroep het werk aan pakt, lijkt het erop dat de beide partners een wat meer onderzoekende en beschouwende houding hebben, terwijl Jacqueline degene is die de initiatieven neemt en dingen op papier zet (creëert).

Sterk van Jacqueline is dat ze niet zomaar begint te schrijven maar dat ze zich eerst oriënteert op andere praktijken en op de literatuur en dat zij input uit verschillende bronnen combineert.

Uit de casus blijkt niet in hoeverre er sprake is van een gezamenlijk leerproces. Met de creativiteit van Jacqueline en de meer onderzoekende benadering van de partners zijn de ingrediënten aanwezig om ondernemend te leren (brug) of zelfs te pionieren (polder), maar het lijkt erop dat alle groepsleden vanaf hun eigen eiland opereren. Dat blijkt ook uit het feit dat Jacqueline echts trots is op het eindresultaat terwijl B. er meer afstand van neemt. Jacqueline combineert in haar eigen aanpak de elementen van onderzoekend en creërend leren. Op individueel niveau lukt het Jacqueline wel om de verschillende onderdelen van het leertraject (de prestatie, het gewone werk en de intervisie) met elkaar te verbinden, waarbij de intervisie een spilfunctie heeft.

5.3.3 affordances

Als taakeisen komen uit de samenvatting de volgende punten naar voren:

- De discussie met de manager over de faciliteiten voor het traject.
- De piekbelasting en de hoge druk die ze zichzelf oplegt.
- Het werken aan initiatieven die niet mee door het team gedragen worden (contacten met bedrijven).
- De afstandelijke houding van de manager zowel ten aanzien van de persoonlijke ontwikkeling als bij het begeleiden van de prestatie.

Als energiebronnen komen uit het verhaal van Jacqueline de volgende factoren naar voren:

- Positieve resultaten van de leerlingen.
- Het feit dat er meer rust in het programma komt.
- De bijdrage van de prestatiecoach.
- De zekerheid die het werken in haar afdeling haar biedt.

Factoren die Jacqueline niet expliciet noemt maar die toch ook als energiebronnen kunnen worden aangemerkt zijn (zie ook agency en leeractiviteiten):

- Het vertrouwen dat de manager in haar heeft, hetgeen blijkt uit het feit dat ze voor dit traject is geselecteerd.
- De ruimte die er is om een eigen invulling aan de prestatie te geven omdat de manager weinig stuurt.

De conclusie is dat voor Jacqueline de energiebronnen de overhand hebben over de taakeisen.

5.3.4 Leeropbrengsten: samenvattingen en conclusies

Het inzicht dat het veel uitmaakt dat iemand zijn prestatie zelf kiest, hetgeen voor haarzelf geldt. F en B kwamen pas op gang toen zij een stuk had geschreven. Het inzicht dat er in een groep een trekker nodig is en dat de verschillende rollen elkaar moeten aanvullen. Jacqueline heeft ontdekt dat ze er moeite mee heeft als er niets uitkomt. Zij gaat dan stukjes maken. Ze heeft ook ontdekt dat ze het prettig vindt om op de hoogte te zijn van ontwikkelingen in de school zodat ze kan meedenken en meepraten. In de intervisie heeft ze ontdekt dat haar kracht (productgericht) ook haar zwakte is. Voor Jacqueline is het goed als het bedacht is. Ze is ook niet zo goed in het onderhouden van externe contacten en netwerken.
< resp002 h-f interview 050812.doc r. 72 >

aard leeropbrengsten		niveau leeropbrengsten		niveau bewijsvoering	
Inzichten/opvattingen	JA	Averchts leren		Eigen oordeel deelnemer	X
Gedrag	NEE	Basaal Leren		Deelnemer betreft in zijn oordeel feedback van 'derden'	
Competenties	NEE	Verbeterend Leren	X		
Oordelen/referentiekaders	NEE	Vernieuwend Leren		Oordeel wordt bevestigd door (één van de) gesprekspartners	

Jacqueline heeft zich gemanifesteerd als trekker, als iemand die inhoudelijk de leiding neemt (oordeel van OG).
< resp002 eindgesprek 060130.doc r. 828 - 845 >

aard leeropbrengsten		niveau leeropbrengsten		niveau bewijsvoering	
Inzichten/opvattingen	NEE	Averchts leren		Eigen oordeel deelnemer	
Gedrag	JA	Basaal Leren		Deelnemer betreft in zijn oordeel feedback van 'derden'	
Competenties	NEE	Verbeterend Leren	X		
Oordelen/referentiekaders	NEE	Vernieuwend Leren		Oordeel wordt bevestigd door (één van de) gesprekspartners	

Het inzicht dat er veel tijd verloren gaat met het ontwikkelen van een aanpak en dat het dus knap is dat de docenten leerlingen zo snel productief aan het werk krijgen. Jacqueline trekt hieruit de conclusie dat projecten voor leerlingen geleidelijker opgebouwd moeten worden met meer gestructureerde beginopdrachten. Je moet leerlingen niet aan hun lot overlaten, je moet ze wel een beetje sturen.
 < resp002 h-f interview 050812.doc r. 72 >
 < resp002 eindgesprek 060130.doc r. 177 – 193 / 223 – 232 >

aard leeropbrengsten		niveau leeropbrengsten		niveau bewijsvoering	
Inzichten/opvattingen	JA	Averchts leren		Eigen oordeel deelnemer	X
Gedrag	NEE	Basaal Leren		Deelnemer betreft in zijn oordeel feedback van 'derden'	
Competenties	NEE	Verbeterend Leren	X		
Oordelen/referentiekaders	NEE	Vernieuwend Leren		Oordeel wordt bevestigd door (één van de) gesprekspartners	

Ook het samenwerken in groepjes is voor Jacqueline niet meer vanzelfsprekend. In de prestatie zat je met allemaal welwillende mensen maar leerlingen worden soms zomaar in groepjes geplaatst. Daar gaat ze nu anders mee om, meer inspelen op de moeilijkheden die leerlingen daarin kunnen tegenkomen, door bijvoorbeeld ook aandacht te besteden aan conflicthantering.
 < resp002 eindgesprek 060130.doc r. 373 - 384 >

aard leeropbrengsten		niveau leeropbrengsten		niveau bewijsvoering	
Inzichten/opvattingen	JA	Averchts leren		Eigen oordeel deelnemer	X
Gedrag	JA	Basaal Leren		Deelnemer betreft in zijn oordeel feedback van 'derden'	
Competenties	JA	Verbeterend Leren	X		
Oordelen/referentiekaders	NEE	Vernieuwend Leren		Oordeel wordt bevestigd door (één van de) gesprekspartners	

Jacqueline heeft een uitgewerkte visie op competentiegericht beoordelen ontwikkeld, die ze goed kan onderbouwen. Gebaseerd op een fasemodel: beroepsgeschied, stagebekwaam, startbekwaam. Leerlingen hebben duidelijke fasen waar ze naar toe kunnen werken. Dit fasemodel combineert ze met de piramide van Miller: kennistoets, vaardigheidstoets, performance assessment in vitro en performance assessment in vivo.
 < resp002 eindgesprek 060130.doc r. 127 – 165 >

aard leeropbrengsten		niveau leeropbrengsten		niveau bewijsvoering	
Inzichten/opvattingen	JA	Averchts leren		Eigen oordeel deelnemer	X
Gedrag	NEE	Basaal Leren		Deelnemer betreft in zijn oordeel feedback van 'derden'	
Competenties	NEE	Verbeterend Leren			
Oordelen/referentiekaders	JA	Vernieuwend Leren	X	Oordeel wordt bevestigd door (één van de) gesprekspartners	

Als je intervisie wilt begeleiden dan moet je voorkomen dat je in een partijdige positie komt doordat je je bij een onderwerp teveel betrokken voelt. Toen Jacqueline zelf een intervisie van een groep collega's ging begeleiden ging dat heel goed.

De studieloopbaanbegeleiding vult Jacqueline nu ook op een intervisieachtige manier in met groepjes van 5 leerlingen. Ze kiest daarbij een duidelijke structuur zodat iedereen aan bod komt. De leerlingen vinden het echt leuk. Ze heeft de groepjes ingedeeld op affiniteiten zodat je mensen hebt die een beetje bij elkaar passen. Dan komen ook dingen aan de orde die ze in andere groepjes moeilijk vinden om te bespreken.

< resp002 eindgesprek 060130.doc r. 337 - 359 >

< resp002 eindgesprek 060130.doc r. 565 - 601 >

aard leeropbrengsten		niveau leeropbrengsten		niveau bewijsvoering	
Inzichten/opvattingen	JA	Averechts leren		Eigen oordeel deelnemer	
Gedrag	JA	Basaal Leren		Deelnemer betreft in zijn oordeel feedback van 'derden'	X
Competenties	JA	Verbeterend Leren			
Oordelen/referentiekaders	NEE	Vernieuwend Leren	X	Oordeel wordt bevestigd door (één van de) gesprekspartners	

Kennis van RVT (door de workshop)

< resp002 h-f interview 050812.doc r. 72 >

aard leeropbrengsten		niveau leeropbrengsten		niveau bewijsvoering	
Inzichten/opvattingen	JA	Averechts leren		Eigen oordeel deelnemer	X
Gedrag	NEE	Basaal Leren	X	Deelnemer betreft in zijn oordeel feedback van 'derden'	
Competenties	NEE	Verbeterend Leren			
Oordelen/referentiekaders	NEE	Vernieuwend Leren		Oordeel wordt bevestigd door (één van de) gesprekspartners	

Nieuwe ontwikkelpunten

Meer gefocust met samenwerken bezig zijn zodat je bewust om kunt gaan met verschillende rollen in een team.

< resp002 eindgesprek 060130.doc r. 730 - 741 >

aard leeropbrengsten		niveau leeropbrengsten		niveau bewijsvoering	
Inzichten/opvattingen	NEE	Averechts leren		Eigen oordeel deelnemer	X
Gedrag	JA	Basaal Leren		Deelnemer betreft in zijn oordeel feedback van 'derden'	
Competenties	JA	Verbeterend Leren	X		
Oordelen/referentiekaders	NEE	Vernieuwend Leren		Oordeel wordt bevestigd door (één van de) gesprekspartners	

Nieuwe ontwikkelpunten
 Benoemen van wat jouw bijdrage is en meer genieten van het moment, van wat er is in het hier en nu (advies OG).
 < resp002 eindgesprek 060130.doc r. 839 - 845 >

aard leeropbrengsten		niveau leeropbrengsten		niveau bewijsvoering	
Inzichten/opvattingen	NEE	Averechts leren		Eigen oordeel deelnemer	
Gedrag	JA	Basaal Leren	X	Deelnemer betreft in zijn oordeel feedback van 'derden'	
Competenties	JA	Verbeterend Leren			
Oordelen/referentiekaders	NEE	Vernieuwend Leren		Oordeel wordt bevestigd door (één van de) gesprekspartners	X

5.3.5 Profiel van de leeropbrengsten

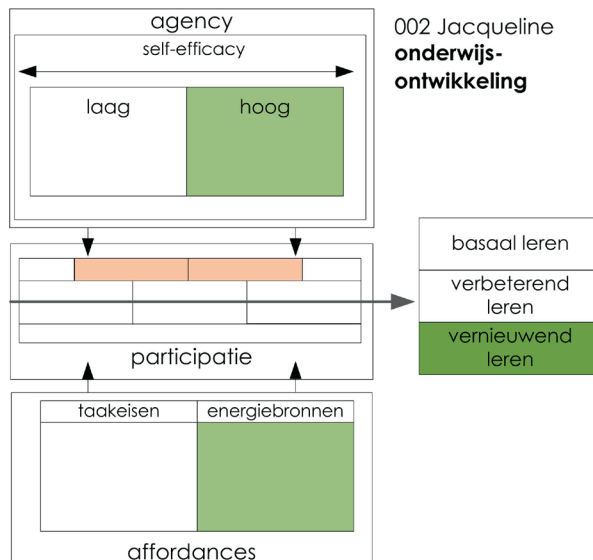
In figuur 5-7 zijn de leeropbrengsten samengevat en is een algemene conclusie getrokken over het niveau van de leeropbrengsten. In dit overzicht zijn de nieuwe ontwikkelpunten niet meegenomen.

						legenda	
						Averechts leren	
						Basaal leren	
						Verbeterend leren	
						Vernieuwend leren	
inzichten						0	
gedrag		B	0				
competenties		0					
oordelen							
0 = verwijst naar feedback van derden							
B = bevestigd door gesprekspartner(s)							
algemeen niveau van de leeropbrengsten:						vernieuwend leren	

Figuur 5-7 Jacqueline: niveau van de leeropbrengsten

5.3.6 Leer- en ontwikkelingspatroon

Op basis van de analyses van de deelrubrieken in de voorgaande paragrafen is een leer- en ontwikkelingspatroon van Jacqueline samengesteld (figuur 5-8). Bij agency is alleen de conclusie met betrekking tot self-efficacy verwerkt. De conclusies per onderdeel zijn gevalideerd door externe beoordelaars.



Figuur 5-8 *Jacqueline: leerpatroon*

5.4 Resultaten casestudies

De in deze paragraaf gepresenteerde data hebben een kwalitatief karakter. In enkele gevallen zijn de kwalitatieve data omgezet in kwantitatieve data en zijn significantie-toetsen uitgevoerd. Daarbij wordt een significantie-drempel van $p < .10$ gehanteerd. Dat is gerechtvaardigd gezien het kleine aantal respondenten en het feit dat het om een exploratief onderzoek gaat.

De namen die in de casussen worden gebruikt zijn niet de echte namen van de betrokken docenten, maar gefingeerde namen.

5.4.1 Zelfsturing

Tabel 5-7 geeft een overzicht van het aantal bewust gemaakte keuzes per casus en tabel 5-8 geeft een overzicht van de aspecten van werkend leren, waarop deelnemers aan het traject wel of geen bewuste keuzes hebben gemaakt. In twee gevallen is er sprake van een duidelijke kentering tijdens het leertraject. In dat geval maakten de deelnemers (één uit de groep van 2005 en één uit de groep van 2006) in het eerste deel van het traject geen bewuste keuzes en in het tweede deel van het traject juist wel. In de tabellen zijn de beoordelingen van het tweede deel van het leertraject verwerkt omdat de kentering in het gedrag van de deelnemer als betekenisvol voor het leertraject wordt beschouwd.

Tabel 5-7*Aantal Bewuste Keuzes per casus*

	CASUS: 001	002	003	004	005	006	007	008	011	012	015	016	101	102	103	Tot ¹
aantal bewuste keuzes	1	4	6	6	3	3	3	4	4	4	3	2	4	6	4	57
aantal niet-bewuste keuzes	5	2	0	0	1	3	3	2	1	1	3	4	0	0	1	26

¹ $X^2=11.58; d.f.=1; p<.001$

In vijf casussen kon niet op alle aspecten het keuzegedrag worden vastgesteld. Drie deelnemers maakten op alle zes aspecten van het leertraject bewuste keuzes. In de meeste casussen echter vertonen de deelnemers een gemengd keuzepatroon. Dat is begrijpelijk omdat een bewuste keuze op één aspect soms een bewuste keuze op een ander aspect uitsluit, bijvoorbeeld de bewuste keuze voor een specifieke prestatie kan betekenen, dat de keuze voor de samenwerkingspartner niet meer bewust gemaakt kan worden, maar daar min of meer uit voortvloeit.

Dertien van de vijftien deelnemers maken op tenminste de helft van alle aspecten een bewuste keuze. De verschillen tussen het aantal bewuste en het aantal niet-bewuste keuzes zijn significant, $X^2=11.58, d.f.=1, p < .01$.

Ook uit tabel 5-8 blijkt dat het keuzegedrag van de deelnemers merendeels bewust is. In totaal wordt 57x een bewuste keuze gemaakt tegenover 26x een niet-bewuste keuze.

Bewust kiezen voor al dan niet samenwerken, betreft tien keer samenwerken en één keer niet samenwerken. Samenwerken heeft meestal betrekking op partners in de prestatie die ook deelnemen aan het leertraject. Daarnaast is er ook één casus waarin de deelnemer één keer kiest voor samenwerking met een andere partner in het leertraject en de tweede keer de samenwerking met leden van haar eigen opleidingsteam bewust arrangeert. Het verschil tussen bewuste keuze voor samenwerking en niet-bewuste keuze is significant.

De keuze voor de samenwerkingspartner wordt vaak niet bewust gemaakt. De partner wordt vaak mede bepaald door de keuze voor een bepaalde prestatie. Het verschil in keuzegedrag voor een samenwerkingspartner is niet significant.

Tabel 5-8*Zelfsturing in het Traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' op basis van Bewust Gemaakte Keuzes*

Soort keuze	Ja	Nee	X^2	d.f.	significantie
kiest bewust om samen te werken	11	4	3.27	1	$p < .10$
kiest partners bewust	7	5	0.33	1	
kiest prestaties bewust	10	4	2.57	1	
kiest bewust voor eigen cq bewust voor andere afdeling	11	2	6.23	1	$p < .05$
expliceert leerdoelen voor partners	5	9	1.14	1	
kiest activiteiten waarin gewerkt kan worden aan leerdoelen	13	2	8.07	1	$p < .01$
	57	26	11.58	1	$p < .001$

In tien gevallen is er sprake van een bewuste keuze voor een prestatie die aansluit bij de leerdoelen / leervraag. In één geval is de casus op dat punt onduidelijk en in vier gevallen kiezen de deelnemers niet bewust voor een prestatie. Dat betreft in alle gevallen prestaties op de eigen afdeling, waarbij de manager een belangrijke rol speelt bij de keuze voor juist die prestatie. Het omgekeerde is niet het geval: het is niet zo dat sturing van de manager op de keuze voor een bepaalde prestatie altijd tot niet-bewuste keuzegedrag van de deelnemer leidt. Tenminste één deelnemer kiest na afweging van alternatieven uiteindelijk toch voor de opdracht van de eigen manager. De verschillen als het gaat om het al dan niet kiezen voor een prestatie zijn niet significant.

De meeste deelnemers kiezen bewust voor de plaats van de prestatie, maar er is geen sprake van een duidelijke voorkeur voor een prestatie binnen of buiten de eigen afdeling.

Expliciteren van de eigen leerdoelen tegenover de partner in de samenwerking is geen standaardpraktijk: in zes casussen gebeurt dat wel en in zeven casussen niet, in twee casussen is het onduidelijk of dat wel of niet gebeurt. De verschillen in keuzegedrag zijn niet significant.

Twee deelnemers sturen binnen de prestatie niet vanuit het perspectief van hun leerdoelen. Dat betekent dat zij meestal leeractiviteiten ondernemen die dicht aansluiten bij hun reeds bewezen kwaliteiten of voorkeuren. Dertien deelnemers sturen hun leeractiviteiten, meestal binnen de prestatie. In één casus is sprake van een deelnemer die in de prestatie niet toekomt aan leeractiviteiten die bijdragen aan het realiseren van haar leerdoelen, maar die (daarom) in haar dagelijks werk bewust op zoek gaat naar situaties waarin ze wel aan haar leerdoelen kan werken. De verschillen in keuzegedrag ten aanzien van de leeractiviteiten binnen de prestatie zijn significant.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat de verwachtingen ten aanzien van het maken van bewuste keuzes tijdens het leertraject door de data tenminste gedeeltelijk worden ondersteund.

5.4.2 Self-efficacy en organisatiebetrokkenheid

Ten aanzien van de relatie tussen self-efficacy en organisatiebetrokkenheid zijn twee verwachtingen uitgesproken, namelijk

V5: Docenten die zich betrokken tonen bij hun team en opleiding vertonen een hoge mate van self-efficacy en docenten die zich niet betrokken voelen bij hun team en opleiding vertonen een geringe mate van self-efficacy.

V6: Docenten die zich betrokken tonen bij het Regio College als geheel vertonen een hoge mate van self-efficacy en docenten die zich niet betrokken voelen bij het Regio College als geheel vertonen een geringe mate van self-efficacy.

In de analyses van de agency van de deelnemers aan het leertraject zijn conclusies getrokken met betrekking tot de mate van organisatiebetrokkenheid en de mate van self-efficacy. Op grond van de onderzoeksdata kon geen onderscheid worden gemaakt tussen team- en organisatiebetrokkenheid. De manier waarop organisatiebetrokkenheid in de analyses is gehanteerd, heeft zowel betrekking op het team- als op het organisatieniveau, waarin bij de ene deelnemer het accent meer op de organisatiekant ligt en bij de ander meer op de teamkant. Hierdoor is een uitspraak

over bovengeformuleerde verwachtingen niet mogelijk. Indien de verwachtingen V5 en V6 worden gecombineerd en geherformuleerd is een uitspraak wel mogelijk. Die herformulering luidt

V5/6: Docenten die zich betrokken voelen bij de organisatie vertonen een hoge mate van self-efficacy en docenten die zich niet betrokken voelen bij de organisatie vertonen een geringe mate van self-efficacy. Betrokkenheid bij de organisatie kan betrekking hebben op het Regio College als geheel of op de afdeling en het opleidingsteam waarvan de docent deel uitmaakt.

Tabel 5-9

De relatie tussen Self-efficacy en Organisatiebetrokkenheid in de onderzoeksgroep

		self-efficacy							
		laag		eerder laag dan hoog		eerder hoog dan laag		hoog	
		N	casus	N	casus	N	casus	N	casus
organisatie- betrokkenheid	laag	1	005					1	006
	eerder laag dan hoog	1	001	1	101			1	012
	eerder hoog dan laag			1	011	4	002 003 007 103		
	hoog	1	015					4	004 008 016 101

Tabel 5-9 presenteert een matrix waarin de scores op de dimensies self-efficacy en organisatiebetrokkenheid zijn gecombineerd. De verdeling van de scores in de tabel wijkt significant af van wat op grond van toeval mag worden verwacht: $LR = 19.91$, $df=9$, $p < .05$. Uit een nadere beschouwing van de tabel blijkt dat de geherformuleerde verwachting gedeeltelijk door de onderzoeksdata wordt ondersteund. Een hoge mate van organisatiebetrokkenheid gaat samen met een hoge mate van self-efficacy. Een lage mate van self-efficacy gaat echter niet altijd samen met een lage mate van organisatiebetrokkenheid en een lage mate van organisatiebetrokkenheid gaat ook niet altijd samen met een lage mate van self-efficacy.

5.4.3 Leeractiviteiten

Op grond van de casussamenvattingen zijn conclusies getrokken met betrekking tot de diepgang van de leeractiviteiten. Tabel 5-10 geeft een overzicht van de diepgang van de leeractiviteiten, getypeerd aan de hand van de begrippen uit het landschap van leren van Ruijters (2006). In negen van de vijftien casussen speelt het leerproces zich uitsluitend af op de eilanden: praktiseren, onderzoeken

en creëren. Het accent ligt op praktiserend leren: in vijf gevallen is dat de enige soort leren, in twee gevallen wordt praktiserend leren gecombineerd met onderzoekend leren. In één casus is sprake van louter onderzoekend leren en in één casus van een combinatie van onderzoekend leren en creërend leren. In twee casussen worden eilanden gecombineerd met bruggen respectievelijk profileren en innoveren, die logisch voortvloeien uit de eilanden die ermee verbonden worden. In een viertal casussen (2x twee) is sprake van leren op het grensvlak van bruggen en polders. Het zijn de casussen waarin de betrokkenen een hechte samenwerking rapporteren met de partners in de prestatie.

Tabel 5-10

Diepgang van de Leeractiviteiten per casus

casus	typering																	
001 Boy	Werkt vanuit een onderzoekende en beschouwende houding. Elk groepslid opereert op eigen eiland.	<table border="1"> <tr> <td>praktiseren</td> <td>onderzoeken</td> <td>creëren</td> <td>praktiseren</td> </tr> <tr> <td colspan="2">profileren</td> <td>ondernemen</td> <td>innoveren</td> </tr> <tr> <td>actieonderzoek</td> <td colspan="2">pionieren</td> <td>co-creatie</td> </tr> <tr> <td colspan="4">transformeren</td> </tr> </table>	praktiseren	onderzoeken	creëren	praktiseren	profileren		ondernemen	innoveren	actieonderzoek	pionieren		co-creatie	transformeren			
		praktiseren	onderzoeken	creëren	praktiseren													
		profileren		ondernemen	innoveren													
		actieonderzoek	pionieren		co-creatie													
transformeren																		
002 Jacqueline	Oriënteert zich op bronnen en gaat daar creatief mee om, creëert haar eigen oplossingen. Elk groepslid opereert op eigen eiland.	<table border="1"> <tr> <td>praktiseren</td> <td>onderzoeken</td> <td>creëren</td> <td>praktiseren</td> </tr> <tr> <td colspan="2">profileren</td> <td>ondernemen</td> <td>innoveren</td> </tr> <tr> <td>actieonderzoek</td> <td colspan="2">pionieren</td> <td>co-creatie</td> </tr> <tr> <td colspan="4">transformeren</td> </tr> </table>	praktiseren	onderzoeken	creëren	praktiseren	profileren		ondernemen	innoveren	actieonderzoek	pionieren		co-creatie	transformeren			
		praktiseren	onderzoeken	creëren	praktiseren													
		profileren		ondernemen	innoveren													
actieonderzoek	pionieren		co-creatie															
transformeren																		
003 Els	Onderzoekt met partner eigen praktijk en toetst die aan externe praktijken. Converteert van informatie naar visie. Deelt ervaringen met andere delen van de organisatie. Ontwikkelt in samenwerking en interactie met partner een manier van werken én tegelijkertijd kennis en inzicht over het werk en de eigen rol daarin.	<table border="1"> <tr> <td>praktiseren</td> <td>onderzoeken</td> <td>creëren</td> <td>praktiseren</td> </tr> <tr> <td colspan="2">profileren</td> <td>ondernemen</td> <td>innoveren</td> </tr> <tr> <td>actieonderzoek</td> <td colspan="2">pionieren</td> <td>co-creatie</td> </tr> <tr> <td colspan="4">transformeren</td> </tr> </table>	praktiseren	onderzoeken	creëren	praktiseren	profileren		ondernemen	innoveren	actieonderzoek	pionieren		co-creatie	transformeren			
		praktiseren	onderzoeken	creëren	praktiseren													
		profileren		ondernemen	innoveren													
actieonderzoek	pionieren		co-creatie															
transformeren																		

casus typering

004
Kayahan
Onderzoekt met partner eigen praktijk en toetst die aan externe praktijken. Converteert van informatie naar visie. Deelt ervaringen met andere delen van de organisatie.
Ontwikkelt in samenwerking en interactie met partner een manier van werken én tegelijkertijd kennis en inzicht over het werk en de eigen rol daarin.

praktiseren	onderzoeken	creëren	praktiseren
profiëren		ondernemen	innoveren
actieonderzoek	pionieren	co-creatie	
transformeren			

005
Elise
Gaait aan de slag en handelt naar bevind van zaken. Kiest eigen aanpak, partner speelt daarin beperkte rol.

praktiseren	onderzoeken	creëren	praktiseren
profiëren		ondernemen	innoveren
actieonderzoek	pionieren	co-creatie	
transformeren			

006
Sander
Gaait aan de slag en handelt naar bevind zaken. Onderzoekt wat van hem verwacht wordt en wat mogelijke interventies zijn, probeert deze (systematisch) uit, neemt afstand en reflecteert. Maakt verbinding met belanghebbenden.

praktiseren	onderzoeken	creëren	praktiseren
profiëren		ondernemen	innoveren
actieonderzoek	pionieren	co-creatie	
transformeren			

007
Hannah
Combineert haar kwaliteiten (pragmatisch resultaatgericht) met kwaliteiten van partner (creatief, initiatiefrijk, open voor nieuwe ideeën).
Betrekt anderen (intern en extern) in het werk- en leerproces.

praktiseren	onderzoeken	creëren	praktiseren
profiëren		ondernemen	innoveren
actieonderzoek	pionieren	co-creatie	
transformeren			

008
Ludo
Combineert zijn kwaliteiten (creatief, initiatiefrijk, open voor nieuwe ideeën) met kwaliteiten van partner (pragmatisch resultaatgericht).
Betrekt anderen (intern en extern) in het werk- en leerproces. Gebruikt de samenwerking om kennis te expliciteren en te reflecteren.

praktiseren	onderzoeken	creëren	praktiseren
profiëren		ondernemen	innoveren
actieonderzoek	pionieren	co-creatie	
transformeren			

011 Koen Werkt alleen aan prestatie. Werkresultaten staan voorop, leren gebeurt veelal impliciet. Slaagt er maar beperkt in verbinding te maken met belanghebbenden.

praktiseren	onderzoeken	creëren	praktiseren
profilieren		ondernemen	innoveren
actieonderzoek		pionieren	co-creatie
transformeren			

012 John Vat zijn rol als coach onderzoekend op. Deelt ervaringen alleen tijdens de intervisie, gebruikt intervisie als voorbeeldpraktijk. Probeert wat hij daar leert uit in eigen praktijk.

praktiseren	onderzoeken	creëren	praktiseren
profilieren		ondernemen	innoveren
actieonderzoek		pionieren	co-creatie
transformeren			

015 Cees Werkt aan eigen opdracht. Wisselt ervaringen uit met partner. Accent ligt op leren door doen. Vraagt zelf om (onafhankelijke) feedback.

praktiseren	onderzoeken	creëren	praktiseren
profilieren		ondernemen	innoveren
actieonderzoek		pionieren	co-creatie
transformeren			

016 Anja Werkt aan eigen opdracht. Wisselt ervaringen uit met partner. Leren blijft impliciet. Interventies hebben trial-and-error karakter. Slaagt er niet in verbinding te maken met belanghebbenden.

praktiseren	onderzoeken	creëren	praktiseren
profilieren		ondernemen	innoveren
actieonderzoek		pionieren	co-creatie
transformeren			

101 Merel Reflectie en vragen stellen staan los van de aanpak van de prestatie(s). Maakt geen verbinding met omgeving.

praktiseren	onderzoeken	creëren	praktiseren
profilieren		ondernemen	innoveren
actieonderzoek		pionieren	co-creatie
transformeren			

102 Anneke Stelt zichzelf vragen en zoekt systematisch naar antwoorden. Zoekt naar verbinding en slaagt daarin in tweede prestatie. Gebruikt de confrontaties die daarbij horen om te leren. Hanteert doelgroeperspectief en werkt doelgericht vanuit en naar een gewenst eindresultaat.

praktiseren	onderzoeken	creëren	praktiseren
profilieren		ondernemen	innoveren
actieonderzoek		pionieren	co-creatie
transformeren			

casus typering

103 Bart Leert door te doen. Gebruikt de teamcontext om gericht aan eigen leervragen te werken. Zorgt voor samenhang tussen verschillende elementen van het leertraject. Geeft bewust vorm aan eigen leerproces.

praktiseren	onderzoeken	creëren	praktiseren
profilieren	ondernemen	innoveren	
actieonderzoek	pionieren	co-creatie	
transformeren			

affordances

Per casus is de relatie tussen taakeisen en energiebronnen beoordeeld en uiteindelijk is de balans opgemaakt of de taakeisen overwegen, of dat deze in voldoende mate gecompenseerd worden door de energiebronnen. In tien van de vijftien casussen domineren de taakeisen en worden deze onvoldoende gecompenseerd door de energiebronnen. In vijf casussen zijn de energiebronnen (meer dan) voldoende om de hoge taakeisen te compenseren (zie tabel 5-11).

Tabel 5-11

Taakeisen vs Energiebronnen in de casussen

taakeisen dominant	energiebronnen compenseren taakeisen
001 Boy	002 Jacqueline
004 Kayahan	003 Els
005 Elise	006 Sander
008 Ludo	007 Hannah
012 John	011 Koen
015 Cees	
016 Anja	
101 Merel	
102 Anneke	
103 Bart	

In het theoretisch model worden affordances onderscheiden in taakeisen en energiebronnen (zie paragraaf 3.4):

- Taakeisen: werkdruk, rolconflict en -ambigüiteit, relatie met collega's en schoolleiding, baanonzekerheid.
- Energiebronnen: variatie en uitdaging in het werk, begeleiding, samenwerking en participatie in besluitvorming, open en op leren gerichte cultuur.

In de casussen zijn geen aanwijzingen gevonden dat de deelnemers aan 'Werken Leren, Leren Werken' energie halen uit de samenwerking en participatie in de besluitvorming. De overige aspecten van taakeisen en energiebronnen worden hieronder toegelicht.

Werkdruk

In totaal maken tien respondenten melding van hoge werkdruk. In zes gevallen worden daar redenen voor aangevoerd die losstaan van het leertraject. Het gaat dan om piekbelastingen, die deels voortkomen uit de druk die mensen zichzelf opleggen. Ook geeft één respondent aan dat ze slecht is in hulp vragen en dan liever wat langer door werkt. Een andere respondent merkt op dat gebrekkige randvoorwaarden het onmogelijk maken terug te vallen op routines.

Vijf respondenten wijzen op de verhoging van de werkdruk door deelname aan 'Werkend Leren, Lerend Werken'. Daaraan liggen verschillende oorzaken ten grondslag:

- Randvoorwaarden zoals het rooster, zijn niet aangepast op de deelname aan het leertraject (3x); één respondent maakt melding van het feit dat het leertraject bovenop zijn reguliere takenpakket is gekomen.
- Twee respondenten vinden dat het leertraject niet oplevert wat zij ervan verwachtten.
- Eén respondent wijst erop dat 'Werkend Leren, Lerend Werken' ook zwaar is omdat je niet kunt terugvallen op 'schools gedrag'.

Rolconflict en ambiguïteit

De snelle veranderingen in het Regio College en in het mbo in bredere zin (zie hoofdstuk 2), maken het voor de respondenten soms moeilijk om te bepalen wat er van hen verwacht wordt. Eén respondent heeft vooral last van de organisatie: er wordt een beroep gedaan op initiatief en verantwoordelijkheid, maar veel initiatieven verzanden door trage, bureaucratische besluitvorming en onduidelijke verantwoordelijkheidslijnen. Een andere respondent maakt meer in algemene zin melding van organisatorische dingen die haar niet bevallen en een derde mist visie. Een vierde respondent raakt door interventies van zijn manager in zijn team in verwarring: "welke verantwoordelijkheid moet je zelf nemen en welke nemen anderen?" Tot slot is er een respondent die meemaakt dat de prestatie waaraan hij werkt in opdracht van zijn eigen manager, wordt doorkruist door een crisissituatie die het management in zijn team uitroept.

Eén respondent verwijst naar de sterk wisselende condities waaronder teams moeten werken. Daarmee doelt ze op de voortdurende veranderingen van de kwalificatiedossiers en de eisen die aan de beoordeling worden gesteld.

Relaties met collega's en schoolleiding

Acht respondenten beschouwen de relatie met de manager als een belasting. Vaak gaat het dan op zijn minst om afstandelijkheid en een gebrek aan betrokkenheid van de manager (4x) en soms om een gebrek aan steun en vertrouwen (1x). Eén respondent spreekt over een afstandelijke houding van de manager zowel ten aanzien van haar persoonlijke ontwikkeling als van de begeleiding van de prestatie. Als de eigen manager tevens de opdrachtgever is voor de prestatie (3x), dan weegt dat gebrek aan betrokkenheid zwaarder. In één geval is sprake van gebrekkige communicatie tussen manager en deelnemer aan 'Werkend Leren, Lerend Werken'. De manager wekt de indruk duidelijke

ontwikkelingsdoelen voor deze deelnemer voor ogen te hebben, maar de betrokken docent weet niet welke dat zijn. Tenslotte merkt een respondent op, dat in gang gezette ontwikkelingen door het management gemakkelijk weer worden teruggedraaid.

Eén respondent spreekt zich duidelijk uit over de rol van een manager als opdrachtgever van de prestatie. Hij merkt op dat de manager de prestatie niet gestuurd heeft. Hij heeft de indruk dat deze manager er eigenlijk ook geen vertrouwen in had.

Een respondent merkt vooral op dat het hem energie kost om zich een positie te verwerven in een nieuw team. Zes respondenten hebben een min of meer problematische relatie met hun team. De mate waarin varieert:

1. Het werken aan initiatieven (met name contacten met bedrijven) die niet mee door het team gedragen worden.
2. Het bestaan van tegenstellingen in denken in het team: oud onderwijs versus nieuw onderwijs. Het blijkt als nieuwkomer niet mogelijk er onbevangen in te staan.
3. Spanningen in het team.
4. Een disfunctionerend team.
5. Gebrek aan steun en inzet van collega's. Gemopper en weerstand.
6. De moeilijkheid om vanuit een gemeenschappelijke visie te werken. Er wordt in hokjes gedacht. Collega's oordelen snel, dat maakt je kwetsbaar.

Baanonzekerheid

Eén respondent merkt op dat je als docent weinig invloed hebt op je takenpakket. Dat kan betekenen dat een persoonlijke investering in scholing ineens zijn waarde verliest

Variatie en uitdaging in het werk

Energiebronnen die uit het werk zelf voortkomen worden relatief weinig genoemd. Eén respondent noemt de bijdrage die hij aan zijn eigen team en de teams die hij coacht kan leveren. Een andere respondent legt de nadruk op het feit dat er meer rust in het programma komt en de zekerheid die het werk in de afdeling haar biedt. Dat lijkt op het tegendeel van variatie en uitdaging. Zij haalt bovendien veel energie uit de positieve resultaten van de leerlingen.

Begeleiding

Drie respondenten geven aan dat de steun en het vertrouwen van de manager belangrijk zijn. Eén van deze respondenten beschrijft de manager echter ook als afstandelijk, maar ze waardeert het vertrouwen dat spreekt uit het feit dat hij haar voor dit traject heeft voorgedragen. De twee anderen weten zich gesteund en uitgedaagd door hun manager. Eén respondent geeft aan dat hij vertrouwen van zijn manager belangrijk vindt, maar dat hij dat niet altijd voelt. Hij ziet echter wel een positieve ontwikkeling en waardeert het feit dat hij en zijn manager open over dit onderwerp kunnen spreken.

Tenslotte is er ook één respondent die energie haalt uit de negatieve feedback van de manager. Zij herkent die feedback. Het motiveert haar om haar gedrag te veranderen.

Andere bronnen van steun zijn de interne onderwijskundigen (2x) en collega's met een vergelijkbare opdracht.

Open en op leren gerichte cultuur

Buiten het leertraject is er niet naar energiebronnen verwezen die met het leerklimaat te maken hebben. Het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' is echter een voorname bron van energie:

- Het bijzondere karakter van het traject zelf geeft de deelnemers energie (2x). Trefwoorden die daarbij worden genoemd zijn inspirerend, enerverend en innoverend en de gezamenlijkheid van managers en deelnemers.
- De mogelijkheid die het traject je biedt om aan je eigen leervragen te werken. Als je een duidelijke vraag hebt "word je op je wenken bediend."
- De prestaties zijn een bron van energie omdat je met een concrete opdracht aan de slag kunt (2x) en omdat je de mogelijkheid hebt om er zelf invulling aan te geven (2x).
- De begeleiding door de prestatiecoach is voor drie respondenten belangrijk, ook al vindt één van hen dat de beschikbaarheid te beperkt was.
- De intervisie is voor de deelnemers een belangrijke energiebron (5x). Sommige deelnemers vinden er steun bij het aanpakken van samenwerkingsproblemen of bij het hooghouden van hun leerdoelen. Andere deelnemers waarderen het feit dat ze een spiegel voorgehouden krijgen, voelen zich gesteund of op hun gemak door de intervisie.
- Tenslotte is er één respondent die zich erg gesteund voelt door haar samenwerkingspartner in de prestatie.

5.4.4 Leeropbrengsten

Er zijn twee onderzoeksvragen geformuleerd die direct betrekking hebben op de leeropbrengsten. De eerste onderzoeksvraag heeft betrekking op de inhoudelijke congruentie tussen leeractiviteiten en leeropbrengsten en de tweede vraag heeft betrekking op de relatie tussen de diepgang van de leeractiviteiten en het niveau van de leeropbrengsten. In deze subparagraaf worden eerst de resultaten met betrekking tot de inhoudelijke congruentie besproken en daarna de resultaten met betrekking tot het niveau van de leeropbrengsten. De relatie tussen het niveau van de leeropbrengsten en de diepgang van de leeractiviteiten zal verder worden onderzocht in de volgende subparagraaf.

Inhoudelijke congruentie

In 'Werkend Leren, Lerend Werken' kunnen de deelnemers kiezen tussen prestaties op één van de vier volgende gebieden: onderwijsontwikkeling, coaching & reflectie, teamontwikkeling, externe oriëntatie. Voor de analyse van de leeropbrengsten is eerst een overzicht samengesteld van de prestaties waaraan deelnemers hebben gewerkt. Als er een verschil was tussen de eerste en de tweede prestatie is de tweede prestatie voor de verdere analyses gebruikt.

Bij de samenvatting en de codering van de bronmaterialen zijn 3 categorieën onderscheiden voor het typeren van de leeropbrengsten:

1. Persoonlijke ontwikkeling (PO)
2. Onderwijsvernieuwing (OV)
3. Organisatieontwikkeling (OO)

Tabel 5-12 geeft per respondent een overzicht van het gebied waarop de prestatie betrekking heeft en het aantal leeropbrengsten dat de respondenten per categorie hebben gerealiseerd.

Tabel 5-12

Inhoudsgebied van de Prestatie en het Aantal Leeropbrengsten per respondent

respondent	prestatie	PO	OV	OO
001 Boy	onderwijsontwikkeling	6	1	1
002 Jacqueline	onderwijsontwikkeling	2	4	1
003 Els	teamontwikkeling	3	1	2
004 Kayahan	teamontwikkeling	3	3	2
005 Elise*	externe oriëntatie	6	3	3
006 Sander	coaching en reflectie	5		1
007 Hannah	externe oriëntatie	4	2	1
008 Ludo	externe oriëntatie	5		1
011 Koen	onderwijsontwikkeling	6		1
012 John*	coaching en reflectie	5	1	1
015 Cees	onderwijsontwikkeling	6	2	2
016 Anja	onderwijsontwikkeling	6	2	2
101 Merel*	onderwijsontwikkeling	6	1	
102 Anneke	onderwijsontwikkeling	5	1	
103 Bart*	onderwijsontwikkeling	4	1	5

* gebaseerd op 2^{de} prestatie

Tabel 5-13*Categorie van Leeropbrengsten per prestatiedomein*

inhoudsgebied prestatie	N	P0	OV	00
onderwijsontwikkeling	8	34	14	12
coaching en reflectie	2	11	1	2
teamontwikkeling	2	12	4	4
externe oriëntatie	3	15	3	5

N = aantal prestaties in betreffend domein

Tabel 5-13 geeft een overzicht van de categorie waarin leeropbrengsten zijn gesignaleerd, per inhoudsgebied van de prestatie. Het verschil tussen de leeropbrengsten per prestatiedomein is niet significant. De conclusie luidt dat verwachting V7 door de data niet wordt ondersteund.

Niveau leeropbrengsten

De tabellen 5-14 en 5-15 geven een overzicht van alle door de deelnemers gerapporteerde leeropbrengsten naar aard en niveau en naar het niveau van de bewijsvoering. De meeste afzonderlijke leeropbrengsten zijn te karakteriseren als verbeterend leren. Het ontwikkelen van nieuwe referentiekaders is op alle niveaus sterk ondervertegenwoordigd. De verdeling van de scores wijkt niet significant af van wat op grond van toeval verwacht mag worden.

Tabel 5-14*Overzicht van alle leeropbrengsten naar Aard en Niveau*

Aard van de leeropbrengsten	AL	BL	VbL	VnL
inzichten	6	15	45	9
gedrag	1	9	40	7
competenties	2	4	35	8
referentiekaders / oordelen	0	0	2	1

AL = averechts leren

BL = basaal leren

VbL = verbeterend leren

VnL = vernieuwend leren

Tabel 5-15*Overzicht van alle leeropbrengsten naar Niveau van de Bewijsvoering*

Niveau bewijsvoering	AL	BL	VbL	VnL
eigen oordeel	7	19	57	10
verwijst naar feedback van 'derden'	0	0	4	2
bevestigd door gesprekspartners	1	2	9	2

Slechts een beperkt deel van de leeropbrengsten wordt bevestigd door de gesprekspartners in het eindgesprek. Een nog kleiner deel van de leeropbrengsten wordt door de betrokkene zelf ondersteund met een verwijzing naar feedback van 'derden', zoals bijvoorbeeld:

"Merel heeft haar communicatieve vaardigheden verbeterd. Ze heeft dat teruggehoord van de collega waar ze naar aanleiding van het invullen van de scan regelmatig mee heeft gepraat."

Of

"In de afdeling is men gestart met intervisiegroepen. Boy is leider van één van de groepen en dat ging de eerste keer best goed. (Boy lijkt zicht daarover te verbazen "dat ging verrassend goed."). Ook degene die de casus had ingebracht was daar heel tevreden over en de andere deelnemers ook. Boy denkt dat het hemzelf ook scherp zal houden in zijn eigen ontwikkeling."

De beoordeling van de afzonderlijke leeropbrengsten is per casus samengebracht in één profiel van leeropbrengsten. Op basis van dat profiel is een samenvattende uitspraak gedaan over het eindniveau van de leeropbrengsten. Deze uitspraken zijn voorgelegd aan twee onafhankelijke beoordelaars. Hun is gevraagd om te beoordelen in hoeverre zij het met deze uitspraken eens zijn op een vijf-puntsschaal, lopend van helemaal oneens tot en met helemaal eens. De beoordelaars stemmen in met de uitspraken: gemiddelde score = 4,8, $G_{xy} = .92$. Bij het formuleren van de samenvattende uitspraak over het eindniveau van de leeropbrengsten zijn de volgende criteria gehanteerd:



- Van *vernieuwend leren* kan alleen sprake zijn als tenminste vernieuwende leeropbrengsten op competentieniveau worden gerapporteerd en als er in de casus tenminste sprake is van één of meer verbeterende óf vernieuwende leeropbrengsten die door de gesprekspartners zijn bevestigd.
- Van *verbeterend leren* is sprake als het merendeel van de leeropbrengsten zich in die categorie bevindt, er geen sprake is van tegendruk door averechtse leeropbrengsten en er tenminste ook verbeterende leeropbrengsten op competentieniveau zijn.
- Van *basaal leren* is sprake als zich een aanmerkelijk aandeel van de leeropbrengsten op het niveau van basaal en/of averchts leren bevindt en dit onvoldoende wordt aangevuld / gecompenseerd door verbeterende of vernieuwende leeropbrengsten – die bevestigd zijn door gesprekspartners of ondersteund zijn met een verwijzing naar feedback.

- Van *averechts leren* is sprake als er meer dan 2 *averechts* leeropbrengsten worden gerapporteerd, die niet worden gecompenseerd door bevestigde leeropbrengsten in de categorieën verbeterend of vernieuwend leren.












































































Tabel 5-16 geeft een overzicht van de profielen en de bijhorende beoordeling van het leerniveau in de casus. In één geval is sprake van *averechts leren* en in één geval van *basaal leren*. In vier gevallen van *vernieuwend leren*. De overige 9 casussen zijn beoordeeld als *verbeterend leren*.

Tabel 5-16

Profiel van de Leeropbrengsten per casus

casus	patroon leeropbrengsten					leerniveau
<p>legenda</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  averechts leren </div> <div style="text-align: center;">  basaal leren </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">  verbeterend leren </div> <div style="text-align: center;">  vernieuwend leren </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> O verwijst naar feedback van 'derden' </div> <div style="text-align: center;"> B bevestigd door gesprekspartners </div> </div>						
001 Boy	inzichten					vernieuwend leren
	gedrag					
	competenties					
	oordelen					
002 Jacqueline	inzichten					vernieuwend leren
	gedrag					
	competenties					
	oordelen					
003 Els	inzichten					verbeterend leren
	gedrag					
	competenties					
	oordelen					
004 Kayahan	inzichten					verbeterend leren
	gedrag					
	competenties					
	oordelen					
005 Elise	inzichten					basaal leren
	gedrag					
	competenties					
	oordelen					

casus	patroon leeropbrengsten				leerniveau								
legenda <table style="display: inline-table; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 15px; background-color: #d9534f; border: 1px solid black;"></td> <td style="padding: 0 5px;">averechts leren</td> <td style="width: 20px; height: 15px; background-color: #f1c40f; border: 1px solid black;"></td> <td style="padding: 0 5px;">basaal leren</td> </tr> <tr> <td style="width: 20px; height: 15px; background-color: #8bc34a; border: 1px solid black;"></td> <td style="padding: 0 5px;">verbeterend leren</td> <td style="width: 20px; height: 15px; background-color: #4f7942; border: 1px solid black;"></td> <td style="padding: 0 5px;">vernieuwend leren</td> </tr> </table>							averechts leren		basaal leren		verbeterend leren		vernieuwend leren
	averechts leren		basaal leren										
	verbeterend leren		vernieuwend leren										
O verwijst naar feedback van 'derden'			B bevestigd door gesprekspartners										
006 Sander	inzichten												
	gedrag			B									
	competenties		B										
	oordelen												
					verbeterend Leren								
007 Hannah	inzichten												
	gedrag												
	competenties												
	oordelen												
					verbeterend leren								
008 Ludo	inzichten												
	gedrag												
	competenties												
	oordelen												
									verbeterend leren				
011 Koen	inzichten												
	gedrag												
	competenties												
	oordelen												
									verbeterend Leren				
012 John	inzichten												
	gedrag			B									
	competenties												
	oordelen	B											
									vernieuwend leren				
015 Cees	inzichten								B				
	gedrag	B											
	competenties	B											
	oordelen												
									verbeterend leren				

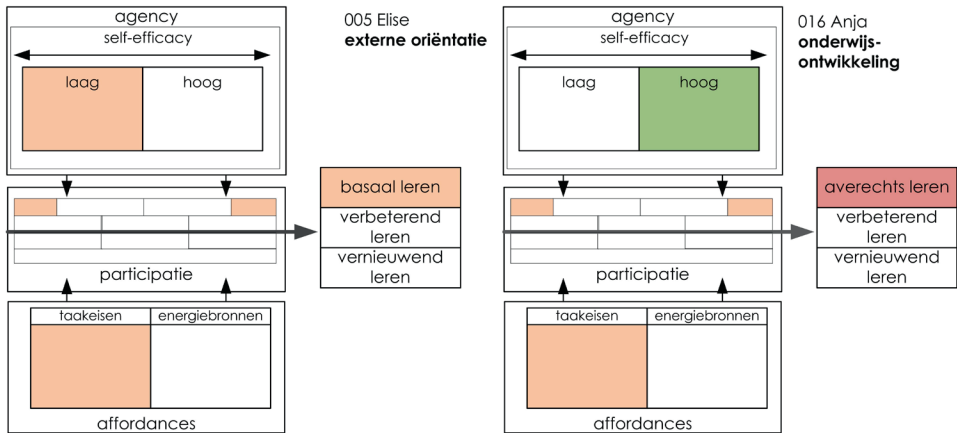
casus	patroon leeropbrengsten								leerniveau			
legenda		averechts leren							verbeterend leren		vernieuwend leren	
		O	verwijst naar feedback van 'derden'	B					bevestigd door gesprekspartners			
016 Anja	inzichten										O	averechts leren
	gedrag	B		O	O							
	competenties		B									
	oordelen											
101 Merel	inzichten										O	verbeterend leren
	gedrag	B									O	
	competenties	B									O	
	oordelen											
102 Anneke	inzichten					B						vernieuwend leren
	gedrag							B				
	competenties				B	B						
	oordelen											
103 Bart	inzichten											verbeterend leren
	gedrag								O	B		
	competenties						O	B				
	oordelen											

Leerpatronen

Basaal en averechts leren

Aan het begin van dit hoofdstuk zijn verwachtingen ten aanzien van de leerpatronen geformuleerd. Om deze verwachtingen te toetsen zijn de leerpatronen in deze paragraaf gegroepeerd en met elkaar vergeleken op basis van de leeropbrengsten en op basis van de leeractiviteiten.

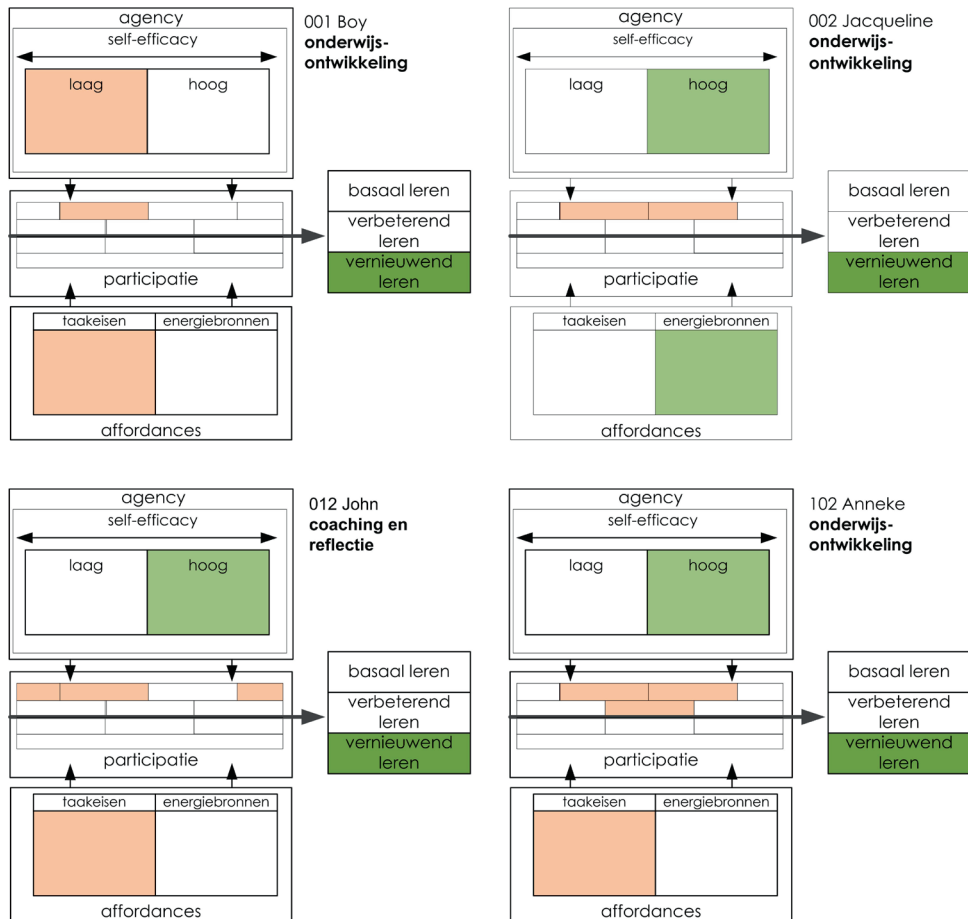
In figuur 5-9 zijn de leerpatronen van een tweetal casussen bijeengebracht. Het leerpatroon van de casus 005 Elise beantwoordt aan de uitgesproken verwachting dat de combinatie van geringe agency en taakeisen die domineren over energiebronnen tot weinig diepgaande leeractiviteiten leiden en bijhorende averechtse of basale leeropbrengsten (patroon A). De andere casus wijkt daar op één punt van af: Anja geeft blijk van een hoge mate van self-efficacy, maar het lukt haar niet om het leerproces in de richting van haar leerdoelen te sturen. In deze casus hebben ontwikkelingen in de context (affordances) het leerproces sterk negatief beïnvloed. Anja is als projectleider van het ontwikkelingstraject van competentiegericht leren tegenover haar team komen te staan.



Figuur 5-9 *Averechts en basaal leren*

Vernieuwend leren

In een viertal casussen is sprake van vernieuwend leren (zie figuur 5-10).

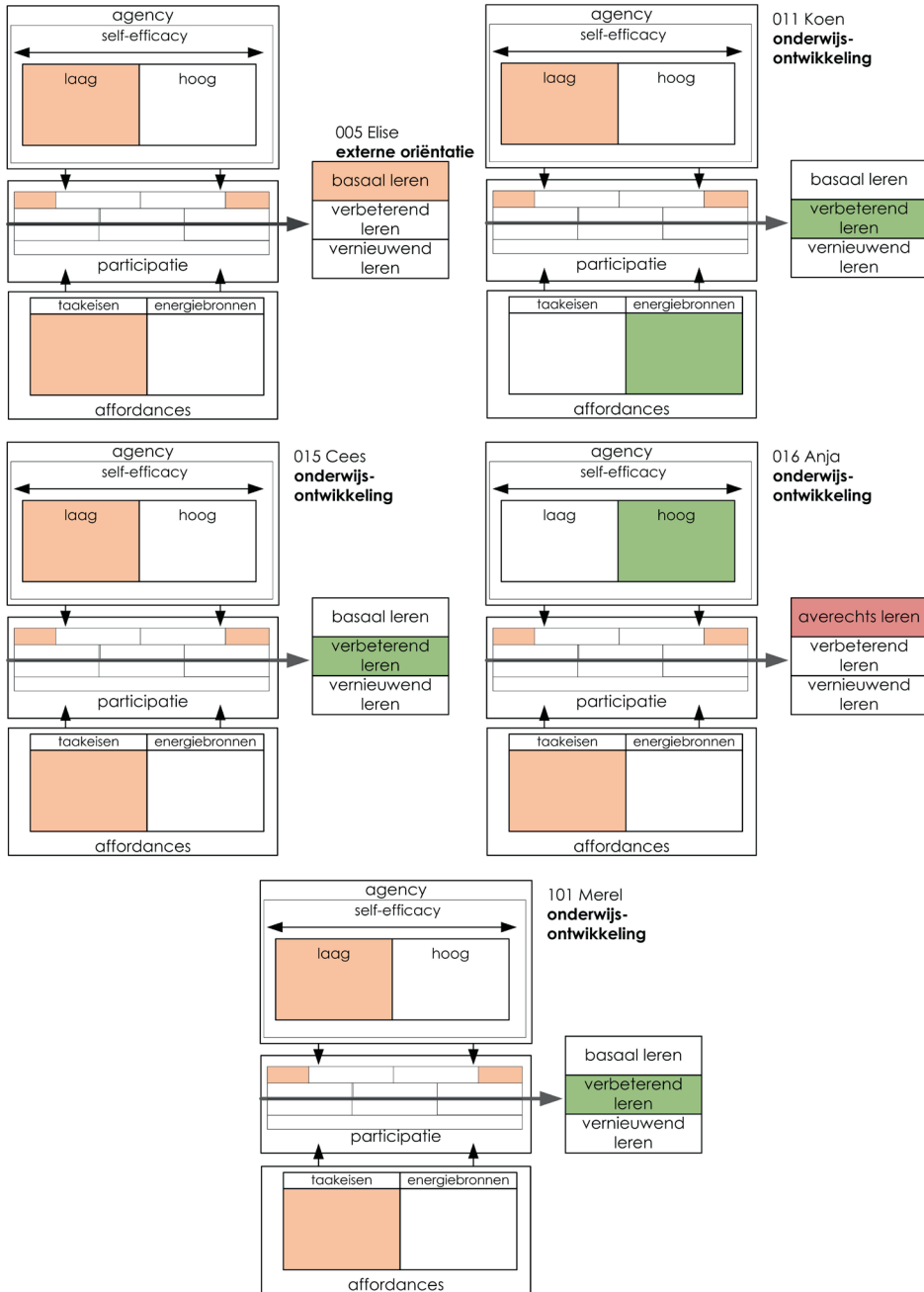


Figuur 5-10 Vernieuwend leren

De leerpatronen van deze casussen verschillen nogal van elkaar. Weliswaar is in drie van de vier casussen sprake van een goed ontwikkelde agency, daar staat tegenover dat in drie van de vier casussen ook sprake is van taakeisen die domineren over energiebronnen. Verder valt op dat in al deze casussen een element van onderzoekend leren aanwezig is en dat alle prestaties waaraan de deelnemers gewerkt hebben betrekking hebben op het primair proces. In drie van de vier gevallen betreft dat onderwijsontwikkeling en in één geval coaching en reflectie.

Praktiserend leren

Figuur 5-11 presenteert vijf casussen waarin sprake is van uitsluitend praktiserend leren.

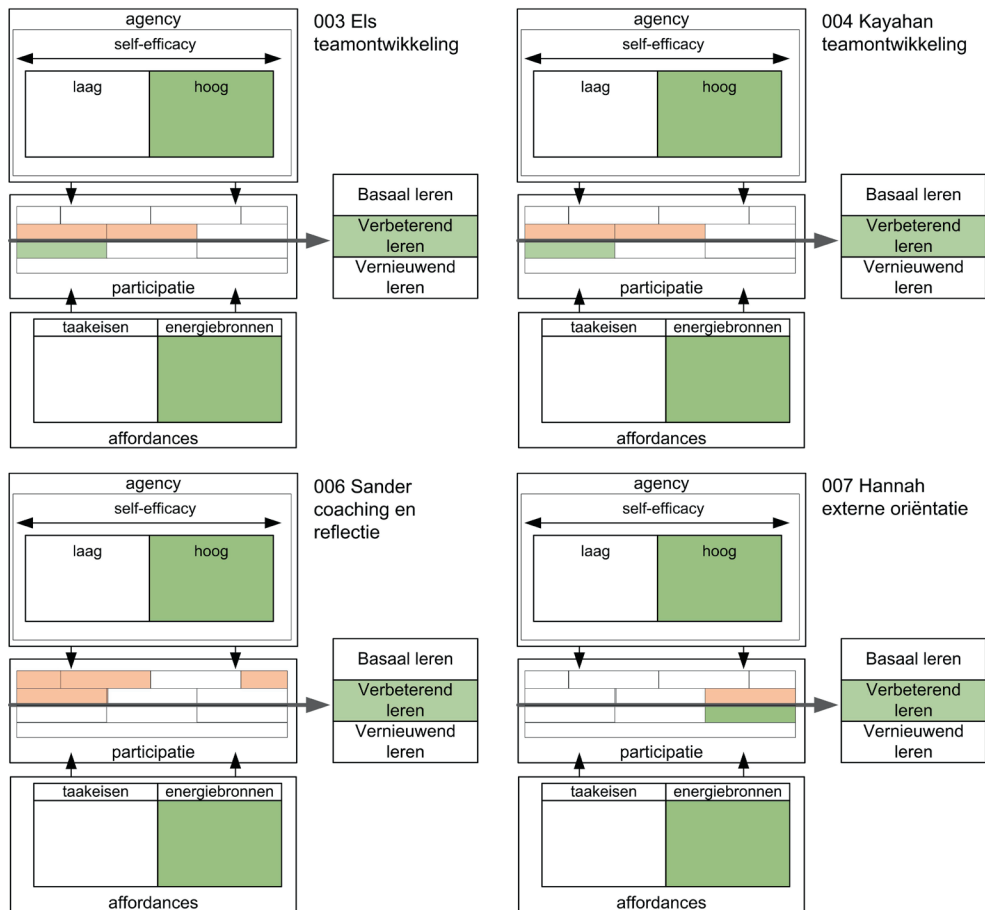


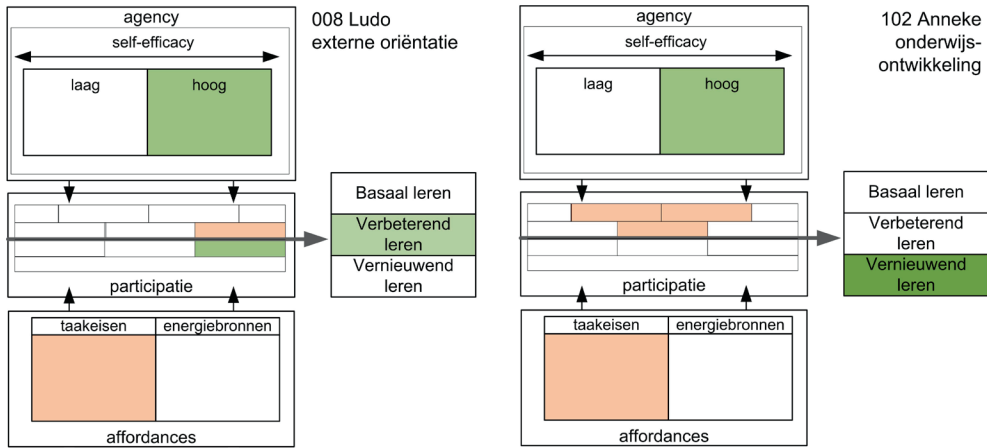
Figuur 5-11 Praktiserend leren

Aan deze casussen vallen een aantal dingen op:

- Vier van de vijf deelnemers scoren laag op self-efficacy.
- In vier van de vijf casussen is sprake van taakeisen die domineren over energiebronnen.
- In vier van de vijf casussen is sprake van prestaties gericht op het primair proces. Beide casussen waarin sprake is van basaal of averechts leren vallen in deze groep.
- Vier van de vijf deelnemers in deze groep hebben gedurende het gehele traject of tenminste een substantieel deel ervan alleen aan een prestatie gewerkt. Soms als bewuste keuze (011 Koen), soms omdat het zo liep en de energie ontbrak om de samenwerking intensiever te organiseren (015 Cees en 016 Anja) en één keer omdat de partner wegviel door ziekte (101 Merel).

Combinaties van leeractiviteiten





Figuur 5-12 Casussen waarin leeractiviteiten op tenminste 2 niveaus worden gecombineerd

In figuur 5-12 zijn de casussen samengebracht waarin sprake is van deelnemers die leeractiviteiten op verschillende niveaus combineren: eilanden en bruggen of bruggen en polders. In deze casussen valt op dat bij alle respondenten sprake is van een hoge mate van agency. Verder is in vier van de zes casussen sprake van energiebronnen die de taakeisen voldoende compenseren. Toch leiden deze combinaties slechts in één geval tot vernieuwend leren (en dat is één van de twee casussen waar de energiebronnen de taakeisen onvoldoende compenseren). Tot slot valt op dat in vier van de 6 casussen de prestaties geen betrekking hebben op het primair proces (externe oriëntatie respectievelijk teamontwikkeling).

De conclusie luidt dat in tegenstelling tot de aan het begin van dit hoofdstuk uitgesproken verwachtingen (V8 en V9) geen duidelijk leerpatroon kan worden vastgesteld.

5.5 Samenvatting en conclusies

Aan het begin van dit hoofdstuk is een aantal verwachtingen geformuleerd met betrekking tot de uitkomsten van dit onderzoek. Om deze verwachtingen te onderzoeken zijn vijftien casussen bestudeerd van docenten die hebben deelgenomen aan het traject 'Werkend Leren, Leren Werken' in de periode tussen januari 2005 en juni 2007. Via een proces van stapsgewijze abstractie zijn conclusies getrokken ten aanzien van agency, affordances, leeractiviteiten en leeropbrengsten. Alle tussen- en eind conclusies in dit proces zijn voorgelegd aan panels bestaande uit twee onafhankelijke beoordelaars. De uitkomst daarvan is dat de conclusies op een valide en betrouwbare manier tot stand zijn gekomen. In tabel 5-17 zijn de conclusies ten aanzien van de uitgesproken verwachtingen samengevat.

Tabel 5-17*Conclusies ten aanzien van de Uitgesproken Verwachtingen*

onderzoeksvraag	verwachtingen	bevestigd ?	
Is er in het traject werkend leren, lerend werken voldoende sprake geweest van zelfsturing door de lerende docenten?	V1	• samenwerken of niet-samenwerken;	Gedeeltelijk
	V2	• prestaties die aansluiten bij hun leervraag;	NEE
	V3	• prestaties binnen of juist buiten hun eigen afdeling;	JA
	V4	• doelgerichte leeractiviteiten om hun werk- en leerdoelen te realiseren.	Gedeeltelijk
Is in de onderzoeksgroep sprake van een eenduidige samenhang tussen self-efficacy en opwaartse identiteit?	V5/6	Docenten die zich betrokken voelen bij de organisatie vertonen een hoge mate van self-efficacy en docenten die zich niet betrokken voelen bij de organisatie vertonen een geringe mate van self-efficacy. Betrokkenheid bij de organisatie kan betrekking hebben op het Regio College als geheel of op de afdeling en het opleidingsteam waarvan de docent deel uitmaakt.	Gedeeltelijk
Welke relatie bestaat tussen de inhoud van de leer-activiteiten en het domein waarop de leeropbrengsten betrekking hebben?	V7	In de onderzoeksgroep is sprake van congruentie tussen de inhoud van de prestatie en het domein waarop de leeropbrengsten betrekking hebben.	Nee
Welke relatie bestaat tussen agency en de aard van de leeractiviteiten enerzijds en tussen affordances en de aard van de leeractiviteiten anderzijds? Welke relatie bestaat tussen de diepgang van de leeractiviteiten en de aard van de leeropbrengsten?	V8	In de onderzoeksgroep is samenhang te zien tussen: <ul style="list-style-type: none"> • een geringe mate van self-efficacy en taakeisen die domineren over energiebronnen, met oppervlakkige leeractiviteiten en averechts leren (patroon A); • een hoge mate van self-efficacy en energiebronnen die domineren over taakeisen, met diepgaande leeractiviteiten en vernieuwend leren (patroon B). 	Nee

De verwachtingen met betrekking tot het zelfsturend karakter van het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' worden door de analyses van de casestudies gedeeltelijk bevestigd. In aanmerking nemend dat de deelnemers significant meer bewuste dan niet-bewuste keuzes maken en in aanmerking nemend dat een bewuste keuze op één vlak soms de bewuste keuze op een ander vlak uitsluit, kan daaruit de meer algemene conclusie worden getrokken dat 'Werkend Leren, Lerend Werken' de deelnemers voldoende gelegenheid heeft geboden en voldoende heeft uitgedaagd om zelf richting te geven aan hun leerproces.

Ook de verwachting met betrekking tot de relatie tussen self-efficacy en organisatiebetrokkenheid is gedeeltelijk bevestigd. Er is een significante samenhang tussen hoge self-efficacy en hoge organisatiebetrokkenheid. Ten aanzien van de onderzochte leerprocessen konden geen duidelijke

patronen worden vastgesteld. Leerprocessen verlopen kennelijk rommeliger dan verwacht. Toch is uit de onderzochte casussen wel een aantal conclusies te trekken:

- De meeste diepgaande leeractiviteiten (polders) in deze vijftien casussen komen allen voor in samenwerking met een vorm van externe samenwerking, dat wil zeggen samenwerking met partners van buiten het eigen prestatieteam.
- Vernieuwende leeropbrengsten komen alleen voor in relatie tot prestaties die betrekking hebben op het primair proces.
- Casussen waarin uitsluitend sprake is van praktiserend leren gaan nooit samen met vernieuwende leeropbrengsten en in de casussen waarin sprake is van averechtse of basale leeropbrengsten is sprake van uitsluitend praktiserend leren.
- De relatie tussen agency en affordances is gecompliceerd:
 - Vernieuwend leren gaat drie van de vier keer samen met hoge self-efficacy, maar ook drie van de vier keer met taakeisen die over de energiebronnen domineren.
 - In het geval van averechts leren is sprake van hoge self-efficacy, maar ook van zeer hoge taakeisen.
 - In de casussen met de meest diepgaande leeractiviteiten is drie van de vier keer sprake van een combinatie van hoge self-efficacy en energiebronnen die domineren over de taakeisen.

6

Teamleren en de bijdrage van 'Werkend Leren, Lerend Werken'

In hoofdstuk 3 is een theoretisch model voor werkpleklernen van docenten gepresenteerd. In hoofdstuk 4 is dat model 'opgetild' naar het teamniveau: het model voor werkpleklernen van docententeams. In hoofdstuk 5 zijn vervolgens de resultaten gepresenteerd van een meervoudige casestudie. Op basis van vijftien casussen is geprobeerd een antwoord te formuleren op de vraag op welke manier docenten leren in een zelfgestuurd traject van professionele ontwikkeling en tot welke leeropbrengsten zo'n traject leidt. Het model voor werkpleklernen is gebruikt als leidraad voor een systematisch onderzoek naar het antwoord op deze vragen. De belangrijkste conclusies uit hoofdstuk 5 zijn dat het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' voldoende elementen van zelfsturing in zich draagt en dat de aard en de omvang van de leeropbrengsten afhangt van specifieke constellaties van agency, leeractiviteiten en affordances zoals gepresenteerd in het model voor werkpleklernen van docenten. Een specifiek patroon in die constellatie van agency, affordances, leeractiviteiten en leeropbrengsten kon niet worden vastgesteld. Wel hebben de casestudies een aantal deelrelaties in het model zichtbaar gemaakt zoals de relaties van diepgaand leren met externe samenwerking en de relatie van vernieuwende leeropbrengsten met prestaties die betrekking hebben op het primair proces. In dit hoofdstuk zal aan de hand van een tweetal casestudies (uitgevoerd volgens de methode van de leergeschiedenis) de vraag beantwoord worden welke bijdrage individuele professionele ontwikkeling in het kader van een zelfgestuurd traject, zoals het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken', levert aan het realiseren van organisatie-doelen.

In paragraaf 6.1 worden de onderzoeksvragen uitgewerkt. In paragraaf 6.2 wordt de methode van de leergeschiedenis beschreven die gericht is op het blootleggen van verschillende perspectieven op het leren in en van teams. Ingegaan wordt op ontstaansgeschiedenis en functie van de methode en op de methodologische eisen die Roth & Kleiner (1996), de grondleggers van de methode, aan leergeschiedenisonderzoek stellen. In het laatste deel van deze paragraaf wordt de leergeschiedenis ge-positioneerd als methode van sociaalwetenschappelijk, taalkundig en historisch onderzoek en worden recente ontwikkelingen in het leergeschiedenisonderzoek besproken. In paragraaf 6.3 wordt beschreven op welke wijze de beide leergeschiedenisonderzoeken in het Regio College zijn uitgevoerd en op welke wijze de bevindingen zijn gevalideerd. In de laatste subparagraaf wordt de invoering van resultaat verantwoordelijke teams in het Regio College beschreven als een belangrijk aspect van de context waarin de leergeschiedenisonderzoeken zijn uitgevoerd.

Paragraaf 6.4 en 6.5 zijn gewijd aan de uitkomsten van beide leergeschiedenisonderzoeken. In paragraaf 6.4 staat een team uit de sector techniek van het Regio College centraal, hierna te noemen team techniek. Paragraaf 6.5 is gewijd aan een team uit de sector zorg & welzijn, hierna te noemen

team zorg & welzijn. In feite kent het Regio College geen sectoren maar onderwijsafdelingen. Elke onderwijsafdeling bestaat uit twee of meer teams. Zo'n team bestaat uit docenten met een verschillende discipline en achtergrond, soms aangevuld met één of enkele instructeurs en leerkrachten in opleiding. Omwille van de anonimiteit wordt hier naar de teams verwezen met de aanduiding van de sector waarin de teams werkzaam zijn. Elke casus bestaat uit een verkorte weergave van de leergeschiedenissen en eindigt met een reflectie, waarin de belangrijkste bevindingen ten aanzien van die casus worden gepresenteerd aan de hand van het model voor werkplekleren van docententeams.

Deze bevindingen vormen de basis om in paragraaf 6.6 conclusies te kunnen trekken ten aanzien van de onderzoeksvragen en de deelvragen die in paragraaf 6.1 zijn geformuleerd. In paragraaf 6.7 worden de belangrijkste conclusies samengevat.

6.1 Onderzoeksvragen

In paragraaf 4.5.2 zijn de onderzoeksvragen op teamniveau aangescherpt. Om deze vragen te kunnen beantwoorden is in twee teams van het Regio College een leergeschiedenisonderzoek uitgevoerd. Verderop in dit hoofdstuk wordt ingegaan op de algemene kenmerken van leergeschiedenisonderzoek (Basten, 2000; Roth & Kleiner, 1996) en de aanpak van het onderzoek in het Regio College. De resultaten worden in dit hoofdstuk gepresenteerd als een meervoudige casestudie. Om focus aan te brengen in de verwerking van de onderzoeksdata is het van belang om de verwachtingen van de onderzoeksuitkomsten zo concreet mogelijk te formuleren (Yin, 2003). Omdat de onderzoeksvragen zich op teamniveau afspelen en het aantal casussen beperkt is, ligt het accent in deze studie op het op een gevalideerde wijze inzichtelijk maken van de leerprocessen en leeropbrengsten van de betrokken teams. De onderzoeksvragen moeten dus gericht zijn op het blootleggen van die processen. Daarom wordt er hier van afgezien concrete verwachtingen te formuleren ten aanzien van de onderzoeksresultaten, maar wordt volstaan met een nadere toespitsing en concretisering van de onderzoeksvragen in deelvragen, die recht doen aan het kwalitatieve karakter van deze studie (zie tabel 6-1).

Tabel 6-1*Nadere Specificatie van de Onderzoeksvragen*

onderzoeksvraag	deelvragen
<ul style="list-style-type: none"> Is er sprake van samenhang tussen organisatie betrokkenheid en collective efficacy? 	<ul style="list-style-type: none"> Hoe is de relatie tussen teambetrokkenheid en collective efficacy? Hoe is de relatie tussen organisatiebetrokkenheid en collective efficacy?
<ul style="list-style-type: none"> Gaat de combinatie van hoge collective efficacy en hoge mate van psychologische veiligheid samen met meer diepgaande teamleerprocessen? Gaat de combinatie van lage collective efficacy en een lage mate van psychologische veiligheid samen met meer oppervlakkige teamleerprocessen? 	<ul style="list-style-type: none"> Hoe is de relatie tussen collective efficacy en psychologische veiligheid? Voor welke werk- en leeropgaven zien de onderzochte teams zich geplaatst? Hoe kan de complexiteit van deze opgaven worden geduïd? Op welke wijze organiseren de onderzochte teams hun collectieve leerprocessen, als eilanden, bruggen of polders? Hoe is de relatie tussen collective efficacy en psychologische veiligheid en de aanpak van collectieve leerprocessen? Hoe is de relatie tussen de complexiteit van de werk- en leeropgaven en de aanpak van de collectieve leerprocessen?
<ul style="list-style-type: none"> Overwegen de taakeisen of de energiebronnen en welke samenhang is er met de aard van de teamleerprocessen? 	<ul style="list-style-type: none"> Welke taakeisen treden in de teams op de voorgrond? Van welke energiebronnen maken de teams gebruik? Hoe is de balans tussen taakeisen en energiebronnen? Hoe is de relatie tussen taakeisen en energiebronnen enerzijds en de aanpak van de collectieve leerprocessen anderzijds?
<ul style="list-style-type: none"> Is er sprake van een samenhang tussen de aard van de teamleerprocessen en het niveau van de collectieve leeropbrengsten? 	<ul style="list-style-type: none"> Welke collectieve leeropbrengsten naar inhoud en niveau hebben de teams gerealiseerd? Hoe is de relatie tussen deze leeropbrengsten en de aard van de collectieve leerprocessen?
<ul style="list-style-type: none"> Welke leerconversies tussen individu en team en tussen team en organisatie worden waargenomen? Welke specifieke leerconversies van de deelnemers aan 'Werkend Leren, Lerend Werken' naar hun team worden er waargenomen? 	Geen nadere deelvragen geformuleerd

6.2 De leergeschiedenis: meervoudige perspectieven op (team)leren**6.2.1 Functie van een leergeschiedenis**

Een leergeschiedenis is een geschreven document (of een serie van documenten of mogelijk zelfs een combinatie van geschreven documenten en vormen van audiovisuele of multimediale presentatie) die bedoeld is om een organisatie te helpen zich beter bewust te worden van de manier waarop er wordt geleerd binnen de organisatie-eenheden. In de leergeschiedenis komen verschillende perspectieven

van medewerkers en 'derden' (klanten, leveranciers) op gebeurtenissen in de organisatie aan de orde. De invalshoek is steeds het leren van individuen en teams in de organisatie. Samen vertellen de betrokkenen het verhaal. De leergeschiedenis vertrekt vanuit opmerkelijke resultaten die mogelijk een licht kunnen werpen op het leren in de organisatie. Door deze resultaten vanuit verschillende invalshoeken te belichten, graaft de leergeschiedenis een laag dieper dan de direct waarneembare gebeurtenissen. De uitgangspunten voor het uitvoeren van een leergeschiedenis zijn voor het eerst beschreven in de "Field Manual for a Learning Historian" (Roth & Kleiner, 1996). De leergeschiedenis biedt een kader om verhalen te vertellen. Roth & Kleiner (1996) spreken van een "*jointly-told tale*" (p.1-19). De leergeschiedenis is niet alleen de weergave van een leerproces, maar juist ook een rijke bron voor individueel, maar vooral ook collectief leren. Roth & Kleiner (2000) betogen dat de leergeschiedenis zich voortdurend beweegt in een spanningsveld tussen drie perspectieven:

- *De researchoriëntatie*: "loyaliteit aan de gegevens kweken" (p.413). De leergeschiedenis gebruikt de tradities van sociaalwetenschappelijk onderzoek om de legitimiteit te creëren die van academisch onderzoek verwacht mag worden. Daarmee is de leergeschiedenis een middel om de politiek geladen sfeer van grote organisaties te overstijgen en te ontsnappen aan de vooringenomenheid van belangengroepen.
- *De mythische oriëntatie*: "de kern van het verhaal aanboren." (p.413) Hierbij gaat het erom de emoties waarmee verandering gepaard gaat aan het licht te brengen: vreugde, bezorgdheid, humor eergevoel, verraad, verdriet, waardigheid, gêne en respect. Juist grote bureaucratieën die vaak arm zijn aan mythen, hebben zulke verhalen nodig om hun situatie te begrijpen.
- *De pragmatische oriëntatie*: "gevoeligheid voor het publiek ontwikkelen." (p.413) Mensen hechten alleen waarde aan de lessen die zij relevant vinden. Leerhistorici beschouwen daarom de reacties van de betrokkenen op de leergeschiedenis ook als hun verantwoordelijkheid.

Deze drie perspectieven beschrijven het spanningsveld waarbinnen de onderzoeker van de leergeschiedenis van een team of organisatie zich begeeft. De leergeschiedenis is niet alleen het verhaal van successen. Ook tegenslagen, mislukkingen en meningsverschillen komen naar voren. De reacties van de betrokkenen op deze ervaringen en inzichten kunnen uiteenlopen. Bij het schrijven van een leergeschiedenis staat de onderzoeker voor de opdracht om aan deze waaier van opvattingen en emoties recht te doen en trouw te blijven aan boven beschreven perspectieven.

De leergeschiedenis is tegelijkertijd een onderzoeks- en een interventiemethode. Als zodanig past de leergeschiedenis binnen de traditie van het actieonderzoek (Roth & Kleiner, 1996). Senge, Kleiner, Roberts, Ross, Roth & Smith (2000) plaatsen deze interventie in het kader van de uitdaging van verspreiding: leerresultaten (positief of negatief) moeten binnen en buiten de organisatie uitgedragen worden, teneinde de organisatie de gelegenheid te geven zich verder te ontwikkelen. Niet alleen omdat de uitkomsten van de leergeschiedenis gedeeld moeten worden, maar ook omdat het naar buiten brengen op zichzelf al een belangrijk element van het leerproces is (Basten, 2000; Ruijters et al., 2004).

Een cruciale rol in het tot stand komen van de leergeschiedenis speelt de onderzoeker. Het is zijn opdracht om bij te dragen aan de ontwikkeling van het lerend vermogen in een organisatie. De onderzoeker van de leergeschiedenis faciliteert, coördineert en stimuleert de kernactiviteiten van organisatieleren: reflectie, het ontwikkelen van collectief geheugen (Kessels, 1996) en assessment, die in dienst staat van voortdurend organisatieleren. Reflectie is belangrijk om de complexiteit van de organisatie te begrijpen. Het collectief geheugen is in de meeste organisaties slecht ontwikkeld. Er zijn geen voorzieningen om leerervaringen vast te houden, te documenteren en te vertalen naar nieuwe situaties en omstandigheden. Assessment is noodzakelijk om te weten waar je staat. In publicaties over de leergeschiedenis wordt onderscheid gemaakt tussen meting, evaluatie en assessment, waarbij de eerste twee meer zijn gericht op het beoordelen van de huidige situatie aan de hand van een eerder vastgesteld doel (evaluatie) of objectief criterium, terwijl het bij assessment in het kader van een leergeschiedenis gaat om de werkelijkheid te vergelijken met verwachtingen. Bovendien gaat het in de leergeschiedenis altijd om assessment van gebeurtenissen en teamactiviteiten en niet om het meten of evalueren van individuele prestaties (Roth & Kleiner, 1996).

6.2.2 Kenmerken van een leergeschiedenis

Volgens Roth & Kleiner (1996) moet een goede leergeschiedenis aan de volgende kenmerken voldoen:

1. Een leergeschiedenis gebruikt *opmerkelijke resultaten*. Het gaat om resultaten die de mensen in de organisatie zelf significant vinden, die waarneembaar zijn en die op de één of andere manier kwantificeerbaar zijn. Roth & Kleiner waarschuwen er echter voor een al te direct verband te leggen tussen deze opmerkelijke resultaten en het leren in de organisatie.
2. Een leergeschiedenis is bedoeld voor *een breder publiek* dan de oorspronkelijke betrokkenen. Het wetenschappelijk perspectief vraagt van de onderzoeker dat hij aan de leergeschiedenis vraagstellingen verbindt die een nieuw licht werpen op organisatie- en veranderkundige vraagstukken en/of het leren van individuen, teams en organisaties. Een leergeschiedenis brengt abstracte begrippen tot leven en draagt bij aan de kennis over organisatie, verandering en organisatieleren. Daartoe moet de leergeschiedenis in een breder kader worden geplaatst, dat de condities waarin het team of de organisatie opereert, verheldert.
3. Een leergeschiedenis verwerft data door *reflectieve interviews*. Participanten worden uitgenodigd om even afstand te nemen van de praktijk van alledag, om over de veranderingen in hun werk(omgeving) na te denken en om hun ervaringen en hun eigen zingevingsprocessen te onderzoeken.
4. Een leergeschiedenis wordt gepresenteerd als een *gezamenlijk verteld verhaal* (a jointly-told tale), waarin de verschillende perspectieven doorklinken en waarin meerdere vertellers aan het woord zijn. Door meerdere perspectieven in het verhaal te betrekken, worden vaak meer vragen opgeroepen dan er door het verhaal beantwoord worden. De leergeschiedenis als gezamenlijk verteld verhaal is dan ook eerder het vertrekpunt voor gezamenlijke betekenisconstructie dan het eindpunt.

5. Een leergeschiedenis gebruikt een *tweekolomsformaat*. In de rechterkolom wordt het verhaal van de betrokkenen verteld in hun eigen woorden, vaak thematisch geordend. In de linkerkolom staat het commentaar van het leergeschiedenisteam (zie punt 6) als bijdrage aan interpretatie en synthese: vragen, analyses, generalisaties en implicaties die de lezer helpen het verhaal op de eigen situatie te betrekken. Als dit commentaar wordt verweven met het verhaal van de betrokkenen bestaat het gevaar dat dit afbreuk doet aan het verhaal. Het tweekolomsformaat biedt hiervoor een oplossing. Het benadrukt dat het weliswaar gaat om een gezamenlijk verteld verhaal, maar dat dat het verhaal van de onderzoekers is, in die zin dat het leergeschiedenisteam zijn proces van betekenisgeving aan het materiaal heeft geëxpliciteerd. De lezer wordt door het tweekolomsformaat gedwongen om keuzes te maken en uitgenodigd tot een eigen proces van betekenisgeving. De verschillende lezingen zijn het startpunt voor de ontwikkeling van een dieper begrip en gedeelde betekenisgeving aan de beschreven situaties en omstandigheden.



Figuur 6-1 Basisopzet voor het tweekolomsformaat ontleend aan Roth & Kleiner(1996), tekstfragmenten afkomstig uit Van Veldhuizen (2001).

6. Een leergeschiedenis wordt geschreven door een *team van insiders en outsiders*. Outsiders hebben de distantie die noodzakelijk is om typische eigenaardigheden van de organisatie te herkennen die voor insiders al zo vertrouwd zijn dat ze die niet meer zien. De combinatie van insiders en outsiders in het leergeschiedenisteam garandeert betrouwbare interpretatie (insiders) en nuchtere analyse (outsiders) (Van Veldhuizen & Coenders, 2002). Daarnaast brengt het opnemen van insiders in het leergeschiedenisteam de verantwoordelijkheid van de organisatie voor de leergeschiedenis tot uitdrukking.

7. Een leergeschiedenis *verbindt waarnemingen en controleerbare data met attributie, interpretatie en generalisatie*. Hierdoor worden de redeneringen van de onderzoeker én de respondenten verhelderd. Als er geen concrete, waarneembare gebeurtenissen aan het verhaal ten grondslag liggen, dreigt het gevaar van roddel.
8. Een leergeschiedenis leidt tot *betere gesprekken*. Een leergeschiedenis moet niet beoordeeld worden op het rapport op zichzelf maar op de kwaliteit van de gesprekken die zij teweeg brengt. Dat moet zichtbaar zijn in de reflectieve interviews, tijdens het destillatieproces (het filteren van de thema's die er toe doen) en na afloop tijdens de verspreiding van de resultaten.
9. Een leergeschiedenis maakt onderscheid tussen assessment, meting en evaluatie en vergroot de capaciteit van de organisatie om deze zelf blijvend te organiseren door de systemen die de organisatie hiervoor heeft, te expliciteren.

6.2.3 Planning van een leergeschiedenis

De aanpak van een leergeschiedenis bestaat uit 7 stappen (Roth, 1996):

1. Planning: vaststellen van de reikwijdte en betrokkenen en specificeren van de opmerkelijke resultaten die als vertrekpunt zullen worden gebruikt.
2. Uitvoeren van een serie reflectieve interviews.
3. Bestuderen van het ruwe materiaal door het leergeschiedenisteam en hieruit relevante thema's destilleren.
4. Schrijven van een eerste (thematische) versie van de leergeschiedenis.
5. Valideren van de eerste versie van de leergeschiedenis in een workshop met een kleine groep van sleutelfiguren, die geïnteresseerd zijn in leren van hun inspanningen.
6. Disseminatieworkshop(s).
7. Herzien van de leergeschiedenis op basis van de uitkomsten van de disseminatiewerkshops.

In de disseminatieworkshop(s) gaat het om de vraag: wat hebben we tot nu toe geleerd en wat kunnen we daarmee doen in de toekomst? De uitkomsten van de disseminatieworkshop(s) worden verwerkt in de leergeschiedenis. Deze wordt aangevuld met nieuwe data en analyses.

"In this review, the people in the organization develop their abilities to conduct learning history efforts and consider how future efforts can improve and adapt a learning history process for their own specific needs." (Roth, 1996, p.6)

Deze laatste stap leidt ook tot een document dat voor verspreiding buiten de kring van direct betrokkenen geschikt is.

6.2.4 Plaatsbepaling van het leergeschiedenisonderzoek

De leergeschiedenis binnen de sociale wetenschappen

Veel auteurs (Bradbury & Mainemelis, 2001; Parent & Béliveau, 2007; Wildemeersch & Ritzen, 2008) plaatsen in navolging van Roth & Kleiner (1996) de leergeschiedenis in de traditie van het

actieonderzoek. Deze traditie gaat terug op het werk van Lewin. Lewin onderscheidt actieonderzoek van ander (sociaalwetenschappelijk) onderzoek, omdat het probeert een stap verder te gaan dan het formuleren van algemene wetten: de relatie tussen mogelijke condities en mogelijke resultaten. In *social management* is het niet voldoende een goede diagnose van het probleem te maken. De diagnose dient te worden aangevuld met zorgvuldige vergelijkende studies naar de effectiviteit van verschillende veranderaanpakken. Lewin bepleit een cyclische aanpak waarin planning, actie, evaluatie van de actie in het licht van de doelstellingen en bijstelling van het oorspronkelijke plan elkaar opvolgen, én het betrekken van praktijkmensen in het onderzoek (Lewin, 1946). Dit laatste pleidooi van Lewin vinden we terug in de samenstelling van het leergeschiedenisteam.

Actieonderzoek heeft veel verschillende verschijningsvormen. De leergeschiedenis is een methode te midden van andere methoden van actieonderzoek die elk hun eigen specifieke invalshoek hebben [zie tabel 6-2]:

“Action research is best understood not a methodology or set of techniques, but as an orientation to inquiry – a move to re-vision our understanding of human knowledge by reintegrating the dualisms that have haunted Western approaches to knowledge splitting apart theory and practice, researcher and subject, everyday experience an academic knowledge.” [Reason & McArdle, 2008, p.124].

Tabel 6-2

Methoden van Actieonderzoek (ontleend aan Reason & McArdle, 2008)

naam	invalshoek
Organizational change and work research	Bijdragen aan meer effectieve werkpraktijken en beter begrijpen van organisatieverandering.
Co-operative inquiry	Gezamenlijk inspanning om een praktijk (persoonlijk, professioneel of sociaal) te begrijpen en verbeteren. Alle deelnemers zijn zowel co-researchers als co-subject.
Action Science and Action Inquiry	Onderzoek naar en ontwikkelen van congruentie tussen onze strevingen, theorieën en kaders en ons gedrag en onze invloed in de wereld. Onderzoek als een manier van leven.
Learning History	Vastleggen van de doorleefde ervaring van de betrokkenen in een samenwerkingsverband van onderzoekers en hen die bij de praktijk betrokken zijn.
Appreciative Inquiry	Focus op wat positief is in organisaties en gemeenschappen om op die manier te begrijpen wat die organisaties of gemeenschappen tot leven brengt en hoe dat potentieel onderhouden en versterkt kan worden.
Whole systems inquiry	Grootschalige interventies om vertegenwoordigers van alle onderdelen van een organisatie te betrekken in het doordenken en plannen van verandering.
Participative action research	Expliciet politiek, gericht op herstel van het vermogen van onderdrukte mensen om kennis en praktijken te ontwikkelen in hun eigen belang.
Public Conversations	Bevorderen van constructieve gesprekken en relaties tussen mensen met verschillende waarden, wereldbeschouwingen en posities op een manier die stereotypering en het gebruik van defensiemechanismen voorkomt.

Lewin (1946) wijst op de mogelijkheid en de noodzaak om te leren van de evaluatie van acties. Toch moet *action research* niet verward worden met *action learning*. Action research heeft zijn wortels in de onderzoekstraditie. Het accent ligt op onderzoek en leren van de uitkomsten is één aspect. Action learning heeft zijn wortels in verschillende opvattingen over leren en veranderen. Globaal kunnen in action learning drie benaderingen worden onderscheiden: de wetenschappelijke school die gebaseerd is op een systematische manier van probleem oplossen, de school die zich baseert op het ervaringsleren volgens de leercyclus van Kolb en de school die zich baseert op de beginselen van kritische reflectie. Deze laatste school vindt dat de reflectie in de leercyclus van Kolb niet diep genoeg gaat. Zij leggen het accent op reflectie op de aannames en vooronderstellingen die vormgeven aan de concrete praktijken. Van deze drie scholen heeft de wetenschappelijke school de meeste verwantschap met actieonderzoek, maar deze school is, anders dan actieonderzoek, fundamenteel gericht op leren (Marsick & O'Neil, 1999). De leergeschiedenis verbindt beide tradities. Door zijn accent op wetenschappelijke strengheid bij het verzamelen en valideren van data past de leergeschiedenis in de traditie van het actieonderzoek. Als interventiemethode legt de leergeschiedenis het accent op kritische reflectie en past binnen de traditie van action learning.

De leergeschiedenis binnen de literatuur- en communicatiewetenschappen

Volgens Abma (1999) sluit de leergeschiedenis aan bij de narratieve traditie in de organisatie- en veranderekunde. Zij geeft drie functies van vertellingen die de puur literaire functie te boven gaan:

- *Cognitieve en psychologische functie*: verhalen helpen mensen om greep te krijgen op chaotische ervaringen en spelen een centrale rol in de ontwikkeling van iemands zelfbegrip en identiteit.
- *Culturele functie*: binnen groepen spelen verhalen een rol bij het interpreteren van collectieve ervaringen, het hanteren van conflicten en bij het bevestigen van morele waarden.
- *Sociaal-politieke functie*: verhalen worden ook verteld om het toekomstig gedrag van individuen en groepen te beïnvloeden.

Basten (2000) plaatst de leergeschiedenis binnen het cultureel constructivisme. Zij gebruikt elementen uit de methoden van de literaire kritiek, omdat de taal en grammatica die in een organisatie gebruikt worden belangrijke indicatoren zijn van de betekenis- en zingevingsprocessen in die organisatie. In een latere publicatie stelt Basten (2008) dat de leergeschiedenismethode vooral gebruikt kan worden in situaties waarin gezocht wordt naar oorzaak-gevolg relaties die in tijd en ruimte gescheiden zijn. Hierdoor worden ze niet of door slechts een beperkte groep gekend. Juist de combinatie van betrokken leken en experts in het onderzoek kan de leergeschiedenis helpen deze relaties bloot te leggen.

Amidon (2008) legt het accent op de leergeschiedenis als genre. Genres worden in de genre theorie beschouwd als artefacten van een discipline, een verzameling van conventies of sociale normen die kenmerkend zijn voor die disciplines. Genres bevatten veel van de kennis die een vakgebied onderscheidt van andere vakgebieden. Amidon beschouwt de leergeschiedenis als een genre binnen de organisatiewetenschappen. "Learning histories, which examine institutional practices, are themselves examples of those practices." (Amidon, 2008, p. 456) Deze plaatsbepaling legt het accent op de disseminatiekant van de leergeschiedenis.

De leergeschiedenis als geschiedenis

Hoewel de naam anders doet vermoeden, wordt in relatie tot leergeschiedenisonderzoek zelden naar historisch onderzoek als inspiratiebron verwezen. De methode van de leergeschiedenis werd in het midden van de jaren '90 ontwikkeld. Het waren de hoogtijdagen van het postmodernisme. Tegen die achtergrond kan de opkomst van het leergeschiedenisonderzoek gezien worden.

Iggers (1997) beschrijft de invloed van het postmodernisme op de geschiedschrijving. Hij deelt de geschiedschrijving in in drie fasen. In de vroege fase (van het begin van de 19^{de} eeuw tot rond de tweede wereldoorlog) ontstond geschiedschrijving als een professionele discipline. De geschiedschrijving trachtte zich los te maken van de literaire traditie die teruggaat op de grote Griekse en Romeinse geschiedschrijvers en waarin de verbeelding van de geschiedenis voorop staat. Professionalisering betekende dat geschiedschrijvers zich meer dan voorheen gingen baseren op empirisch gevalideerde feiten en gebeurtenissen. De vernieuwing was echter niet zo radicaal als de geschiedschrijvers van die tijd wilden doen geloven. Om feiten en gebeurtenissen in een logisch samenhangend verhaal te plaatsen moest de historicus nog steeds de verbeelding aanwenden. De geschiedbeoefening in deze periode heeft nog twee andere belangrijke kenmerken:

- De geschiedenis wordt opgehangen aan het handelen van grote persoonlijkheden, in de woorden van Iggers "on the agency of individuals and on elements of intentionality that defied reduction to abstract generalization" (Iggers, 1997, p.3). Samenhangend hiermee is geschiedenis vooral geschiedenis van de politieke en sociale elite.
- De geschiedenis wordt benaderd vanuit de notie dat de tijd lineair en eenduidig (unilineair) verloopt. Er is maar één geschiedenis en niet een veelvoud aan geschiedenissen.

Na Wereld Oorlog II komt de geschiedschrijving onder invloed van de sociale wetenschappen. Het particuliere perspectief (met zijn interesse voor het handelen en streven van grote persoonlijkheden) wordt verlaten. Aandacht voor personen en gebeurtenissen maakt plaats voor aandacht voor structuren en processen. Er ontstaat belangstelling voor de geschiedenis van anderen dan alleen de machthebbers. Geschiedenis is nu ook economische, sociale of culturele geschiedenis. In de eerste fase lag de nadruk op begrijpen, in deze tweede fase op verklaren. De geschiedenis dient te zoeken naar causale verbanden. Het idee van unilineaire tijd blijft bestaan, maar wordt verbonden met optimisme. De tijd loopt niet alleen eenduidig door, maar er is inherent sprake van vooruitgang en modernisering. Aan het eind van de 20^{ste} eeuw komt de opvatting over unilineariteit onder druk te staan. De kern van de postmoderne opvatting (de derde fase) is dat er niet één geschiedenis is, maar dat er vele geschiedenissen zijn. Het idee van vooruitgang en moderniteit wordt ter discussie gesteld. Tosh (2002) spreekt van drie effecten die het sociale geheugen en daarmee de geschiedschrijving vertekenen: traditie, nostalgie en het geloof in vooruitgang. In de geschiedschrijving ontstaat nieuwe belangstelling voor taal en voor verhalen, gebaseerd op de opvatting dat taal niet verwijst naar de realiteit, maar deze construeert. Dat geldt zowel de schrijver als de lezer. De opvatting dat er in de geschiedwetenschap geen objectiviteit mogelijk is wint terrein. Ook het gezag van de historicus

als expert wordt ter discussie gesteld. Het postmodernisme stelt dat er geen sprake is van één geschiedenis die gekenmerkt wordt door continuïteit, maar van veel verschillende geschiedenissen, die gekenmerkt worden door tegenspraken en breuken (Iggers, 1997). Het is in de opvatting van het postmodernisme onmogelijk het verleden te herscheppen. Elk geschiedkundig werk ademt de geest van de tijd waarin het geschreven is en zegt daarmee meer over die tijd dan over de periode die beschreven wordt (Tosh, 2002).

Onder invloed van het postmodernisme verschuift de aandacht van de systemen en processen weer naar de menselijke factor. Er is vooral een grote belangstelling waarneembaar voor de geschiedenis van het alledaagse leven met veel aandacht voor individuen. Dit keer niet voor de elite maar voor gewone mensen (Iggers, 1997). Het kernwoord is cultuur in de betekenis van een web van meningen dat een samenleving karakteriseert en zijn leden verbindt (Tosh, 2002). Er ontstaat een school van historici die de studie van macrohistorische en macrosociale processen plaats laat maken voor de studie van kleine sociale eenheden bestaande uit concrete individuen (microhistorie). De manier waarop de levens van deze mensen worden onderzocht, wordt niet zozeer beïnvloed door postmoderne theorieën als wel door methoden uit de culturele antropologie, linguïstiek en semiotiek (Iggers, 1997; Tosh, 2002). Het zijn precies deze kenmerken van beoefening van de geschiedwetenschap, die terug te vinden zijn in de leergeschiedenis:

- Elke leergeschiedenis is op te vatten als een studie van een kleine sociale eenheid (een team, een bedrijf) en derhalve een microhistorie.
- De leergeschiedenis erkent dat er op de werkelijkheid meerdere perspectieven mogelijk zijn en geeft deze verschillende aspecten een plaats binnen het verhaal. De leergeschiedenis is niet uit op unilineariteit, maar juist op het zichtbaar maken van tegenspraken en breuken.
- De leergeschiedenis maakt de rol van de expert zichtbaar, door zijn tweekolomsformaat. Het expert perspectief is één perspectief in de leergeschiedenis, naast andere perspectieven.
- De leergeschiedenis is grotendeels gebaseerd op mondelinge bronnen. Linguïstische en semiotische analyse spelen daarin een belangrijke rol (zie Basten, 2000).

6.2.5 (Recente) ontwikkelingen in het leergeschiedenisonderzoek

In haar promotieonderzoek onderscheidt Basten (2000) geen 7 stappen zoals Roth en Kleiner maar 12 stappen in het proces van de leergeschiedenis. Zij gebruikte een cyclisch proces om de leergeschiedenis van de door haar onderzochte organisatie te schrijven. Na elk interview wordt de leergeschiedenis aangevuld en herschreven en als vertrekpunt voor het volgende reflectieve interview gebruikt. Het risico van deze cyclische aanpak is dat bepaalde gebeurtenissen sterk in de schijnwerper komen te staan, omdat iedereen daar zijn eigen licht op wil laten vallen. Basten gaat vooral uitgebreid in op het destillatieproces waarin zij ook methodes uit de literaire kritiek gebruikt, waardoor analyse en interpretatie van afzonderlijke citaten mogelijk worden.

Amidon (2008) heeft een aantal leergeschiedenissen geanalyseerd. De beste voorbeelden voldoen volgens Amidon aan de volgende kenmerken:

- De historische context wordt zorgvuldig gescheiden van de dialogische conversaties en de theoretische analyses van het leergeschiedenisteam, met andere woorden deze leergeschiedenissen zijn trouw aan het tweekolomsformaat.
- De data zijn gevalideerd door de participanten om er zeker van te zijn dat de leerhistorici hun woorden niet verdraaid hebben.
- Tijdens het proces worden klad-versies van het document als een artefact gebruikt om verdere dialoog en onderzoek aan te moedigen.
- Het leergeschiedenisteam is zorgvuldig samengesteld en representeert de kern delen van de organisatie.

Bradbury & Mainemelis (2001) gaan dieper in op het vraagstuk van validiteit van de leergeschiedenis. Een leergeschiedenis moet begrijpelijk en transparant zijn en bijdragen aan versterking van menselijke waarden. Van bijzonder belang achten zij rizomatische validiteit. Rizomatische validiteit is gericht op het blootleggen van het netwerk van interacties dat ten grondslag ligt aan elk resultaat van de organisatie. Bradbury en Mainemelis pleiten ervoor om in een participatief proces validiteitscriteria te formuleren om een kwalitatief goed resultaat te kunnen verzekeren. Voor het leergeschiedenisonderzoek dat zij zelf hebben uitgevoerd, heeft dat geleid tot onderstaande criteria. De leergeschiedenis moet (Bradbury & Mainemelis, 2001):

- expliciet bijdragen aan de ontwikkeling van een reflexieve praktijk waaraan de betrokkenen deelnemen;
- reflexieve bezorgdheid om praktische resultaten te boeken tonen;
- zo concreet zijn dat productieve en multi-perspectivische ondersteuning en onderzoek gewaarborgd zijn;
- een wezenlijk bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de organisatie en daarmee het predicaat significant waardig zijn.

Opvallend is dat deze validiteitscriteria niet alleen betrekking hebben op de data in de leergeschiedenis zelf, maar ook en vooral op de effecten die de leergeschiedenis teweeg moet brengen. De conclusies van Parent & Béliveau (2007) sluiten hierbij aan. Zij verwijzen weliswaar niet expliciet naar de validiteitscriteria maar wijzen wel op de noodzaak om in een vroeg stadium de toezegging van alle betrokkenen te krijgen dat zij zich zullen inzetten. Ook wijzen zij erop dat een nauwe relatie met de actualiteit van belang is: hoe dichter de leergeschiedenis op de actualiteit zit, hoe meer kans de groep heeft om te veranderen en zijn prestaties te verbeteren. Wildemeersch & Ritzen (2008) concluderen dat de leergeschiedenis een goede manier is om actoren te betrekken bij innovatieprocessen en om hen uit te nodigen te reflecteren op hun acties. In de casus die zij beschrijven draagt de leergeschiedenis bij aan het zelfvertrouwen van de betrokkenen. Door deelname aan de leergeschiedenis ervaren zij dat ze er niet alleen voor staan, delen ze hun ervaringen, problemen en uitdagingen en leren ze van elkaar.

Den Boer, Busato, Halbertsma, Smid & Van der Zouwen (2006) benaderen de leergeschiedenis vooral vanuit het interventieperspectief. Dat levert een aantal kanttekeningen op die enerzijds mogelijke risico's van een leergeschiedenisonderzoek bloot leggen en anderzijds de betrokkenen handvatten bieden om bij het bepalen van inzet en aanpak van de leergeschiedenis deze risico's te verminderen. Den Boer *et al.* wijzen op het spanningsveld tussen een professioneel en een politiek perspectief. Managers beschouwen de leergeschiedenis vooral vanuit een politiek perspectief. Als de leergeschiedenis dingen naar boven haalt die het management niet welgevallig zijn, gaat de diffusie op een laag pitje, tenzij de onderzoekers volharden in het creëren van ruimte voor exploratie, metadialoog en diep leren. Onderzoekers die zich vooral als onderzoeker opstellen, zitten zichzelf hier in de weg. De auteurs spreken dan ook liever van gangmaker dan van onderzoeker. De gangmaker heeft de taak om te zoeken naar manieren om het proces op gang te brengen en te houden. Hij dient daarbij verbinding te maken met wat in een organisatie gangbaar is, maar tegelijkertijd reacties los te maken door een onverwachte invalshoek of vorm te kiezen, die net buiten de verwachtingshorizon van de betrokkenen ligt.

Een tweede relativering van Den Boer *et al.* betreft de keuze van wat zij noemen de transitionele objecten. Waar andere auteurs (zie onder andere Amidon, 2008) vasthouden aan het twekolomsformaat, pleiten deze auteurs ervoor om per keer te bezien wat een geschikte manier is om de boel in beweging te brengen, dat wil zeggen reflexieve dialogen te ontlocken. De ene keer is dat een tekst, de andere keer een power point presentatie en een derde keer een theaterproductie met archetypes of een andere vorm van verbeelding. In feite bezien Den Boer et al. de leergeschiedenismethode vooral vanuit een action learning perspectief.

6.3 Onderzoeksofzet

6.3.1 Voorbereiding

Verwerving draagvlak

Het onderzoeksplan voor de PODiPO-studie (zie bijlage 7) voorziet in een onderzoek naar het effect van professionaliseringsactiviteiten op individueel niveau en een onderzoek op teamniveau. Het onderzoek op teamniveau moet antwoord geven op de vraag op welke wijze en in welke mate professionaliseringsactiviteiten bijdragen aan het realiseren van organisatiedoelen op het gebied van onderwijsvernieuwing en teamontwikkeling. In de tweede helft van 2007 is dit idee nader uitgewerkt in het voorstel om een leergeschiedenisonderzoek uit te voeren. In het onderzoeksvoorstel wordt de keuze voor het leergeschiedenisonderzoek afgewogen tegen de opzet van een (quasi) experimenteel onderzoek. Zo'n (quasi) experimenteel onderzoek lag niet voor de hand om de volgende redenen:

- Er zijn in de dynamische omgeving van een roc heel veel factoren die het realiseren van organisatiedoelen beïnvloeden. Het is lastig om professionele ontwikkeling van docenten als onafhankelijk variabele te isoleren van andere factoren. Het is dus belangrijk om een onderzoeksmethode te kiezen die een beeld geeft van de rol van professionalisering te midden van en in interactie met die andere factoren.

- Een (quasi) experimenteel onderzoek vraagt om een nulmeting en een effectmeting. Een nulmeting kon niet uitgevoerd worden omdat het idee voor het onderzoek ontstond toen het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' al op het punt van beginnen stond. Bovendien zijn de organisatiedoelen en de wijze waarop die gerealiseerd worden geen statische gegevens, maar voortdurend in beweging. Dat betekent dat een eenduidige en over een langere tijd stabiele operationalisatie van het begrip het realiseren van organisatiedoelen onmogelijk is.

Het onderzoeksvoorstel beschrijft de kenmerken van een leergeschiedenisonderzoek en introduceert de leergeschiedenis als een aantrekkelijke aanpak voor het Regio College vanwege de combinatie van procesinterventie, gericht op het leren van de eigen ervaringen als team, en onderzoeksmethode, waaraan eisen worden gesteld van objectiviteit en betrouwbaarheid. Om het belang van die combinatie te benadrukken worden vragen geformuleerd die de teams uitnodigen om te reflecteren op actuele ontwikkelingen in het team. Die vragen leveren de teams dieper inzicht in hun eigen leerprocessen en ontwikkeling en leveren tegelijkertijd bruikbare onderzoeksdata op voor de studie naar de bijdrage van zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten aan het realiseren van organisatiedoelen. Teams worden uitgenodigd om samen met het (nog te formeren) leergeschiedenisteam antwoorden te zoeken op de volgende vragen:

- Wat heeft het team bereikt op het gebied van herontwerp van het onderwijs en teamontwikkeling?
- Welke bijdrage hebben deelnemers aan 'Werkend Leren, Lerend Werken' geleverd en leveren zij nu nog?
- Welke leerprocessen spelen een rol bij herontwerp van het onderwijs?
- Welke leerprocessen spelen een rol bij teamontwikkeling?
- Hoe hebben herontwerp en teamontwikkeling elkaar beïnvloed?

Het onderzoeksvoorstel suggereert om in twee of drie teams een leergeschiedenisonderzoek uit te voeren aan de hand van deze vragen. In het vervolg van het onderzoeksvoorstel wordt de aanpak (zoals de vorming van een leergeschiedenisteam per deelnemend team) en de planning uiteengezet. Het onderzoeksvoorstel wordt besproken met het College van Bestuur, het hoofd personeel en organisatie en in het overleg van de afdelingsmanagers. Het College van Bestuur is enthousiast en stelt als sponsor van het project € 5000,- beschikbaar aan de deelnemende teams die ze naar eigen inzicht kunnen besteden in het kader van hun teamontwikkeling.

Werving en selectie deelnemende teams

Gezien de vraagstellingen voor het onderzoek wordt er voor gekozen om alleen teams voor het leergeschiedenisonderzoek uit te nodigen waarvan één of meer docenten hebben meegedaan aan 'Werkend Leren, Lerend Werkend', bij voorkeur aan het tweede cohort. Daarnaast worden de volgende criteria voor deelname geformuleerd:

- Het team is bereid om samen te leren en om tijd en energie te steken in (het bespreken) van de leergeschiedenis.
- Het team is bereid om samen met het leergeschiedenisteam een vraagstelling te ontwikkelen die voor het team belangwekkende inzichten op kan leveren.

In het onderzoeksvoorstel worden een aantal teams met name genoemd. In het overleg met de afdelingsmanagers dragen de afdelingsmanagers nog andere mogelijke teams aan. Op basis daarvan worden acht deelnemers aan 'Werkend Leren, Lerend Werken' per brief (zie bijlagen 8a en 8b) benaderd met de vraag of zij met hun team aan het onderzoek willen deelnemen. Sommige van deze deelnemers reageren in beginsel positief maar willen meer informatie om één en ander in hun team te bespreken. Met hen worden gesprekken gevoerd om de aanpak en opbrengsten van het leergeschiedenisonderzoek nader toe te lichten. In één geval is de onderzoeker uitgenodigd in een teamvergadering om de onderzoeks aanpak uit te leggen. Dat team ziet af van deelname. Uiteindelijk zijn er twee teams die besluiten om mee te doen aan het onderzoek. Eén team uit de sector techniek en één team uit de sector zorg & welzijn. De docent uit het team techniek heeft deelgenomen aan 'Werkend Leren, Lerend Werken 1', gestart in januari 2005, en de docent uit het team zorg & welzijn aan 'Werkend Leren, Lerend Werken 2', gestart in september 2006. Beide docenten vervullen binnen hun team de rol van regisseur team & organisatie.

Planning van het onderzoek

In het onderzoeksvoorstel worden de stappen benoemd die met de teams gezet zullen worden. Deze stappen zijn nog niet voorzien van een concrete planning. In overleg met de teams zullen er data aan deze verschillende stappen gekoppeld worden:

- In overleg met het team bepalen van de onderzoeksperiode.
- Verzamelen van relevante documenten en data.
- Bepalen van specifieke onderzoeksvragen.
- Afnemen van vijf tot zeven interviews (gesprekspartners: manager, docenten, deelnemers, praktijkleiders).
- Analyseren van de interviewdata.
- Bepalen thema's met het leergeschiedenisteam.
- Schrijven van de rechterkolom.
- Schrijven van de linkerkolom.
- Uitkomsten bespreken met het leergeschiedenisteam.
- Verwerken reacties in linker- en rechterkolom.
- De leergeschiedenis bespreken met het onderzochte team (de inside-groep: afstemming, herkenbaarheid, formulering).
- Opmerkingen en aanvullingen van het team waarover de leergeschiedenis gaat, verwerken.
- Formuleren van conclusies en aanbevelingen (door het leergeschiedenisteam) voor het team.
- Bespreken van conclusies en aanbevelingen en samen met het team de leerpunten analyseren.
- Samen met het onderzochte team verbeteracties formuleren.

Bij de uitvoering van het leergeschiedenisonderzoek (zie paragraaf 6.3.2 t/m 6.3.4) in de beide teams is op een aantal punten afgeweken van bovenstaande planning. De belangrijkste afwijking betreft de validering van de leergeschiedenis door de teams. In bovenstaande planning worden de linkerkolom

en de rechterkolom in één keer geschreven door het leergeschiedenisteam en daarna aan de teams voorgelegd ter verificatie en aanvulling. Tijdens de uitvoering van de onderzoeken is besloten om eerst de rechterkolom te schrijven en deze aan de teams voor te leggen. Deze gesprekken leverden aanvullende perspectieven op die verwerkt zijn in de rechterkolom, en eerste aanzetten voor de analyses in de linkerkolom.

Samenstelling leergeschiedenisteam

Voorafgaand aan de uitvoering van het leergeschiedenisonderzoek wordt per team een leergeschiedenisteam gevormd. Beide leergeschiedenisteams bestaan uit insiders en outsiders met een verschillende afstand tot de teams. De kern van beide leergeschiedenisteams bestaat uit dezelfde personen:

1. De onderzoeker tevens projectleider van het leergeschiedenisproject, in zijn dagelijkse werkzaamheden programmamanager onderwijsvernieuwing in het Regio College. De onderzoeker heeft ervaring met leergeschiedenisonderzoek (zie Van Veldhuizen, 2001).
2. Een stafmedewerker van het ROC van Twente (outsider) die daar al ervaring heeft opgedaan met leergeschiedenisonderzoek.
3. Een onderzoeksassistent, die speciaal voor de uitvoering van het leergeschiedenisonderzoek wordt aangesteld tot 1 september 2008. De onderzoeksassistent heeft voorafgaand aan het onderzoek haar bacheloropleiding aan het Utrecht University College afgerond.

Het vierde en vijfde lid van het leergeschiedenisteam zijn per te onderzoeken team verschillend:

4. Eén docent uit het betrokken team (insider). Voor het team techniek betreft dit een zeer ervaren docent Nederlands die in het team de rol van regisseur examinering vervult. Deze docent is halverwege het onderzoek wegens ziekte vervangen door een intern onderwijskundige die nauw bij het team betrokken is. Voor het team zorg & welzijn gaat het om een zeer ervaren docent met een specialisatie in leerlingbegeleiding, die in haar team de rol van regisseur onderwijsaanbod & onderwijsontwikkeling vervult.
5. Eén adviseur van de dienst personeel en organisatie van het Regio College die niet als adviseur bij dit team betrokken is.

Met deze samenstelling komen beide teams tegemoet aan een succes criterium dat Amidon (2008) heeft geformuleerd, namelijk dat in leergeschiedenisteams bij voorkeur de kerndelen van de organisatie vertegenwoordigd zijn (zie paragraaf 6.2.5).

6.3.2 Dataverzameling

Bestudering relevante brondocumenten

De leden van de leergeschiedenisteams worden in een persoonlijk gesprek door de onderzoeker geïnformeerd over de aanpak van de leergeschiedenis en hun bijdrage daaraan. Aan de insiders wordt gevraagd zoveel mogelijk relevante documenten te verzamelen, die een licht kunnen werpen op de recente geschiedenis van de te onderzoeken teams. Het gaat om onderwijsontwerpen, verslagen van

belangrijke teamvergaderingen en tevredenheidsonderzoeken onder deelnemers en bedrijven. De assistent onderzoeker maakt per team een samenvatting van deze documenten ter identificering van opmerkelijke resultaten (Roth & Kleiner, 1996). De kwaliteit van de onderzochte documenten is niet van dien aard dat er harde resultaten mee geïdentificeerd kunnen worden. De samenvattingen worden gebruikt als achtergrondmateriaal voor de interviews (zie bijlagen 9 en 10).

Respondentgroepen

In de eerste bijeenkomst selecteren de leergeschiedenisteam de respondenten. Tabel 6-3 geeft een overzicht van het aantal respondenten per team. Bij de selectie van docenten wordt rekening gehouden met verschillen in achtergrond, ervaring en betrokkenheid bij het team. De leerlingen worden geselecteerd door de docent die lid is van het leergeschiedenisteam. Bij bespreking van de rechterkolom in het team techniek merken de docenten op dat er met een té specifieke groep leerlingen (bol-leerlingen van één opleiding) is gesproken. Op hun verzoek worden daarom nog twee extra gesprekken gevoerd met leerlingen van andere opleidingen, waarbij ook leerlingen uit de bbl aanwezig zijn. In het geval van het team techniek is de werkveldvertegenwoordiger een bedrijfsadviseur van het kenniscentrum en in het geval van het team zorg & welzijn is dat een praktijkopleider uit één van de grotere instellingen waar leerlingen stage lopen.

Alle gesprekken vinden plaats tussen 11 april en 20 mei 2008, met drie uitzonderingen. De beide extra gesprekken met leerlingen (team techniek) vinden plaats in juni 2008. Het gesprek met de werkveldvertegenwoordiger van het team zorg & welzijn kan door omstandigheden pas in augustus 2008 plaatsvinden. Het perspectief van de werkveldvertegenwoordiger wordt ingevoegd in de rechterkolom nadat een eerste bespreking in het team heeft plaatsgevonden.

Tabel 6-3

Overzicht van Respondenten per Leergeschiedenis

soort respondent	aantal respondenten	
	team techniek	team zorg & welzijn
afdelingsmanager	1	1
deelnemer 'Werkend Leren, Lerend Werken'	1	1
andere docenten	3	3
leerlingen (aantal gesprekken tussen haakjes)	13 (3)	2 (1)
werkveldvertegenwoordiger	1	1

Interviews

De eerste drie interviews (met de beide deelnemers aan het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' en met één van de beide afdelingsmanagers) worden door de onderzoeker en de assistent-onderzoeker samen gevoerd. Deze aanpak dient tevens als trainingsprogramma voor de assistent-onderzoeker.

Tijdens deze gesprekken verschuift haar rol geleidelijk van observator naar hoofdinterviewer. Na deze drie interviews is zij zover dat zij de overige interviews zelfstandig af kan nemen. Alle interviews hebben een open karakter. De gesprekspartners worden uitgenodigd om zoveel mogelijk te vertellen aan de hand van drie thema's: teamontwikkeling, onderwijsontwikkeling, professionalisering. Tijdens de eerste interviews blijkt dat er bij de gesprekspartners behoefte bestaat aan voorinformatie. Daarom wordt er ter voorbereiding op de volgende gesprekken door de onderzoekers een korte introductie geschreven waarin de bedoeling en de thema's van het interview worden beschreven. Deze introductie wordt van tevoren aan de gesprekspartners opgestuurd (zie bijlage 11). Van alle gesprekken worden transcripties gemaakt en een samenvatting door de onderzoeksassistent.

6.3.3 Analyse

De rechterkolom: destillatie van thema's

Aan de hand van de transcripties en de samenvattingen voeren de leergeschiedenisteams een discussie over de belangrijke thema's die uit de gespreksverslagen naar voren komen. Die discussie eindigt met het vaststellen van de hoofdthema's voor de leergeschiedenis. De thema's verschillen per onderzocht team. Aan de hand van de hoofdthema's schrijven de onderzoeker en de assistent onderzoeker de rechterkolom. Tijdens het schrijfproces worden ook de subthema's aangebracht. De rechterkolom wordt besproken in de leergeschiedenisteams en bijgesteld / aangevuld. Tabel 6-4 geeft een overzicht van de hoofdthema's en subthema's in de beide leergeschiedenissen.

De linkerkolom: patronen, fricties en successen

Nadat de rechterkolom is gevalideerd, schrijven de onderzoeker en de assistent-onderzoeker de linkerkolom op basis van de input van de leergeschiedenisteams en op basis van de reflecties van de teams op de rechterkolom. Begin oktober 2008 komen beide leergeschiedenisteams bij elkaar om de linkerkolom te bespreken. In deze besprekingen worden aanvullingen, correcties en aanscherpingen vastgesteld. Daarna schrijft de onderzoeker de definitieve versies van de leergeschiedenissen. Eind oktober zijn deze klaar voor bespreking in de teams. De leergeschiedenis van het team techniek krijgt de titel "Samenwerken en aanpakken" (zie bijlage 12). De leergeschiedenis van het team zorg & welzijn de titel "Bedachtzaam voorwaarts" (zie bijlagen 13).

Tabel 6-4*Thema's en Subthema's in de beide Leergeschiedenissen*

team techniek	team zorg & welzijn
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fuseren tot een resultaat verantwoordelijkheid team <ul style="list-style-type: none"> - De aanloop - Resultaat verantwoordelijk team: kans of bedreiging - Teamvorming vraagt tijd en is (soms) spannend - (Geen) teamleider? - Rolverdeling - Openheid, zeggenschap en verantwoordelijkheid 2. Samenwerking <ul style="list-style-type: none"> - Opleiden is teamwerk - Het team en de manager - Succesvol in partnerschappen 3. Herontwerp van onderwijs als bindend thema <ul style="list-style-type: none"> - Onderwijs op dood spoor? - Van thema's naar competenties - Klein beginnen - De voors en tegens van competentiegericht onderwijs - Trots, maar met mate - Wat verwacht de leerling? 4. Werkdruk <ul style="list-style-type: none"> - Tijd(gebrek) - Gebrekkige randvoorwaarden 5. Leren en professionaliseren <ul style="list-style-type: none"> - Vernieuwing vraagt veel van de docent - Leren van het werk - Trainen van nieuwe vaardigheden - Professionalisering is een teamzaak - De opbrengst van 'Werkend Leren, Lerend Werken' 	<ol style="list-style-type: none"> 1. De ontstaansgeschiedenis <ul style="list-style-type: none"> - Eén opleiding als vertrekpunt voor teamvorming - Stevige begeleiding voor teamontwikkeling - Een spannend proces - Het resultaat: een andere cultuur 2. Ruimte voor het resultaat verantwoordelijke team <ul style="list-style-type: none"> - Samen de rollen ontwikkelen - Collegebeleid: steun in de rug of sta-in-de-weg? - Het team zoekt veiligheid - Wie bepaalt de agenda? - Het team en de omgeving 3. Het team, de opleiding en de deelnemer <ul style="list-style-type: none"> - Visie en visieontwikkeling - Projectonderwijs: ontwikkeling en evaluatie - Over projectonderwijs en andere verbeterpunten - Het spanningsveld tussen zorg en zakelijkheid - Wat gaat competentiegericht onderwijs ons brengen? 4. Leren en professionaliseren <ul style="list-style-type: none"> - Evalueren = leren - De rol van Focus - Leeropbrengsten 'Werkend Leren, Lerend Werken' - Doorwerking in het team

6.3.4 Validering en disseminatie**Validering**

Validering van de beide leergeschiedenissen vindt plaats in drie rondes:

- Ronde 1 vindt plaats in de leergeschiedenisteam. In deze ronde stellen zij de hoofdthema's voor de leergeschiedenis vast. Door voor elk team eigen thema's te kiezen wordt recht gedaan aan de authenticiteit van het materiaal en wordt de interne validiteit bevorderd.

- Ronde 2 vindt ook plaats in het leergeschiedenisteam, nu aan de hand van de concepttekst voor de rechterkolom. Aan de orde zijn de selectie van thema's en subthema's en de vraag of voldoende recht is gedaan aan de verschillende perspectieven in de leergeschiedenissen. De validering gebeurt op hoofdlijnen tijdens de bespreking in de leergeschiedenisteam en gedetailleerd door de commentaren die de leden van het leergeschiedenisteam op een uitdraai van het document zelf schrijven.
- Ronde 3 vindt plaats op 11 juni 2008 in het team techniek en op 24 juni 2008 in het team zorg & welzijn. Ter discussie staat de rechterkolom van de leergeschiedenissen. Bij de bespreking in het team techniek wordt een presentatie gebruikt waarin de belangrijkste bevindingen uit de rechterkolom zijn samengevat. De validering heeft betrekking op:
 - de volledigheid en juistheid van de gepresenteerde perspectieven;
 - de volledigheid en juistheid van de verhalen van de beide teams;
 - de relevantie van de geïdentificeerde thema's.
- De onderzoeksassistent maakt aantekeningen van de besprekingen in beide teams. De inbreng van de teamleden wordt verwerkt in de leergeschiedenis. Soms leidt dit tot correctie van de tekst en in een aantal gevallen ook tot het toevoegen van nieuwe perspectieven.
- Ronde 4 wordt weer uitgevoerd in de leergeschiedenisteam en heeft betrekking op de analyses, interpretaties en conclusies in de linkerkolom. Ook in deze ronde is sprake van bespreking van de hoofdlijnen en schriftelijke feedback op de details.

Reflectieve gesprekken in de teams n.a.v. de leergeschiedenis

De reflectieve bijeenkomst in het team techniek wordt voorbereid met de afdelingsmanager en de regisseur team & organisatie. Besloten wordt om de belangrijkste bevindingen uit de leergeschiedenis samen te vatten in een aantal conclusies (zie bijlage 14). Deze conclusies worden op 26 november 2008 besproken met het team in aanwezigheid van de afdelingsmanager. Het team reflecteert onder andere op de manier waarop ze de verantwoordelijkheid voor de onderwijsvernieuwing beter in het team kunnen delen en hoe ze als team beter gebruik kunnen maken van de leeropbrengsten van individuele professionaliseringsactiviteiten.

In het team zorg & welzijn worden twee reflectieve bijeenkomsten gehouden waarin de hele leergeschiedenis hoofdstuk voor hoofdstuk besproken wordt. Deze bijeenkomsten vinden plaats op 11 november 2008 en 17 maart 2009. De onderzoeker legt de gesprekspunten en conclusies vast in een verslag en voegt daar eigen observaties aan toe (zie bijlage 15 en 16).

Verbreiding in de organisatie

Aanvankelijk is het de bedoeling om op basis van deze beide leergeschiedenissen nog een derde leergeschiedenis te schrijven op organisatieniveau met nieuwe input op basis van interviews. In het voorjaar van 2009 wordt in overleg met de opdrachtgever (de voorzitter van het College van Bestuur) en het hoofd personeel en organisatie van het Regio College besloten om een andere aanpak te kiezen.

De onderzoeker destilleert in samenspraak met de voorzitter van het College van Bestuur en het hoofd personeel en organisatie gemeenschappelijke thema's uit de leergeschiedenissen van beide teams. Deze thema's zijn: condities en interventies, van ambtelijke naar professionele cultuur, leiderschap, innovatie, professioneel zelfbewustzijn, externe oriëntatie en leren. Aan de hand van deze thema's stelt de onderzoeker een samenvatting samen met input vanuit de beide leergeschiedenissen (zie bijlage 17). Deze samenvatting wordt in juni 2009 op een management conferentie gebruikt als input voor de evaluatie van het functioneren van de resultaatverantwoordelijke teams.

Verwerking van de leergeschiedenissen in het proefschrift

De resultatensectie van dit hoofdstuk bestaat uit de paragrafen 6.5 en 6.6. In paragraaf 6.5 wordt de casus van het team techniek beschreven en in paragraaf 6.6 de casus van het team zorg & welzijn. Het betreft een herordening en samenvatting van de oorspronkelijke leergeschiedenissen. Om het model voor werkplekleren van teams te kunnen toetsen aan de uitkomsten van de leergeschiedenis en om de onderzoeksvragen die daaruit voortvloeien (zie paragraaf 6.2) te kunnen beantwoorden, zijn de casussen geordend aan de hand van de rubrieken van het theoretisch kader: agency, affordances, leeractiviteiten en leeropbrengsten. Daarbij zijn de oorspronkelijke thema's en subthema's (zie tabel 6-4) verloren gegaan. Ook de thema's die gebruikt zijn bij de presentatie aan het management zijn in de casussen niet meer expliciet terug te vinden.

De casusbeschrijvingen zijn vrijwel geheel gebaseerd op de linkerkolom van de leergeschiedenis en verrijkt met fragmenten van linker- en rechterkolom samen. In de beschrijvende delen zijn hier en daar verbindende zinnen toegevoegd om de context van bepaalde uitspraken te verhelderen. In de fragmenten zijn soms passages in de rechterkolom geschrapt om recht te doen aan de illustratieve functie die ze in deze casus vervullen. De nummers in de tekst verwijzen naar de nummers in de leergeschiedenis. Voor de casus van het team zorg & welzijn zijn naast de leergeschiedenis ook de verslagen van de reflectieve bijeenkomsten met het team (bijlagen 15 en 16) als bron gebruikt.

6.3.5 Context: resultaatverantwoordelijke teams in het Regio College

In het najaar van 2004 maakt de afdeling personeel en organisatie van het Regio College in opdracht van het College van Bestuur een notitie over het vrije model taakbeleid. De notitie draagt de titel "Op weg naar resultaatverantwoordelijke teams". Op het moment van schrijven wordt in de roc's (en ook in het Regio College) nog gewerkt met het geregelde model taakbeleid. Het geregelde model schrijft precies voor hoe de taak van een individuele docent wordt samengesteld op basis van het aantal lessen dat deze verzorgt. De essentie van het vrije model is dat teams zelf in onderling overleg het werk verdelen. Het vrije model sluit beter aan bij de ontwikkeling van het onderwijs dat steeds meer onderlinge samenwerking van teams vraagt. Andere voordelen van het vrije model zijn dat het bij kan dragen aan verbetering van het werkklimaat, vergroting van de regelcapaciteit van medewerkers en het terugdringen van de beheerslast. De notitie ziet in het vrije model taakbeleid een hefboom om het werken met resultaatverantwoordelijke teams te ontwikkelen en om de betrokkenheid, motivatie

en regelcapaciteit van medewerkers te vergroten en de kwaliteit van samenwerking en van het werkklimaat te verbeteren (Regio College, 2004b).

In de notitie wordt een resultaatverantwoordelijk teams als volgt gedefinieerd:

"Onder een resultaatverantwoordelijk team verstaat het Regio College: een groep professionals die gezamenlijk de opdracht aanneemt van de afdelingsmanager om een heel schooljaar het totale (onderwijs)programma en bijkomende werkzaamheden te realiseren conform overeengekomen doelen voor nader omschreven doelgroepen, geconcretiseerd in resultaatafspraken en inclusief scholingsafspraken. Het team committeert zich aan de te realiseren doelen en aan de randvoorwaarden en realiseert een evenwichtige, efficiënte en effectieve verdeling van de werkzaamheden over alle teamleden". (Regio College, 2004b, p. 1)

Benadrukt wordt dat het vrije model meer inhoudt dan verdelen van het werk door het team en het vaststellen van de definitieve werkverdeling door de afdelingsmanager. De werkverdeling is slechts het begin van een cyclus waarin het team regelmatig de voortgang bediscussieert en jaarlijks de doelen evalueert en zo nodig bijstelt. In de eerste notitie is het vrije model taakbeleid het middel om het doel resultaatverantwoordelijk werken in resultaatverantwoordelijke teams te realiseren. Het is een logisch vervolg op het werken met individuele resultaatafspraken tussen manager en medewerker. De notitie verwijst zijdelings naar deze werkwijze die steeds minder voldoet (Regio College, 2004b).

In 2007 wordt het werken met resultaatverantwoordelijke teams ook ingebed in een bredere herinrichting van de organisatie van het Regio College met als belangrijkste kenmerken (Regio College, 2007):

- Van drie (College van Bestuur, sectordirecteuren, afdelingsmanagers) naartwee managementlagen (College van Bestuur, afdelingsmanagers).
- Versterken van het dienstverlenende karakter van de ondersteunende afdelingen, die voortaan diensten zullen heten.

Doelen van deze organisatieverandering zijn (Regio College, 2007):

- Grotere zelfstandigheid en meer bevoegdheden t.a.v. het primair proces voor onderwijsteams.
- Effectievere strategische sturing op instellingsniveau.
- Realiseren van kortere lijnen in de organisatie.
- Betere contacten met de omgeving. Hiertoe verschuift de rol van afdelingsmanagers van uitvoerend-operationeel naar leidinggevend-tactisch niveau.
- Verbetering van de interne bedrijfsvoering.

Kort na het verschijnen van de eerste notitie in 2004 wordt in enkele afdelingen een pilot rond het vrije taakmodel en het werken als resultaatverantwoordelijk team gestart met begeleiding van de afdeling personeel en organisatie. In het kader van de start van het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' worden door managers ook prestaties geformuleerd die uitdrukking geven aan de wens om meer zicht te krijgen op de mogelijkheden die het werken als resultaat verantwoordelijk team biedt (zie figuur 6-2).

- Onderzoek met één van onderstaande teams wat het betekent om een resultaatverantwoordelijk team te zijn. Formuleer uitgangspunten waar zo'n team aan moet voldoen.
 - Anderstaligen Zaanam, Anderstaligen Purmerend
- Maak samen met één van onderstaande teams een plan om te gaan werken als een resultaatverantwoordelijk team. Coach de teamleden bij het invullen van hun rol in het team.
 - Anderstaligen Zaanam, Handel, Procestechniek, POL (productie, onderhoud en logistiek), Uiterlijke Verzorging

Figuur 6-2 Voorbeelden van prestaties op het gebied van teamontwikkeling

In de loop van 2005 ontstaat het idee dat het werken met resultaatverantwoordelijke teams een extra impuls moet krijgen. Het accent verschuift: het vrije model taakbeleid wordt niet langer gezien als hefboom voor het ontwikkelen van de resultaatverantwoordelijke teams, maar als indicator voor het succesvol afronden van dat traject. Eén van de begeleidsters van het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' heeft met haar bureau al ervaring met het begeleiden van de ontwikkeling van resultaatverantwoordelijke teams in andere roc's. In het najaar van 2005 start dit bureau met de begeleiding van enkele teams (waaronder het team techniek). Deze begeleiding wordt in de jaren 2006 en 2007 uitgebreid naar alle teams van het Regio College. Het bureau levert een belangrijke bijdrage op de volgende gebieden:

- Structureren van de werkwijze van resultaatverantwoordelijke teams rond het verdelen van regierollen.
- Begeleiden van de processen rond het verdelen van de rollen in teams.
- Begeleiden bij het maken van een teamplan en het formuleren van resultaten.

Geleidelijk wordt het werken met resultaatverantwoordelijke teams één van de pijlers van de organisatie van het Regio College. In de aanpak van het Regio College stelt elk onderwijsteam jaarlijks een teamplan op. In het teamplan ligt het accent op te bereiken resultaten. Het wordt vastgesteld door de afdelingsmanager, waarna het team de uitvoering ter hand neemt. De evaluatie is vertrekpunt voor het volgende teamplan. Een plan voor collectieve en individuele professionele ontwikkeling is onderdeel van het teamplan. Het teamplan vormt ook het kader voor individuele resultaatafspraken van de docent met zijn manager, onder andere over professionele ontwikkeling. Deze werkwijze zorgt voor inbedding van het werken met resultaatverantwoordelijke teams in de planning- en controlcyclus en in de personeelscyclus van het Regio College. Het team is collectief verantwoordelijk voor het behalen van de overeengekomen resultaten. Om deze verantwoordelijkheid te concretiseren worden in het team regiegebieden verdeeld. De regiegebieden vormen een kapstok om de coördinerende taken in een team te verdelen. Elk team kent de volgende regierollen (Regio College, 2008c):

- Onderwijsaanbod en –ontwikkeling
- Deelnemersbegeleiding en –voortgang
- Beroepspraktijkvorming (bpv) en bedrijfsrelaties
- Examinering
- Aansluiting, voorlichting en pr

- Onderwijs(-ontwikkeling) voor overige klanten (contractonderwijs – facultatief)
- Team en organisatie
- Taal (sinds 2009, Regio College, 2009b)

De regisseurs zijn proceseigenaar. Zij hoeven niet alle taken op hun regiegebied zelf uit te voeren, maar zorgen ervoor dat het betreffende regiegebied op de agenda staat in het team (doelen stellen, gewenste resultaten formuleren, besluitvorming organiseren). Zij bewaken ook de voortgang in relatie tot de resultaatafspraken en borgen de kwaliteit. Zij houden ontwikkelingen op het betreffende gebied bij en zijn verantwoordelijk voor de communicatie met de omgeving van het team binnen en buiten het Regio College over dit regiegebied. Tenslotte koppelen zij tijdig terug aan de afdelingsmanagers. Voor de ontwikkeling van de teams worden de volgende instrumenten ingezet (Regio College, 2008c):

- De afdelingsmanager maakt afspraken met het team over (externe) ondersteuning en training. Tot en met 2009 was een extra budget op collegeniveau beschikbaar voor het inzetten van teamcoaches en voor teamtraining.
- Per regiegebied is er vier keer per jaar een kenniskring van de regisseurs van alle teams. Soms organiseren managers ook nog kenniskringen op afdelingsniveau.
- De voortgang van de teamontwikkeling wordt twee keer per jaar op managementniveau geëvalueerd. Daar wordt bekeken of extra interventies nodig zijn.

6.4 Casus 1: team techniek

6.4.1 Agency

Het team dat centraal staat in deze leergeschiedenis, is in 2005 gevormd door drie kleinere teams samen te voegen. Er zijn grote verschillen tussen de oorspronkelijke teams die zijn te herleiden tot verschillen tussen de beroepsgroepen, het verschil in organisatie en structuur van grote en kleine teams en de herkomst van docenten (mts of streekschool).

Die voorgeschiedenis belast de teamvorming. De kleine teams deden precies wat ze zelf wilden. Men onttrok zich aan de algemene bedrijfsprocessen en problemen werden “naar boven afgeschoven”. Door de invoering van resultaatverantwoordelijke teams krijgt het team formele verantwoordelijkheid, maar moet ook verantwoording afleggen. Dat roept weerstand op. Bovendien is de inbreng van de samenstellende delen niet gelijkwaardig. Eén van de oorspronkelijke teams waaruit het grotere team is samengesteld, vindt van zichzelf dat het verder is dan de andere teams, zowel qua organisatie als qua onderwijsontwikkeling (1.1.01 en 1.1.02). De vorming van het nieuwe team leidt tot heftige emoties:

<p>1.3.04 Loslaten van oude normen en waarden en anderen toelaten in wat voorheen jouw 'eigen winkel' was, is een soort rouwproces. Het brengt ook onzekerheid met zich mee. Alles wat is opgebouwd komt op losse schroeven te staan. Het gaat gepaard met heftige emoties. In deze fase van teamvorming is het nodig om elkaar de waarheid te zeggen. Zulke confrontaties zijn nodig om de verhoudingen open te breken. Te snel ingrijpen en sussen zou de bestaande cultuur bevestigen.</p> <p>Als een team goed door deze fase komt, verbetert de sfeer. In het team is genoeg veiligheid om elkaar aan te spreken zonder dat daardoor ruzies ontstaan.</p>	<p><i>De teamvorming ging niet zonder slag of stoot. De regisseur team & organisatie daarover:</i> Het was een heel kritisch proces. Het had ook zo kunnen lopen dat [...] de situatie kon[...] blokkeren of dat mensen zouden zeggen van: 'zoek het maar uit', dat is wel in andere teams gebeurd. [-]</p> <p>Binnen de teams was [...], een manier van omgaan [om] mekaar niet aan te spreken op hun gedrag, [...] 'Als zij niks over mij zeggen, dan zal ik ook niks over jou zeggen.' 'En loop jij om twee uur de deur uit, ik zeg niets en als ik ook een keer om twee uur de deur uit ..., dan zeg jij ook niets.' [...] Iedereen had min of meer het gevoel: ik kan doen waar ikzelf zin in heb, ik zal de ander niet lastig vallen. [...] dat was [...] de situatie: we werden met mekaar geconfronteerd. Je moest dus op een gegeven moment je eigen collega corrigeren. Er zijn behoorlijk wat schreeuwpartijen in de eerste drie bijeenkomsten geweest. Scheldpartijen, vernederingen naar elkaar toe. [-] Men moest gaan schikken, men moest de oude waarden en normen loslaten en werken volgens een structuur die men niet kende. Het waren dingen die van bovenaf kwamen en waar ze eigenlijk helemaal geen zin in hadden[...] Alles wat er was, was voor hun gevoel hetgeen wat er moest zijn. En nu moesten er ineens allerlei vernieuwingen, allerlei trajecten, allerlei overleggen plaatsvinden en men voelde zich gecontroleerd. Men voelde zich bekeken. [-]</p> <p><i>Andere teamleden bevestigen dat het een moeilijk proces was:</i> Nou, je moet eerst eens tegen elkaar eerlijk beginnen te zijn. En dat is natuurlijk al sowieso heel lastig om elkaar te wijzen op dingen die niet lopen. [...] Dat vond ik wel moeilijk hoor. En dat ze tegen mij ook dingen zeiden. Ja dus ik vond het niet makkelijk in het begin. Absoluut niet. [-]</p>
<p>1.2.02 Problemen met loslaten van verworven rechten en status. Het is niet zo dat deze problemen door het instellen van een resultaat verantwoordelijk team vanzelfsprekend worden opgelost.</p>	<p><i>Het is een ontwikkeling waar door verschillende mensen in het team heel verschillend tegen aan wordt gekeken. De afdelingsmanager zegt daarover:</i> Ik heb toevallig laatst een gesprek gehad met een docent [...] en die gaf ook zelf aan dat die twee jaar geleden eigenlijk heel erg vijandig stond tegenover het hele gebeuren [...] Hij had vroeger zijn eigen winkeltje, zijn eigen toko, en gevoelsmatig werd dat van hem afgenomen, zeker omdat [de teamleider van] ook de regisseur Team & Organisatie werd. En vroeger was hij de coördinator van dit groepje opleidingen. Zij voelden dat echt als het afnemen van hun eigen winkel. [-]</p>

De vorming van één, groter resultaat verantwoordelijk team is een oplossing voor problemen die door de docenten niet als zodanig ervaren worden. Docenten kijken op hun eigen manier naar deze ontwikkeling. Het management heeft de motieven onvoldoende met de teamleden gedeeld en/of de teamleden hebben er onvoldoende van opgepikt. In ieder geval worden de motieven gewantrouwd. Zeker in het begin versterkt dat het 'wij - zij' denken. Dat kan ook gemakkelijk tot tegenstellingen binnen een team leiden als één docent zich met de ontwikkeling verbindt en de ander zich door de ontwikkelingen bedreigd voelt [1.2.04 en 1.2.05].

In het team leeft de verwachting dat het competentiegericht onderwijs de aansluiting tussen theorie en praktijk zal verbeteren:

<p>3.1.02 Het probleem van de opleidingen zit in <i>de bbl-constructie zelf</i>: het praktisch handelen leer je in het bedrijf, de theorie op school. Leerlingen, docenten en praktijkopleiders hebben gedeelde opvattingen over leren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praktijk is leuk en spannend. • Theorie is saai (en je hebt er niet veel aan). <p>De scheiding tussen theorie en praktijk lijkt een zichzelf versterkend effect: als blijkt dat er geen direct verband bestaat tussen schoolprestaties en werksucces neemt de motivatie voor school steeds verder af.</p>	<p><i>Kernprobleem is het theoretische karakter van de opleiding:</i> Wij hebben de afgelopen dertig, veertig jaar van een praktische opleiding een theoretische opleiding gemaakt. En het is natuurlijk hartstikke goed dat dat weer teruggaat naar de praktijk en dat wij onze theorie aanpassen aan wat die jongens in de praktijk moeten kennen. [-]</p> <p>Er zaten ongelooflijke haken en ogen aan het onderwijs. [...] wij staan voor de klas, wij zijn dominant, wij weten van het bedrijfsleven niks af, we weten van de materialen die gebruikt worden helemaal niets meer af. Want als je voor de klas komt te staan, dan stopt je opleiding meteen zelf, ik bedoel: dan sta je meteen stil als je niet oppast. [...] [-]</p> <p>Want (in) het [...] oude onderwijs werken de jongens met heel veel dikke vakleerboeken; het is allemaal heel theoretisch. [...] En die jongens zijn allemaal doeners en dan moeten ze in zo'n dag zich door zo'n pil zien te worstelen en (daarover) nog examens doen ook. Dat is toch wel een heel erge marteling. [-]</p> <p><i>Het onderwijs sluit niet aan bij de doelgroep:</i> Maar [...] je hebt natuurlijk wel met heel veel verschillende jongeren te maken en in de bbl-structuur is dat natuurlijk ook wel lastig: je moet ze wel boeien. De helft zit onderuitgezakt, petje achterstevoren. Die interesseert het niet zo. Dus hopelijk wordt dat dan beter met het competentiegerichte (onderwijs), dat ze toch wat meer prikkels krijgen. [-]</p>
--	--

Voordat er sprake is van een nieuwe kwalificatiestructuur heeft het team zelf al initiatieven genomen. Ontevredenheid van leerlingen en bedrijven was het startpunt voor de vernieuwings-activiteiten van het team (3.1.01). Er is dus druk vanuit het systeem zelf. Maar in de houding van de docenten zit iets tegenstrijdigs, want ze zeggen ook “de directie heeft hevig gepushed” en “die weg is ingeslagen dus dat gaan we gewoon doen”. Dat is niet pro-actief maar volgend. Dat wordt versterkt door de afdelingsmanager en de adviseur van het kenniscentrum die het accent leggen op de rol van de overheid (3.1.04 en 3.1.05). De nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur sluit aan bij de al in gang gezette vernieuwing, maar wordt toch ook ervaren als weer iets nieuws (3.1.01).

6.4.2 Affordances

Taakeisen

De afdelingsmanager wijst zelf de regisseur team & organisatie aan. Daarmee geeft hij deze regierol een bijzondere positie in het team:

<p>1.4.01 De argumentatie verwijst eerder naar de regisseur onderwijs, maar kennelijk heeft de regierol team en organisatie in de ogen van de afdelingsmanager een ruimere verantwoordelijkheid. En heeft hij de regisseur nodig om grip op het team te houden.</p>	<p><i>De rol team & organisatie is een sleutelrol in het team, ook voor de afdelingsmanager:</i> Op één rol heb ik wel gestuurd: dat is de regisseur [...] team en organisatie [...] Die kon niet ingevuld worden: die werd door mij ingevuld. Dus ik wees iemand aan die dat kon, [...] omdat binnen (dat) team [...] iets van 40 verschillende opleidingen (zitten) .. en ik [...] iemand nodig (heb) die precies weet hoe die opleidingen in elkaar zitten en die de geschiedenis ook kent ervan. Want [...] omdat er zo veel verschil is, heb ik er te weinig vat op. Dus die heb ik ook gewoon nodig. [-]</p>
---	--

Feitelijk wordt daarmee de structuur met een teamleider voortgezet. De teamleden ervaren een duidelijke hiërarchie: de regisseur team en organisatie is niet zomaar een teamlid, maar iemand die je opdrachten kan geven. De buitenwereld ziet in hem het centrale aanspreekpunt van het team. Er zijn meerdere factoren die er aan bijdragen dat de structuur van een team met een teamleider in stand blijft:

- De keuzes van de afdelingsmanager.
- Het gedrag van de teamleden en partners: zij geven de regisseur zijn positie (hierin speelt gewoontevorming een belangrijke rol).
- De feitelijke (of veronderstelde) kwaliteiten in het team, die de mogelijkheden beperken om verantwoordelijkheden gelijk over de rollen te verdelen.
- De werkverdeling: de regisseur team en organisatie is vrijgesteld van lesgevende taken.
- De ambitie en deskundigheid van de regisseur (1.4.02).

De afdelingsmanager zit ver van het team af. De teamleden voelen geen betrokkenheid. Voor hen is hij 'de grote afwezige'. Ze hebben geen idee hoe de afdelingsmanager hen ziet (2.2.01). Docenten vinden deze betrekkelijke anonimiteit vaak wel prettig. De afdelingsmanager kijkt niet over hun schouder mee. Zo kunnen ze het tempo van de veranderingen zelf bepalen en loopt de druk niet te hoog op (2.2.01). De afdelingsmanager beperkt zich tot adviseren van de regisseur team en organisatie. Die is blij met de ruimte die hij krijgt, maar bij de teamleden ontstaat daardoor de indruk dat de afdelingsmanager zich achter de regisseur verschuilt. De bijdragen die de afdelingsmanager levert, spelen zich af buiten het gezichtsveld van de teamleden (externe contacten, ingrepen in de teamsamenstelling). Pas aan het eind van het proces worden zij geconfronteerd met de resultaten (2.2.02).

De invoering van resultaatverantwoordelijke teams verhoogt de werkdruk:

- Docenten stellen hogere eisen aan de ondersteuning (o.a. door de regisseur team en organisatie) (1.6.05).
- Docenten hebben tijd nodig om hun rol te pakken en voelen de verantwoordelijkheid. Je kunt niet zo gemakkelijk meer ontsnappen (1.6.06).
- Regisseren is lastig in een team met zo'n gespreide aandacht (veel opleidingen) en een deel van de docenten die de hoofdtaak buiten het team hebben (1.6.08).
- De normale lijnen zijn hersteld, waardoor de handelingsvrijheid van individuen is verminderd: men moet nu toestemming vragen en verantwoording afleggen. Omhoog delegeren kan niet meer (1.6.09).

Ook leidt de invoering van resultaatverantwoordelijk teams tot verwachtingen die (nog) niet worden ingelost:

<p>1.6.10 en 1.6.11 Er is een spanningsveld tussen wat de organisatie kan bieden en waar de teams om vragen. Het team vraagt om meer zeggenschap.</p>	<p>En misschien moet dat straks beter worden als je zelf de financiën mag beheren (...). Ik weet niet of dat ooit komt, maar ik neem aan dat als je zelfsturend team bent, dat dat er eigenlijk wel bijhoort. [-]</p> <p>Als de verantwoording laag in de organisatie gedumpt wordt, ja dan moet die verantwoording er helemaal doorheen en dan moet je niet allerlei dingen bedenken waardoor bepaalde verantwoordingen niet die kant op komen. [-]</p> <p>Ik vind ook niet dat echt alles met het team besproken wordt (...), op een democratische manier - laat ik het gewoon zo zeggen. (...) Het is al vrij lang bekend dat we gaan verhuizen. Maar ja op een gegeven moment (...) dan mag ik ervan uitgaan dat je dan ook mag meedenken over bepaalde zaken .. nou dat is eigenlijk op zo'n manier gegaan dat het .. meer werd gepresenteerd van 'dit is het' .. je mocht er nog effe naar kijken en we hebben nog geprobeerd er wat in te veranderen, maar dat werd ons niet geheel in dank afgenomen. (...) [-]</p> <p>Het is geen volledige verantwoordelijkheid die je krijgt als resultaatverantwoordelijk team. [-]</p>
---	---

Druk komt ook van de leerlingen die van een team verwachten dat er gecoördineerd wordt opgetreden, dat docenten samenwerken zowel onderling als met het praktijkopleidingscentrum en dat docenten hetzelfde verhaal vertellen (2.1.10), duidelijke afspraken maken en wijzigingen snel doorgeven (2.1.10 en 2.3.05).

<p>2.3.05 en 2.3.06 De leerlingen en bedrijven zijn van mening dat de communicatie tussen school en de stagebedrijven beter kan. Docenten zouden vaker langs moeten komen op de stageadressen. Ook de bereikbaarheid van de docenten laat te wensen over. Dit punt vraagt veel aandacht van het team, want in het oordeel van bedrijven en leerlingen weegt uiteindelijk het oordeel over de dagelijkse gang van zaken zwaarder door dan de onderwijsvernieuwing. (...)</p>	<p><i>Het zijn juist de kleine dagelijkse dingen die leerlingen terugzien (of juist niet) van de samenwerking tussen de school en de leerbedrijven:</i> Je krijgt een bpv-boekje (...). Daar(in) staat in welke week je werkt, je vakantie hebt en je school hebt. Ik vind dat de school aan mijn bedrijf moet doorgeven, wanneer ik er wel en niet ben. (...) Nou de school vindt dat niet. Die vindt: 'Het is jouw stage, zoek het zelf lekker uit.' (...) [-]</p> <p>Meestal belt deze meneer niet. Hij komt gewoon langs. En dan verwacht hij van jou en je chef dat hij even tijd maakt. Nou als mijn chef in vergadering zit, dan zit mijn chef in vergadering. En dan komt hij er niet uit voor een stagebegeleider die effe tussendoor komt. Dat is gewoon afspraak maken. [-]</p> <p><i>Het oordeel van de bedrijven sluit aan bij dat van de leerlingen:</i> Vaak hoor ik van bedrijven 'we zien zo weinig mensen (...) van school.' (...) Ik heb het er met E. ook al eens over gehad: die komt daar gewoon niet aan toe. En ja, dan wordt (mij) wel vaak gevraagd 'geef het effe door', 'zet het effe op de mail', maar dat is niet het contact dat je nodig hebt. En bedrijven moeten hun ei kwijt kunnen. (...) Ze moeten (...) weten wie ze kunnen benaderen. Dat is belangrijk binnen een organisatie. (...) [-]</p>
---	--

Het werken aan de onderwijsvernieuwing voert de druk op:

- De ontwikkellast is te groot voor het team (4.1.02 en 4.1.03). Hiervoor zijn meerdere oorzaken:
 - Twee van de drie subteams zijn eigenlijk te klein om zelfstandig nieuwe opleidingen te ontwikkelen.
 - (Te) veel verschillende opleidingen.
 - Moeilijk vervulbare vacatures.
 - Gebrekkige randvoorwaarden (4.2.02 t/m 4.2.04).

- Er bestaat onduidelijkheid over de eisen die competentiegericht leren aan de docenten stelt (4.1.03).
- Docenten hebben (net als managers) moeite met loslaten. Dat leidt tot het volgende patroon bij de invoering van competentiegericht leren: toetsen worden vervangen door werkstukken en reflectieverslagen. Onzekerheid bij ontwerpers en docenten leidt ertoe dat leerlingen al hun werkzaamheden uitgebreid schriftelijk moeten vastleggen. Dit leidt tot werkdruk bij docenten zonder dat het bijdraagt aan het vakmanschap van de leerlingen (4.1.01).
- Sommigen voelen zich (te) zwaar belast. Veel werk verzetten geeft echter ook een bepaalde positie in het team (kennismacht), waardoor de betrokkene een zeker belang heeft het zo te houden (1.6.08).

De werkdruk leidt tot gemopper. Dat is begrijpelijk, maar is ook een stressfactor. Dit is een risicovolle situatie die vraagt om actieve betrokkenheid, scherpe keuzes en sturing van de afdelingsmanager (4.1.03).

Energiebronnen

Het ontwikkelen van andere (minder vrijblijvende) omgangsvormen, zoals elkaar direct aanspreken, kost tijd. De regisseur team en organisatie en de afdelingsmanager vinden het belangrijk om het team die tijd te geven. Ze beschouwen het als een kantelpunt als docenten elkaar gaan aanspreken en veronderstellen dat het team zich dan vanzelf zal doorontwikkelen, maar dat is niet vanzelfsprekend. Als je geen nieuwe doelen stelt zal de toestand zich stabiliseren (1.3.01).

Vanuit de organisatie van het Regio College wordt het team gefaciliteerd door een externe procesbegeleider. Die externe procesbegeleiding wordt door zowel de regisseur team en organisatie als sommige teamleden noodzakelijk gevonden om richting te geven en de voortgang te bewaken, om kritische kanttekeningen bij het proces te zetten en om confrontaties in goede banen te leiden ("vreemde ogen dwingen") (1.3.02). De keuze van een extern begeleider luistert nauw. Acceptatie van zijn rol en van de persoon is belangrijk. Als mensen de externe begeleider als bedreigend ervaren en teveel als verlengstuk van het management zien, kan deze alleen nog op de achtergrond bijdragen aan het teamproces door ondersteuning van de manager en de regisseur team en organisatie, maar niet meer door zelf in het proces in te grijpen (1.3.04). Het leergeschiedenisteam concludeert dat de externe begeleider functioneert als buffer tussen team en afdelingsmanager. Dat belemmert het ontstaan van nieuwe verhoudingen tussen team en afdelingsmanager (1.3.04).

6.4.3 Leerprocessen

Via het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' wordt collegebeleid ingevoerd. Dat is redelijk succesvol omdat een dragend teamlid (de regisseur team en organisatie) zich via het leertraject verbindt aan de ontwikkeling van het resultaatverantwoordelijk team en omdat er in de persoon van dit teamlid een verdieping plaatsvindt met betrekking tot de achtergronden van het werken als resultaatverantwoordelijk team.

Van draagvlak in het team is (nog) geen sprake. Het resultaatverantwoordelijk team overkomt de betrokkenen (1.2.03), maar de methodiek van het resultaatverantwoordelijk team (spreiding van rollen en verantwoordelijkheden) biedt wel de mogelijkheid om aanvankelijke tegenstellingen in het team en de ongelijke machtsbalans (...) te overwinnen (1.2.01). De invoering van het resultaatverantwoordelijke team draagt bij aan structurering in het team: helder maken van de verantwoordelijkheden (1.2.06 en 1.2.07).

Voordat er in het team een sfeer van samenwerking en ondersteuning ontstaat, vinden er eerst de nodige botsingen plaats:

<p>1.3.05</p> <p>Het was kennelijk niet gewoon om voor elkaar op te komen in het team, maar juist om je niet te mengen in ruzies tussen collega's. Juist daarom betekende dit moment in dit team een doorbraak!</p>	<p><i>De afdelingsmanager:</i> Toen ik hier binnenkwam twee jaar geleden werkte men eerder tegen dan met elkaar. [-]</p> <p><i>De regisseur team& organisatie beschrijft de doorbraak:</i> Het moment van de kanteling kwam toen een (...) collega een ander (...) corrigeerde. (...) Er werden termen gebruikt als 'jullie zijn een stelletje zoutzakken!' en ik weet niet wat anders. Misschien hoef ik die woorden hier niet op te noemen. En toen stond er een andere collega op en die zei: 'dat zeg je niet over mijn collega. Je gaat niet mijn collega uitmaken voor een zoutzak of wat dan ook.' [-]</p>
<p>2.1.08</p> <p>De communicatie is verbeterd, maar misschien worden juist door de tevredenheid daarover de kleine fricties te gemakkelijk geaccepteerd. Eén keer elkaar aanspreken is niet genoeg: je moet ook doorpakken.</p>	<p><i>Dat dit soms tot spanningen leidt is onvermijdelijk volgens de regisseur team & organisatie:</i> Fricties kan je er nooit uit houden. (...) Ik zeg zelf dat het karkas nu af is en het begint steeds meer handen en voeten te krijgen maar de fijne motoriek moet zich nog steeds ontwikkelen. (...) Men weet binnen het team wie de verantwoordelijken zijn voor het betreffende document en je kan ook direct bij de persoon aankloppen, en die persoon kan proberen het op zijn eigen manier weer bij de betreffende uitvoerende neer te leggen, zodat die het ook kan uitvoeren. [-]</p>

De regisseur team en organisatie stuurt de verdeling van teamrollen. Zelf ervaart hij dit als een proces van onderop, als bouwen door het team. De afdelingsmanager blijft op afstand, maar daarmee is het nog geen proces van de teamleden (1.5.01). De meeste rollen sluiten aan bij wat docenten al deden. (1.5.02) Aansluiten bij in het team al bestaande werkwijzen en verhoudingen vergroot de acceptatie bij de meerderheid van het team, maar dwingt de kleinere subteams zich te voegen in de manier van werken in het grotere subteam (1.2.05). Het leergeschiedenisteam schetst de risico's van deze aanpak:

- De regisseur team en organisatie heeft weinig afstand tot het resultaat. Als het mis gaat dan gaat het ook met hem mis (1.5.01).
- Andere talenten en ambities van collega's blijven verborgen. Het zou kunnen dat sommige docenten eigenlijk beter zouden presteren in een andere rol, maar zich daar niet van bewust zijn omdat ze zichzelf geen keuze hebben gelaten (1.5.01 en 1.5.02).

- Het verschil tussen wat men kan en wat men wil (affiniteit versus kwaliteit) blijft onbesproken (1.5.02).

De regisseurs hebben zelf hun rollen ingevuld. Dat is niet vastgelegd in resultaatafspraken met de afdelingsmanager (of de regisseur team en organisatie). Zij leren de nieuwe teamrollen door ermee aan de slag te gaan: praktijkleren is de dominante vorm (5.2.02). Teamleden geven aan dat ze behoefte hebben aan een evaluatie van de rollen, maar vinden het de verantwoordelijkheid van de regisseur team en organisatie om dat te organiseren (1.5.03).

Samenwerking met externe partners is een sterk punt van het team. Ten tijde van de leergeschiedenis is de samenwerking sterk gericht op de ontwikkeling van competentiegericht onderwijs. Daarbij wordt in eerste instantie gekeken naar partners binnen het onderwijs én de branche: andere scholen, opleidingscentra en het kenniscentrum van de bedrijfstak (2.3.01 t/m 2.3.03). Door het accent op onderwijskundige partnerschappen is de samenwerking met bedrijven rond competentiegericht leren laat op gang gekomen. Dat houdt een zeker risico in omdat het praktijkleren een belangrijke component van competentiegericht onderwijs is. Het is belangrijk dat de bedrijven meedenken zodat ze vertrouwen krijgen en houden in de opleiding(en) (2.3.04).

Het team is de onderwijsvernieuwing begonnen met het thematiseren van de opleiding. Dat is een goede start. Als de thema's ontleend zijn aan de beroepspraktijk, blijken ze goed inpasbaar in een competentiegerichte opleiding (3.2.01). Men is klein begonnen. Dat vermindert de risico's: minder organisatieproblemen en minder communicatieproblemen. De kans op succes is groter en er ontstaat een voorbeeldpraktijk op kleine afstand. Het leergeschiedenisteam concludeert dat er sprake is van een *lerende aanpak*:

- Voortbouwen op wat je hebt
- Oplossingen zoeken voor zelf ervaren problemen
- Evalueren en bijstellen
- Delen met anderen.

Nadeel van de gekozen aanpak is dat het ontwikkelwerk met een kleine groep gedaan moet worden. In een later fase komt daar het overdrachtswerk nog bij.

<p>3.3.04</p> <p>Overdracht vanuit eigen ervaring werkt het best: niet voorschrijven maar delen. Dit veronderstelt openheid in het team. Betrokkenen moeten eerlijk kunnen vertellen wat goed ging en wat mislukt is.</p>	<p><i>De voorlopers in het team zijn zich bewust van hun rol bij de overdracht van ervaringen:</i></p> <p>Competentiegericht onderwijs wordt ingevoerd, of men het wil of niet. Ik probeer het alleen zo te doen (dat zij niet (...) weer dezelfde fouten hoeven te maken). Ik ga niet zeggen 'we moeten dit of dat', maar juist door heel duidelijk (te vertellen) (...) waar we tegenaan zijn gelopen. En dat hebben we ook gedaan met de andere opleidingen, omdat wij al drie jaar bezig zijn en zij dit jaar zijn gestart. [-]</p> <p>Je moet bijeenkomsten houden .. want je moet bijvoorbeeld collega's masseren. [-]</p>
---	--

In dit geval was de groep aanvankelijk wel heel erg klein: daardoor ontstaat een kennis- en ervaringsvoorsprong bij een heel klein groepje. Dat is een gedeeltelijke verklaring voor het gevoel van overbelasting bij één van de betrokkenen (3.3.02 en 3.3.03). Verbreding in het team wordt niet gemakkelijker omdat men een beperkt beeld heeft van competentiegericht onderwijs waarin tegenstrijdige gevoelens naar voren komen:

<p>3.4.01 “Het is goed dat er een betere aansluiting komt tussen theorie en praktijk”, staat tegenover “kunnen de jongens al die zelfstandigheid wel aan” en “was het oude onderwijs dan niet goed genoeg”. Het team heeft geen samenhangende en gedeelde opvatting over hoe competentiegericht onderwijs eruit moet zien. Die ontstaat werkende weg. Dat brengt het risico mee van onevenwichtigheid bij het ontwikkelen van programma's en van terugval bij tegenslag. Door het ontbreken van een gedeelde visie hebben ook niet alle teamleden dezelfde agenda. Daardoor is het moeilijk om onderling resultaten af te spreken. Dat is een bedreiging voor de ontwikkeling van het resultaatverantwoordelijk team.</p>	<p><i>Competentiegericht onderwijs is vooral gericht op een betere aansluiting van de theorie op de praktijk:</i> De praktijk is dominant en daar moet de theorie zich aan aanpassen - nou dat betekent dat die jongens veel gemotiveerder zijn. Ze zijn direct bezig met de link praktijk en theorie. [-] Je hebt dat product wat-ie moet maken en daar moet hij gewoon direct de theorie bij zoeken. Dan leeft dat meer bij hem, en het is competentiegericht, want je zoekt de theorie bij de praktijk. [-]</p> <p><i>Als competentiegericht onderwijs leidt tot een betere aansluiting van theorie en praktijk, wordt dat toegejuicht, maar er zijn ook bedenkingen:</i> Op een bepaald moment is er toch weerstand, want die lezen ook de krant en die horen ook de verhalen en (...) (de) al wat oudere docenten (hebben) zo iets van nou 'laat aan mijn deur maar voorbijgaan.' Daar moet je in investeren, daar moet je mee praten, die moet je successen laten zien, die moet je ook vertellen dat sommige dingen helemaal niet gaan - dat moet je ook vertellen. [-] Ik had altijd zo iets van 'wat was er mis met dat oude onderwijs?' Dus veel docenten (...) die hangen heel erg naar het verleden toe. Gewoon klassikaal lesgeven, en 'dat werkt dan het beste.' [-] <i>Sommigen vragen zich af of leerlingen het wel aankunnen:</i> (Deze mensen zeggen) dat niet alle leerlingen op dezelfde wijze geschikt zijn om zelfstandig te gaan leren. (...) Competentiegericht leren zien ze als een vorm van zelfstandig leren en de mensen zeggen zelf: 'de ene leerling is de andere niet. De ene moet je het echt voordoen, en de andere moet je gewoon voorlezen en nog een ander moet je gewoon zelf aan het werk zetten.' Dus, teveel zelfstandigheid kan dus wel eens leiden tot (te) weinig succes. [-]</p>
--	---

In één van de vakgebieden is het team voortrekker in de regio. Achterliggende gedachte: vooroplopen betekent dat je (mee) kunt sturen. In het Regio College is niet breed bekend dat die opleidingen vooroplopen bij competentiegericht onderwijs. De interne pr kan beter! Door je verworvenheden uit te dragen leer je zelf ook (3.2.02).

De ervaringen van de leerlingen geven aan dat er in de programmering nog tekortkomingen zijn en dat de competenties van de docent geen gelijke pas houden met de eisen die het onderwijs stelt:

<p>3.6.01</p> <p>Een doorlopende leerlijn van minder naar meer zelfstandigheid ontbreekt. Leerlingen ervaren de lijn niet als logisch.</p>	<p><i>De leerlingen raken soms de weg een beetje kwijt in de vernieuwing:</i> L2: Maar het is in principe wel raar. Kom je van vmbo af, (daar had) je (...) klassikale lesgeving. Ga je naar (...) niveau 2, dan kom je dus in je zelfleerproject te zitten; je wordt gewoon in het diepe gegooid en het is 'Jongens, hier heb je een boek en ga je gang.' (...) Je kan niet aan de meester vragen: 'Meester, kunt u dat onderwerp even uitleggen?' Want iedereen heeft een vraag en alles is apart. Nou en dan heb je dat dan eindelijk afgesloten (...) en dan ga je naar niveau 3 en dan kom je weer op klassikale lesgeving uit. (...) [-]</p>
<p>3.6.02</p> <p>Leerlingen verwachten van de docent dat deze betrokken is en inhoudelijk (bij) stuurt. Actief leren mag niet betekenen eindeloos alles zelf uitzoeken. Docenten moeten een nieuw evenwicht vinden tussen ruimte laten aan leerlingen en actief ingrijpen, uitleggen en voordoen. Dat is waar de leerlingen behoefte aan hebben. Omdat het team geen gedeelde visie op de rol van de docent in competentiegericht leren heeft, is er geen sprake van een consequente uitvoeringspraktijk.</p>	<p>L1: Nou kijk, er zijn wel mensen die zelfstandig kunnen werken, maar als jij op een gegeven moment een fout tegenkomt (...) En de meester gaat testen en zegt van ja 'Nee, hij doet het niet, maak (...) maar opnieuw. Ga maar zoeken wat er fout is.' Dat hoeven wij toch niet te doen? Dat hoort de meester te doen. (...) Want volgens ons is hij goed. [-]</p> <p><i>Maar de terugkeer naar klassikaal onderwijs is ook niet alles:</i> Je kon niet meer zelf beslissen van 'ik wil gewoon examen doen', want hij bepaalt of je examen doet. Als hij op het eind van het jaar zegt 'ja, nou je staat niet voldoende ...', ja, dan doe je ook geen examen. [-]</p> <p><i>Veel hangt af van de aanpak van de docent:</i> L1: Over het praktijkgedeelte kan ik eigenlijk alleen maar L2: zeggen dat de betere leraren ermee opgehouden zijn. In het begin van het jaar heb (...) ik nog les gehad (van degene die nu hoofd van de afdeling is of zo - ik weet het niet precies). (...) Als je wat wou leren, dan moest je bij hem wezen. Hij was wel heel streng, maar daarom leerde je juist. En nu staan (daar) leraren die er maar een beetje met de pet naar gooien. Als er dus een oefening komt ... als je daar bij meneer X. mee was gekomen, dan had hij gewoon gezegd: 'nou maak dat maar gauw effe opnieuw.' En hij keurt het gewoon goed.</p>

Competentiegericht onderwijs is een verantwoordelijkheid van het team. Maar elke docent heeft ook zijn eigen vragen. Individuele coaching (*via Focus – BvV*) sluit daar bij aan, maar delen van ervaringen en inzichten in het team kan het effect ervan versterken (teamleren). De gestarte individuele trajecten lijken echter op zichzelf te staan (5.3.01). Ook gezamenlijke training wordt ingezet om de vernieuwing te ondersteunen. Het is belangrijk dat de training goed aansluit op het eerste moment van uitvoering. Dat lukt vaak niet. Als training te lang op zich laat wachten wordt ook het praktijkleerproces verstoord, omdat de uitvoeringspraktijk van de docent teveel het karakter krijgt van trial-and-error (5.3.02). Professionalisering is weliswaar een gespreksonderwerp in het team, maar het accent ligt daarbij meer op planning dan op reflectie op de leeropbrengsten (5.4.01).

Het leergeschiedenisteam constateert nog openstaande leervragen op allerlei terreinen:

- De uitvoerende taak van de docenten
- De ontwikkelende taak van de docent
- Actuele vakkennis
- Functioneren in de organisatie.

Het leergeschiedenisteam constateert dat door het ontbreken van een uitgewerkte visie er in het programma een eenzijdig accent komt te liggen op leren door doen of zelfs alleen maar doen. Om leerlingen op te leiden tot volwaardige beroepsbeoefenaars is (theoretische) reflectie noodzakelijk. Het leergeschiedenisteam wijst op de parallel met het leren van het team. Daar ligt ook een sterk accent op leren door doen. Het is tegelijkertijd een sterkte en een zwakte. Van tijd tot tijd is het noodzakelijk om gezamenlijk terug te kijken en na te denken.

6.4.4 Leeropbrengsten

Opbrengsten van de fase van teamvorming zijn:

- Er is sprake van een gedeelde verantwoordelijkheid voor het geheel (en niet alleen meer voor de eigen taak) en een betere taakverdeling: docenten nemen hun (team)taken serieus (1.6.01 t/m 1.6.04).
- In het team heeft vrijblijvendheid plaats gemaakt voor belangstelling voor en betrokkenheid op elkaar (1.3.05). Teamleden komen hun afspraken na en spreken elkaar daarop aan (1.6.01 t/m 1.6.04).
- Samenwerking, wederzijdse hulp en onderling oplossen van problemen zijn in de plaats gekomen van concurrentie (1.3.05; 1.6.01 t/m 1.6.04; 2.1.01). De teamleden durven om hulp te vragen (2.1.01).
- De regisseur team en organisatie is ontlast en het afschuifgedrag sterk verminderd (1.6.01 t/m 1.6.04).
- Teamleden geven elkaar vertrouwen (1.6.01 t/m 1.6.04).
- Teamleden hebben waardering voor de deskundigheid en ervaring van collega's en spreken die waardering ook uit (2.1.01). Er wordt gebruik gemaakt van elkaar aanvullende kwaliteiten (2.1.04).
- Nieuwe docenten krijgen voldoende steun en aandacht (2.1.03).
- De teamleden staan open voor kritiek: om te kunnen leren is het noodzakelijk om met elkaar te bespreken wat goed gaat en wat niet (5.2.02).
- De resultaten die geboekt zijn in de onderwijsvernieuwing: een betere aansluiting tussen theorie en praktijk. Enthousiaste en gemotiveerde leerlingen. Het team ontleent hieraan trots en zelfvertrouwen. (3.5.01 – 3.5.04)

Er zijn echter ook nog belemmeringen, zoals mensen die zich minder inzetten en regisseurs die er voor kiezen dingen zelf te doen, omdat overdragen en uitleggen meer tijd kost. Daardoor zijn sommigen snel

geneigd om meer zelf te doen dan nodig is. Dat leidt tot onvrede bij een enkeling. Collega's accepteren niet meer dat anderen de kantjes eraf lopen (2.1.06 t/m 2.1.08).

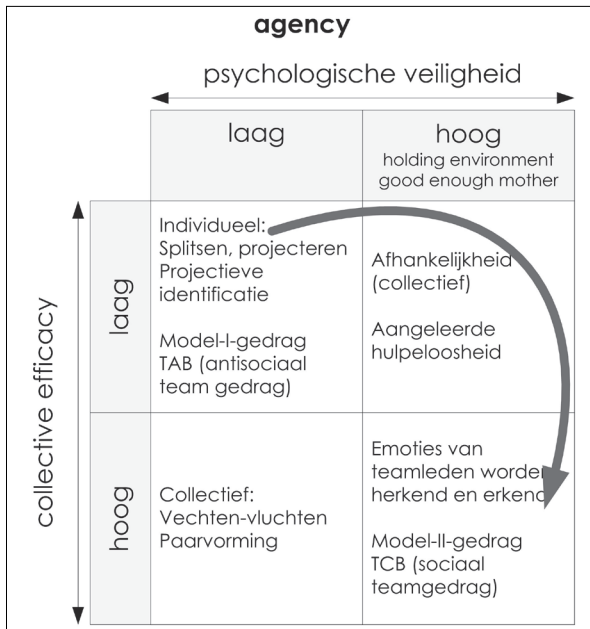
De eerste evaluaties van de onderwijsvernieuwing geven aan dat iedereen blij is met de veranderingen en dat de studieresultaten van de leerlingen beter zijn. Dat versterkt het gevoel van trots en zelfvertrouwen (3.5.01 t/m 3.5.03). Het team heeft weinig direct voordeel van de samenwerking met de andere scholen, maar die samenwerking draagt wel bij aan het zelfvertrouwen (3.3.05).

6.4.5 Reflectie op de casus

De beginsituatie van het team is lastig. Door het bijeenvoegen van verschillende teams kan er op teamniveau geen sprake zijn van collective efficacy. Die bestaat wel in het grootste subteam. Voor zover er in de twee kleinere teams sprake was van een gemeenschappelijk gevoel dat zij in hun onderwijspraktijk wezenlijke zaken kunnen bewerkstelligen, worden zij daar door de samenvoeging van beroofd. Tegelijkertijd veroorzaakt het nieuwe, grotere team een gevoel van onveiligheid. Dat leidt tot botsingen. De bewoordingen waarin dat gebeurt wijzen op team anti-citizenship behavior (Pearce & Giacalone, 2003). Die botsingen vormen wel het vertrekpunt voor een geleidelijke verbetering. Eerst van de psychologische veiligheid: teamleden durven elkaar aan te spreken op hun verantwoordelijkheid voor het groepsproces. Later, als de opbrengsten van de onderwijsvernieuwing in het team beginnen door te werken, ook tot een gezamenlijk gevoel van trots en zelfvertrouwen (collective efficacy). De psychologische veiligheid in het team verbetert, maar het team blijft open en naar buiten gericht. Een belangrijke voorwaarde voor leren (Homan, 2001).

De betrokkenheid bij het team verbetert in de periode waarover de leergeschiedenis handelt. Ook de relatie tot het Regio College als geheel verandert. In het begin was er duidelijk sprake van 'wij - zij' denken. Als het team meer een eenheid wordt, lijkt het Regio College als geheel er minder toe te doen. Het team toont een grotere betrokkenheid bij de omgeving buiten het Regio College: in de eerste plaats bij verwante teams in andere roc's in de regio, in de tweede plaats bij de branches en in de derde plaats bij de bedrijven. In termen van Lewin's veldtheorie (Bentein et al., 2002) verschuift het brandpunt van de branches naar het team. De branches blijven echter een belangrijk tweede brandpunt.

Deze casus maakt duidelijk dat collectieve agency geen statisch gegeven is. De collectieve agency bepaalt hoe het team en de leden ervan de omgeving waarnemen en welke activiteiten zij daarin ondernemen. Andersom verandert de collectieve agency ook als uitkomst van die activiteiten. Voorbeeld van het eerste proces is de manier waarop het team aankijkt tegen de invoering van de nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur: het team ervaart het als een externe ontwikkeling die het werk onder druk zet. Tegelijkertijd is het uit de beschrijving duidelijk dat die ervaring mede wordt ingekleurd door de agency van het team: de collectieve opvattingen over leren en over de manier waarop docenten hun werk moeten kunnen doen. Een voorbeeld van het tweede proces is de manier waarop de resultaten van de onderwijsvernieuwing bijdragen aan het gevoel van trots en zelfvertrouwen in het team, belangrijke energiebronnen voor het team. In figuur 6-3 is de ontwikkelingsrichting van de collectieve agency in het team aangegeven.



Figuur 6-3 Ontwikkeling van de collectieve agency in het team techniek tijdens de periode van de leergeschiedenis.

Tegelijkertijd kan uit de leergeschiedenis gedestilleerd worden dat die beweging niet absoluut, volledig en onomkeerbaar is. Model I gedrag en model II gedrag (Schön, 1987) komen naast elkaar voor: de vernieuwing wordt ingezet omdat men constateert dat de leerlingen en bedrijven ontevreden zijn (datagedreven attentiestrategie, gevolgd door actie), maar in het denken blijven oude mentale modellen over de verhouding van theorie en praktijk een rol spelen.

Ook tussen agency en affordances is sprake van interacties: structuren waarvan de teamleden zeggen last te hebben, houden ze door hun gedrag zelf mee in stand. Dit heeft vooral betrekking op de relatie met de afdelingsmanager en op de positie die de regisseur team en organisatie in het team inneemt. Tegelijkertijd komt uit de leergeschiedenis naar voren dat de trots en het zelfvertrouwen die het team ontleent aan de rol die het regionaal speelt in de onderwijsvernieuwing, belangrijke energiebronnen zijn voor het team.



Figuur 6-4 Affordances voor het team techniek

Figuur 6-4 geeft een beeld van de affordances waarmee het team te maken heeft. Het team is in de verhoudingen van het Regio College relatief groot, maar klein in relatie tot het aantal opleidingen dat het verzorgt. Het grote aantal opleidingen leidt tot een grote ontwikkellast, omdat voor al die opleidingen nieuwe curricula moeten worden ontwikkeld. Het gevolg is werkdruk of role overload: regisseurs hebben te weinig mogelijkheden om het werk te verdelen (= regisseren) en de docenten moeten zich vaak met te veel verschillende dingen bezighouden. De variëteit in het team is op zijn minst ongelijk verdeelt. Eén vakrichting heeft duidelijk de overhand over de andere twee. Daarnaast zijn docenten uit de beroepsgerichte vakken oververtegenwoordigd in het team en docenten die algemene vakken geven (talen, rekenen, wiskunde), ondervertegenwoordigd. Dat komt niet direct uit de leergeschiedenis naar voren, maar volgt uit het feit dat het team overwegend bbl-opleidingen verzorgt.

De structuur van het resultaatverantwoordelijk team biedt het team een duidelijk gedefinieerde speelruimte, hoewel het team graag zou zien dat die speelruimte groter was. De manager zou een nadrukkelijker rol kunnen spelen in het vooraf helder definiëren van de speelruimte, maar het team waardeert tegelijkertijd de ruimte die het krijgt en maakt daar ook gebruik van.

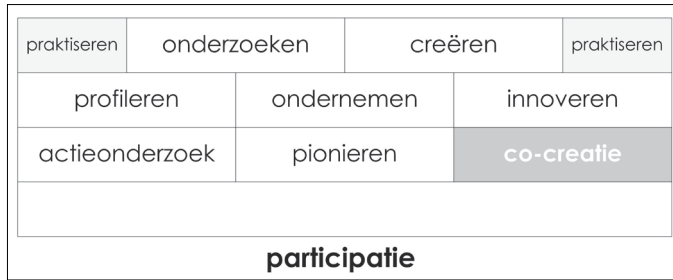
Wat betreft de ondersteuning werken de volgende factoren positief:

- Het team heeft in voldoende mate toegang tot resources die het werk ondersteunen: extra middelen voor scholing (Focus) en ondersteuning bij de onderwijsontwikkeling door een onderwijskundig medewerkster. Het gaat hier dus niet om de eigen resources van het team om het onderwijs en het ontwikkelwerk uit te voeren. Die resources zijn beperkt, hetgeen ook blijkt uit de werkdruk – role overload).
- De begeleiding bij de teamontwikkeling (faciliteren teamleerproces.)
- De sponsoring door het Regio College van het teamfunctioneren, die niet alleen tot uitdrukking komt in de geboden begeleiding, maar ook bijvoorbeeld in de waardering die er is voor het meewerken aan de leergeschiedenis (€ 5000,- beloning) en het feit dat de manager het werk van het team ook etaleert in de regio en de branche.

De taakeisen voor het team zijn aanzienlijk: leren werken als resultaatverantwoordelijk team, veel opleidingen in de lucht houden en tegelijkertijd het onderwijs vernieuwen. Toch kan samenvattend gezegd worden dat de energiebronnen in het team techniek de overhand hebben. Juist onder die condities kan een team tot goede prestaties komen.

Het team leert op twee gebieden: leren om te functioneren als team én het leren gericht op het ontwikkelen van nieuw onderwijs. Die laatste leerprocessen lijken dominant. Ze worden ook explicieter georganiseerd. Wat betreft de ontwikkeling van de teamrollen probeert eigenlijk elke regisseur zelf zijn eigen teamrol tot ontwikkeling te brengen. Van samenwerkend leren (bijvoorbeeld door teamrollen te delen) of explicitering (bijvoorbeeld door evaluatie van de rollen) is geen sprake. De regisseurs opereren ieder op hun eigen eiland (praktiserend leren). Dat beeld wordt bevestigd door de manier waarop er met de scholingsbudgetten wordt omgesprongen: individuele keuzes leiden tot individuele leertrajecten die niet in het team gepland of geëvalueerd worden.

Pas als er een duidelijk gezamenlijk doel wordt nagestreefd (ontwikkeling van nieuwe curricula), neemt het leren andere vormen aan. Het leergeschiedenisteam constateert dat een gedeelde visie op competentiegericht leren en de rol van de docent daarin ontbreekt. Die visie ontwikkelt zich in de praktijk. Ook hier ligt het accent op al doende leren, maar de opbrengsten van dit leerproces worden wel geëxpliciteerd. Ervaringen die met één opleiding zijn opgedaan en conclusies die daaruit worden getrokken, worden gedeeld in het team en in de buitenwereld. Het leergeschiedenisteam concludeert dat sprake is van een lerende aanpak. Om het proces te versnellen wordt samenwerking gezocht met andere scholen en met praktijkopleidingscentra. Dat levert verschillende expertises op. Met de inbreng van de interne onderwijskundige wordt daar nog andere expertise aan toegevoegd. Dit leerproces is te typeren als co-creatie (Ruijters, 2006, zie figuur 6-5).



Figuur 6-5 Teamleerprocessen in het team techniek

De leerprocessen op het gebied van onderwijsontwikkeling leiden tot vernieuwende leeropbrengsten. Het team ontwikkelt een praktijkvisie op competentiegericht onderwijs én de competentie om samen te werken als team. Dat blijkt ook uit nieuw gedrag van de teamleden (teamleden nemen hun verantwoordelijkheid, zijn betrokken op elkaar en delen de resultaten van de onderwijsvernieuwing onderling en met derden). Er is ook sprake van de realisatie van nieuwe onderwijspraktijken (thematisch leren, competentiegericht beoordelen). Er is sprake van collectieve trots en zelfvertrouwen. De individuele competenties om invulling te geven aan het vernieuwde onderwijs, zo blijkt ook uit de leergeschiedenis, moeten nog groeien, maar er is sprake van probleembewustzijn in het team.

Tegelijkertijd is de vraag hoezeer de resultaten van dit nieuwe leren al verankerd zijn. De regisseur team en organisatie neemt een centrale positie in het team (daarin bevestigd door de afdelingsmanager). Voor het functioneren als resultaatverantwoordelijk team lijkt dit een potentieel risico. De vraag is in welke mate de vernieuwende leeropbrengsten op dit vlak ook geborgd zijn. De leeropbrengsten op het gebied van de onderwijsvernieuwing zijn geborgd door de verplichtingen die het team is aangegaan tegenover partners in de omgeving.

De casus van het team techniek werpt ook een bijzonder licht op de leerconversies. In hoofdstuk 4 werd verondersteld dat het teamniveau als intermediair fungeert tussen team en organisatie. In het geval van de leerprocessen rond de invoering van het resultaatverantwoordelijk team is er echter eerst sprake van een leerconversie van organisatie naar individu. Homan (2001) stelt dat van een leerconversie pas sprake is als uit expliciete feedback blijkt dat de informatie is opgepakt (in dit geval door het individu). De deelnemer aan lerend werken geeft er blijk van dat de leerconversie heeft plaatsgevonden door de manier waarop hij er in zijn team mee aan de slag gaat. Dan vindt er een leerconversie plaats van individu naar team. Ten tijde van de leergeschiedenis is deze leerconversie nog niet volledig: de evaluatie van de teamrollen zou die leerconversie compleet maken.

Een tweede soort leerconversies vindt rond de onderwijsvernieuwing plaats van individu naar team door eerst in een kleine pilotgroep de onderwijsvernieuwing te ontwikkelen. De resultaten worden op teamniveau overgedragen en opgepakt. Deze leerconversie van individu naar team is wel volledig.

6.5 Casus 2: team zorg & welzijn

6.5.1 agency

Deze casus gaat over een team uit de sector zorg & welzijn dat al bestaat als in het Regio College wordt besloten om te gaan werken met resultaatverantwoordelijke teams. Omdat die ontwikkeling “van bovenaf” is geïnitieerd, leidt dat aanvankelijk tot een dubbelzinnige houding bij de docenten van dit team. Tegenover het gevoel iets te móeten waar je zelf niet voor gekozen hebt, staat het inzicht dat dat ook kansen biedt: zelf meer kunnen regelen / doen. Hoewel er bij een enkeling nog sprake is van een zekere scepsis, heeft het team als geheel het werken als resultaatverantwoordelijk team geaccepteerd en is er actief bij betrokken (1.1.03).

De verdeling van de teamrollen gaat gepaard met enige stress en emotie onder andere omdat sommigen wat te winnen hebben en anderen te verliezen:

- Patronen en omgangsvormen (waar men aan gehecht is of waarvan men last heeft).
- Verantwoordelijkheid (die de één wil houden en waar de ander in wil delen) (1.3.01).

Niet iedereen zit op een regierol te wachten. Dat houdt het risico in dat de betreffende rol in het team onderbelicht blijft. Teamleden moeten elkaar dus scherp houden bij de vervulling van hun rol (1.2.04). Het leergeschiedenisteam stelt dat er op een tweeslachtige manier naar de rol van de regisseur team en organisatie wordt gekeken: men weet dat de rollen en verantwoordelijkheden verdeeld horen te zijn, maar men constateert dat de invloed van de regisseur team en organisatie groot is. Men vindt het ook prettig dat zij de voortrekkersrol neemt. Zo houdt het team zelf een mogelijk scheve rolverdeling in stand (2.4.02). In de reflectieve bijeenkomst wordt daarover gezegd dat het team haar rol niet té groot vindt. De teamleden vinden het noodzakelijk dat iemand die rol vervult en deelt de regisseur daarmee die teamrol ook toe. Men beschouwt het juist als een sterk punt dat er veel draagvlak is voor het functioneren van de regisseur team en organisatie (bijlage 15).

In het team bestaat een delicate balans tussen:

- grote betrokkenheid, uitmondend in overbelasting, en grenzen stellen (met dreigende afzijdigheid);
- binnenkring en buitenkring: het is goed als één of meer mensen de positie innemen van kritische buitenstaander, maar die groep mag niet te groot worden;
- regisseren en zelf uitvoeren, uitmondend in regisseurs die teveel op een eiland opereren. Dat risico bestaat vooral bij rollen die geen ogenblikkelijke urgentie hebben, zoals bijvoorbeeld onderwijsvernieuwing (2.1.05 t/m 2.1.07)

<p>2.3.01 t/m 2.3.04</p> <p>De sterke punten van het team zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • openheid en veiligheid • wederkerigheid • zorgvuldig en voorzichtig • reflectief en evaluatief. <p>Daaraan zijn echter ook risico's verbonden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vermijden van confrontaties onderling en met de omgeving. • (Te lang) vasthouden aan het bekende zowel in de onderwijsuitvoering als in de (team) organisatie. • Risico's uit de weg gaan. <p>De behoefte aan structuur en het vasthouden aan eenmaal genomen besluiten (begrijpelijk als reactie op een praktijk waarin besluiten steeds weer opnieuw ter discussie werden gesteld) dragen ook het risico in zich van</p> <ul style="list-style-type: none"> • starheid; • niet open staan voor zinnige verbetervoorstellen of vernieuwingen (van bijvoorbeeld nieuwkomers). 	<p><i>Een veilig team:</i> Het is ook een heel fijn team moet ik zeggen. Er is een heel groot menselijk voordeel aan en er is een heel groot werkvoordeel aan. (...) (...) Dat wij toch heel goed op mekaar ingespeeld zijn, en dat we mekaar echt kunnen opvangen: als de een iets niet klaarkrijgt, dan 'oké, prima meid' dan doet een ander dat wel .. dus dat is een warm gevoel .. dat is het menselijke. Ja, en praktisch gezien is dat natuurlijk ook geweldig: we zijn allen bereid voor de ander iets op te lossen als er een moeilijkheid is (...). Het is geen enkel punt om te zeggen 'nou, dan neem ik dat efkes over.' Dus dat hebben we allemaal (...), dat maakt een team ook een team. [-]</p> <p><i>Maar ook een braaf team:</i> Ik vind ze soms te braaf. (...) Ze zijn altijd zo bereid om zich maar weer in te zetten voor elkaar, voor de leerlingen en ik vind dat sommigen wel roofofbouw plegen op zichzelf, want dan zie je ook dat ze ziek worden en dat er een te zwaar beroep op ze gedaan wordt, maar ja je bent begaan met je leerlingen. [-]</p> <p><i>Niet te veel risico's nemen in de onderwijsuitvoering:</i> SPW4-leerlingen, kunnen het nog niet aan om zo zelfstandig te werken als wij zouden willen. Dus, wij alleen in de coachende rol, begeleidende rol, dat lukt nu niet. Dus we moeten daar dingen op gaan verzinnen. [-]</p> <p><i>En vasthouden aan besluiten:</i> Er wordt heel erg gezeten op de uitvoering (...). En als 't dan wordt uitgevoerd, dan wordt het ook doorgevoerd (...). Dan ontstaat er een soort van tunnelvisie van 'nee, we hebben dit besloten, dus we moeten daarheen.' En dan moet ook alles zo. [-]</p> <p><i>Ook als het erom gaat het werk op een andere manier in te richten, houdt het team graag vast aan wat bekend is:</i> Wij werken allemaal nog met die inzetplaatjes. (...) Ook in ons team zijn er een heel aantal mensen die al heel lang in het onderwijs zitten en gewend zijn om (daarmee te werken). Ik moet er ook nog mee werken want het is het enige wat je hebt. [-]</p>
---	--

De regisseur team en organisatie (tevens deelnemer aan 'Werkend Leren, Lerend Werken') bewaakt dat de werkwijze in het team zich ontwikkelt conform de uitgangspunten van het werken met resultaatverantwoordelijk teams:

- Toedelen van verantwoordelijkheden aan individuen
- Bewaken van afspraken en resultaten
- Open en transparante besluitvorming (4.4.02).

Haar kwaliteiten zijn in de ogen van collega's:

- Structuur aanbrengen en organiseren
- Stevig, gaat moeilijke problemen niet uit de weg maar pakt ze aan met humor
- Delegeren, de grenzen van haar eigen rol kennen.

Door haar invulling van de rol team en organisatie speelt ze een centrale rol in het team. De teamleden waarderen die rol (4.4.04).

In één van de reflectieve bijeenkomsten met het leergeschiedenisteam komt aan de orde dat de werkdruk regisseurs er van weerhoudt om hulp te vragen aan collega's bij het ontwikkelen van hun rol. De teamleden maken duidelijk dat het niet hun zelfopvatting is die in de weg zit, maar de neiging om elkaar niet verder te belasten. Men vraagt geen hulp om elkaar te ontzien. Hierover merkt het leergeschiedenisteam op dat dit een averechtse reactie op werkdruk is. Door geen hulp te vragen loopt die werkdruk verder op dan nodig is, in de eerste plaats bij de betrokkene zelf, maar in de tweede plaats in het team omdat de beoogde oplossing langer uitblijft of niet de kwaliteit heeft die noodzakelijk is (bijlage 15).

Ook het periodieke overleg per regiegebied met de afdelingsmanager komt ter sprake in de reflectieve bijeenkomst. De regisseurs zijn er niet tevreden over, maar zij concluderen ook dat de betrokken regisseurs individueel of collectief geen initiatieven nemen om het overleg een andere invulling te geven. Er is veeleer sprake van een afwachterende opstelling. Het overleg kan pas een krachtig instrument voor kennisontwikkeling worden, als de regisseurs zelf het initiatief nemen en de agenda gaan bepalen (bijlage 15).

In het team bestaat een tweeslachtige houding tegenover het collegebeleid. Enerzijds zijn er mensen die zich afzetten tegen de regels, anderzijds degenen die het beleid als een steun in de rug ervaren. Wel zou deze laatste groep soms meer duidelijkheid over het beleid of de regels willen hebben (2.2.03). Het leergeschiedenisteam merkt op dat niet alle starheid zit in de regels en kaders van het college: uit de voorbeelden over examinering blijkt dat de interpretatie van regels op afdelingsniveau of van docenten zelf anders is dan door het college is bedoeld. Hierdoor maakt men zelf de ruimte kleiner dan wenselijk is (2.2.01 en 2.2.02).

De houding tegenover verandering in het team verschilt: sommigen vinden het logisch en uitdagend dat het onderwijs verandert. Anderen staan er sceptisch tegenover. Dat effect wordt mogelijk versterkt door het feit dat het team sterk naar binnen gericht is. Het neemt signalen uit de omgeving niet gemakkelijk op. Dat niet iedereen dat als een zwakte ziet kan verklaard worden uit het accent op teamvorming in de achterliggende periode. Er zit wel ontwikkeling in de externe oriëntatie (samenwerking met andere teams, plannen van werkveldcontacten) maar de initiatieven hebben nog een ad hoc karakter (2.5.01 en 2.5.02).

In de reflectieve bijeenkomst wordt erkend dat er een zekere zelfingenomenheid in het team zit: "wij zijn leuk, wij zijn het team zorg & welzijn". Dat kan leiden tot interne gerichtheid, zeker als er geen druk is vanuit de omgeving. Omdat het team nu competentie gericht onderwijs moet gaan invoeren wordt het team opengedoken (bijlage 15).

6.5.2 affordances

Taakeisen

Bij de vorming van een team spelen meerdere dimensies:

- De grenzen van het team
- De omvang van het team
- De samenstelling van het team.

Opvallend is dat de manager alleen op het eerste punt gestuurd heeft. Het team moet een duidelijk afgebakend doel hebben. Omvang (is er voldoende kritische massa?) en samenstelling (kwaliteit en variëteit) hebben geen rol gespeeld. Dat leidt ertoe dat affiniteit een belangrijk indelingscriterium wordt: individuele docenten vinden de relatie met collega's het belangrijkste (1.1.01). De afdelingsmanager heeft zich actief bezig gehouden met de invulling van de regierol team en organisatie. Het team was daarin niet geheel vrij. Dat zou gevolgen kunnen hebben voor de positie van deze regisseur in het team, maar in de praktijk is er in het team veel draagvlak voor deze rolinvulling (1.3.03). Van tevoren was vastgelegd dat de afdelingsmanager het laatste woord heeft over de verdeling van de regierollen. Ook al is daar uiteindelijk geen gebruik van gemaakt, dat legt wel een hypotheek op de uitkomsten. Het geeft sommige teamleden het gevoel dat het uiteindelijk toch een soort van 'showproces' is (1.2.03). Knelpunten die het team ervaart, zijn:

- Het team is (te) klein qua formatie, waardoor het kwetsbaar is (1.4.06).
- De verantwoordelijkheid wordt als een extra belasting ervaren (1.4.06).
- In de praktijk is er veel overlap tussen de rollen (bijvoorbeeld bij leerlingbegeleiding en examinering). Omdat elke regisseur een probleem vanuit zijn eigen rol benadert, levert dat impasses op. Dan ontstaat de behoefte aan leiderschap bij één persoon: iemand die knopen door kan hakken (1.4.06).
- De randvoorwaarden blijven achter bij de ontwikkeling van het primair proces. Dat betreft niet alleen voorzieningen (huisvesting, inventaris) maar ook ondersteuning (systemen en processen) (3.2.07).
- De kaders van het Regio College worden door sommigen als belemmerend ervaren. Er is onduidelijkheid over wat een team wel en niet mag en men vindt de regels te star (2.2.01).

De leerlingen vinden dat de samenwerking tussen de school en de praktijk beter kan. Zij zouden vaker een docent langs willen zien komen. Met drie tot vier bezoeken per jaar doet het team echter het maximale. De praktijkinstelling is er tevreden over. De verwachtingen van de leerlingen stromen niet met wat de school kan bieden. Misschien moeten de docenten in dit opzicht (nog) duidelijker zijn (managen van verwachtingen) (2.5.08 en 2.5.09). Het team mag best meer eisen stellen aan de leerlingen (vinden die leerlingen zelf en ook de afdelingsmanager). De lat kan omhoog:

- Leerlingen vragen om moeilijkere projecten (in dat opzicht valt er winst te behalen door echte opdrachtgevers te zoeken voor projecten) (3.3.08).
- Leerlingen vinden dat er duidelijke eisen moeten komen voor gedrag, inzet en resultaten. Het team moet de norm bewaken als het gaat om een prestatiegerichte sfeer (3.3.08).
- Leerlingen hebben behoefte aan duidelijke opdrachten en goede feedback op gemaakt werk (3.3.09).
- Leerlingen willen graag bevestiging en aandacht, ook als het goed gaat. Zij drukken dat uit in bereikbaarheid en in frequentie van het contact, maar als activiteiten hun echt wat opleveren, zoals de methodische werkbegeleiding en als docenten explicieter zijn in hun waardering, zoals in het derde leerjaar, dan is dat ook goed (3.3.10).

- Tenslotte willen leerlingen dat goede prestaties zichtbaar gemaakt en gewaardeerd worden (3.3.10).

Energiebronnen

Uit de leergeschiedenis komen aan aantal factoren naar voren die bijdragen aan cultuurverandering:

- Door verandering van samenstelling waaide er een frisse wind door het team (1.4.02).
- De mensen die nieuw zijn in het onderwijs, hebben een andere kijk dan de docenten die al twintig jaar lesgeven (1.4.02).
- Meer verantwoordelijkheid geeft het team de mogelijkheid om meer zelf te doen en onderling op te lossen (1.4.02).
- De investering die in het team is gedaan in de vorm van tijd (1.4.02) en begeleiding. De externe begeleiding heeft een belangrijke bijdrage geleverd in het goed richten van de energie (1.1.03).
- De docenten kregen de tijd om zich te voegen en om het spel te leren spelen: ieder heeft zijn eigen verantwoordelijkheid, maar uiteindelijk ligt de verantwoordelijkheid voor het geheel bij het team (1.4.02).

6.5.3 Leerprocessen

De verdeling van de teamrollen is een open proces waarin aandacht is voor ieders kwaliteiten.

<p>1.2.02 en 1.2.03</p> <p>De uitkomsten lagen niet van tevoren vast. Dit vereist openheid en veiligheid in het team. Te veel veiligheid is echter ook een risico. (Externe) begeleiding is hiervoor een voorwaarde. Alle betrokkenen (manager en teamleden) zijn hierover tevreden.</p> <p>¹ P. = een externe adviseur</p>	<p><i>De teamontwikkeling wordt vanaf het eerste begin stevig begeleid:</i> [...] Dus, het team was er al [...] (en) vervolgens zijn we met die mensen aan tafel gaan zitten, met allerlei creatieve dingen [...] En daarnaast zetten: wat verwachten we dan van de verschillende regisseurs in hun rollen? En waar matchen die (met de) kwaliteiten? [...] (De teamleden) hebben (zelf) gezegd: wij zien jou dit doen en we zien jou dat doen en dat past bij die competenties en deze competentie heb je nodig voor die regisseursrollen en dus op die manier is de regieverdeling ontstaan. [-]</p> <p>(Daarbij) heb ik P¹. ingeschakeld die ook met dit team verschillende sessies heeft gehad over werken als resultaatverantwoordelijk team: wat komt er allemaal bij kijken? [...]. [-]</p> <p><i>De teamleden vinden in het algemeen wel dat het proces van verdeling van de regierollen goed is verlopen:</i> Onder regie van P. (is) dat [...] toch wel redelijk serieus, officieel aangepakt met echt een paar bijeenkomsten en het moeten opteren voor een rol en het ook bespreken. [...] Dat was op zich spannend maar uiteindelijk was wel iedereen tevreden. [-]</p> <p>(Ik vond het wel) interessant (om te zien) hoe er gewerkt werd met teamrollen en om te kijken wat dan bij wie past en zo en hoe dat dat vorm wordt gegeven. [...] Hoe iedereen zo'n beetje op een plekje komt [...]. Hoe iedereen toch wel zijn voorkeuren heeft en hoe je dan specialist wordt of regisseur. [-]</p>
--	--

De rollen zijn complexer dan van tevoren gedacht: een regisseur heeft tenminste een jaar nodig om te groeien in de rol. Dat maakt het rouleren van rollen lastig. Omdat er tussentijds steeds rollen vacant komen, waarin nieuwe regisseurs een nieuwe start maken, zal het ook in de toekomst niet gemakkelijk zijn om alle rollen tegelijk periodiek opnieuw in te vullen (1.2.05). Regisseurs hebben moeite met:

- hulp vragen;
- delegeren (dat is moeilijk in een klein team);
- overzicht krijgen en houden;
- ontdekken hoe ze hun rol kunnen aanpakken (2.1.01).

Interventies die in het team gebruikt worden en ondersteunend werken, zijn:

- organiseren van hulp door teamleden;
- regierollen agenderen in het teamoverleg: expliciteren wat bij welke rol thuishoort;
- overleg per regiegebied met de afdelingsmanager;
- regierol (ver)delen met twee mensen (2.1.02).

Niet de regisseur, maar het team is verantwoordelijk voor het bereiken van resultaat, maar het team worstelt met de waan van de dag. Het leergeschiedenisteam wijst op de noodzaak om, wil het team de de waan van de dag overstijgen, beleidskwesties systematisch te agenderen en de teamvergaderingen te gebruiken om acties te plannen, het bijhorende werk te verdelen en de acties te evalueren. Van regisseurs vraagt dat doelgerichte sturing. Een belangrijke voorwaarde hiervoor is gerealiseerd door op elke teamvergadering de regierollen te agenderen (2.4.03 en 2.4.04).

Als het team initiatieven neemt om de beroepspraktijkvorming (bpv) anders te organiseren, een gebied waarop een bpv-coördinator voor de hele afdeling actief is, leidt dat tot spanningen. Een oude organisatievorm, taakbeleid op afdelingsniveau, botst met een nieuwe organisatievorm, resultaatverantwoordelijkheid binnen teams. Zo'n botsing is noodzakelijk en onvermijdelijk (2.5.03). Vooruitlopend op de invoering van competentiegericht onderwijs is het team enkele jaren geleden al begonnen met de ontwikkeling en invoering van projectonderwijs. De motieven om projectonderwijs in te voeren lopen door elkaar:

- Meer samenhang in de opleiding creëren.
- De opleiding uitdagender maken.
- De aansluiting op het hbo verbeteren door een groter beroep te doen op zelfstandigheid.

Deze motieven leiden niet noodzakelijk naar projectonderwijs. De uitkomst lijkt dan ook eerder een mengvorm van thematisch en projectmatig onderwijs. Écht projectonderwijs vraagt om echte opdrachtgevers (3.1.01 t/m 3.1.04). Het projectonderwijs draagt bij aan rolverbreiding van de docent. In de projecturen ligt het accent op de rol van begeleider. In de ondersteunende theorielessen en trainingen ligt het accent op de expertrol (3.1.05). Het team heeft geen gedeelde en uitgewerkte visie op het projectonderwijs. De balans is doorgeslagen naar groepswork ook in de beoordeling (3.1.06).

Elke docent zoekt op zijn eigen manier mogelijkheden om de praktijkgerichtheid van de opleiding te versterken. Niet iedereen is even tevreden met de resultaten. Er is zeker probleembewustzijn maar nog geen uitgekristalliseerde oplossing (3.2.01). Docenten worstelen met het vraagstuk van de zelfstandigheid van leerlingen. Het leergeschiedensteam wijst op een veelvoorkomende tegenstelling in het denken. Bij projecten moeten leerlingen vooral zelfstandig zijn en zelfstandig problemen oplossen en bij klassikaal lesgeven worden ze aan het handje genomen. Dat laatste zou dan ook nog beter bij leerlingen van deze leeftijd passen (3.3.03 en 3.3.04). Aan de manier waarop het projectonderwijs door het team wordt ingevuld liggen (onuitgesproken) vooronderstellingen ten grondslag:

- Alle docenten kunnen alles (of moeten alles kunnen).
- Leerlingen moeten problemen vooral zelf oplossen.

Dit komt ook uit de opmerkingen van de leerlingen naar voren. Maar juist zelfsturend leren (individueel of in groepjes) vraagt om docenten die direct aanspreekbaar en bereikbaar zijn en om de erkenning en beschikbaarheid van verschillende expertises. Als een team geen duidelijke begeleidingsstrategie heeft, valt het vaak terug op oude structuren (meer lessen) als zich problemen voordoen (3.3.06). Docenten hebben vaak het gevoel de greep te verliezen bij projectonderwijs of andere vormen van meer zelfgestuurd en/of samenwerkend leren. Dat leidt tot het steeds verder uitbreiden van het controlesysteem. Zo creëren teams hun eigen bureaucratie en verminderen ze de ruimte om te leren voor de leerlingen en voor zichzelf (3.2.06).

Leerlingen waarderen vooral de verantwoordelijkheid en de voldoening die het werken aan een eigen product oplevert. Samenwerken moet je leren. Belangrijk is dat leerlingen reflecteren op hun eigen sterktes en zwaktes in de samenwerking en op die van anderen. Door de manier waarop het team met groepssamenstelling omgaat, is daar vaak geen ruimte voor. Docenten slingeren heen en weer tussen zelf samenstellen en de leerlingen laten kiezen. Van een bewuste leerlijn op dit punt is geen sprake (3.3.02). Naar aanleiding van deze passage in de leergeschiedenis heeft het team verbeterpunten geformuleerd: leerlingen laten reflecteren op hun rol in het groepsproces en de invloed van het groepsproces op hun leren, zodat ze zelf bewuster keuzes gaan maken bij het samenstellen van groepjes. Expliciteren van leerdoelen in relatie tot het leren in groepen zal nadrukkelijker aan de orde komen in loopbaanlessen en individuele loopbaancoaching (bijlage 15).

Contacten met het werkveld staan in het teken van stagebegeleiding. Natuurlijk leveren die contacten ook nuttige informatie op voor de opleiding. Maar de werkveldvertegenwoordiger geeft aan dat er knelpunten zijn in de opbouw en inhoud van de opleiding. Over de inrichting van het competentiegericht onderwijs wil men graag meedenken. Dat is noodzakelijk als de opleiding de praktijk als richtsnoer wil nemen (2.5.04 en 2.5.05). In de reflectieve bijeenkomst benadrukt het team dat het maar om één werkveldvertegenwoordiger gaat die knelpunten constateert (bijlage 15.)

Het team hanteert de cyclus plan-do-check-act (pdca) in het onderwijsproces: elke onderwijsperiode wordt het project van die periode zorgvuldig geëvalueerd ook met leerlingen. Dat leidt tot verbeteringen in de aanpak. De evaluatie is voornamelijk kwalitatief, waardoor de resultaten van verbeteracties wat lastig zichtbaar gemaakt kunnen worden (2.3.05/ 3.2.03 en 3.2.04).

<p>3.2.05</p> <p>Een probleem is het incrementele karakter van de verbeteringen: hoewel er soms fundamentele kritiek op het projectonderwijs is, spelen de verbeteringen zich af binnen de vooraf afgesproken kaders van het projectonderwijs. Daardoor houden sommigen het idee dat er te weinig met de evaluaties wordt gedaan.</p>	<p><i>Maar wordt er voldoende met de uitkomsten van evaluaties gedaan?</i></p> <p>Sterke punten van het projectonderwijs vind ik dat er nu kritisch wordt gekeken naar de projecten. [Zo komen] (...) we er nu ook achter dat ze alles met groepjes doen, en dat er weinig praktijkrelatie is. Iedereen neemt zijn verantwoordelijkheid (...) dat vind ik wel een goed punt, maar negatief is dat er, ondanks dat dus die kritische dingen worden gezegd, er toch steeds mee wordt doorgegaan. [-]</p> <p><i>Ook de leerlingen merken er te weinig van dat er iets gedaan wordt met hun opmerkingen:</i></p> <p>We hebben het vaak genoeg gezegd. (...) Nou er zijn wel bepaalde personen die zich er wel voor inzetten, maar ik heb tot nu toe geen verbetering gezien. (...) Maar wel met de scripties dan. Dat werd wel gewoon in tweetallen nagekeken. Dat is op zich dan wel weer een positief puntje, dat ze wel overal voor open staan. [-]</p>
---	--

Onduidelijk is hoe systematisch de evaluatie verloopt. Gaat het in die evaluaties ook over drijfveren? Komen de onderliggende opvattingen en gewoonten aan de orde? Om van elkaar te leren is meer nodig dan ervaringen delen (4.1.01 en 4.1.02). In de evaluaties zijn waarom vragen hooguit impliciet aan de orde. De uitgangspunten (van het projectonderwijs) staan niet ter discussie. Het team concludeert zelf dat de visieontwikkeling onvoldoende is. “We zeggen als team niet gauw ‘ho, stop’ nu even terug naar de uitgangspunten”. In reguliere overleggen (zoals de leerling-bespreking) kom je (o.a. door de tijdsdruk) niet aan de verdiepvragen toe. Volgend jaar start een deel van het team met competentiegericht onderwijs als onderdeel van een speciaal projectteam. Van het onderscheid tussen het projectteam en het ‘staande team’ denkt het team gebruik te kunnen maken om meer diepgang in de evaluaties aan te brengen door het projectteam te bevragen op de uitgangspunten en (realisatie van) de onderliggende visie (bijlage 16).

Een belangrijk thema in het team is volgens het leergeschiedenisteam “het spanningsveld tussen zorg en zakelijkheid.” Ten aanzien van het handhaven van leerlingen waar problemen mee zijn in de opleiding, ontbreekt het aan heldere normen of, wat nog vaker voorkomt, teams en docenten hebben moeite om de afgesproken normen te hanteren. Geconfronteerd met een concrete leerling zijn er ineens een heleboel redenen om van de afgesproken norm af te wijken. Dat wordt versterkt door de druk van buiten (al dan niet via de afdelingsmanager) om zoveel mogelijk leerlingen binnen boord te houden. Bevordering van zelfsturing betekent echter ook: leerlingen aanspreken op (het uitblijven van) resultaten en daar consequenties aan verbinden (3.3.01). In een management overleg heeft de afdelingsmanager geconstateerd dat een goed functionerend team niet altijd ook goede resultaten in termen van studiesucces boekt. Het team zal begeleidingsmaatregelen goed moeten documenteren om zo aan te kunnen aantonen dat de resultaten ook door externe omstandigheden worden beïnvloed, waar het team niet veel invloed op heeft (bijlage 15).

De geluiden uit het team komen niet door op het beleidsniveau. Er is geen open discussie over wensen en mogelijkheden van dit team om verzuim en uitval terug te dringen. Mogelijke oorzaken:

- In de beleidsontwikkeling is een sterke gerichtheid op de externe, wettelijke vereisten, waardoor tegengeluiden niet doorkomen.
- Het team formuleert zijn bezwaren te defensief, waardoor ze gemakkelijk als weerstand ter zijde kunnen worden geschoven (2.2.03 t/m 2.2.05).

Het projectonderwijs wordt beschouwd als een goed vertrekpunt voor de ontwikkeling van competentiegericht onderwijs. Het lijkt erop dat men dat ook gebruikt om zichzelf gerust te stellen. Welke verworvenheden van het projectonderwijs zijn straks nog bruikbaar? (3.5.01) Het beeld van competentiegericht onderwijs is gebaseerd op ongefundeerde schrikbeelden (onvoldoende kennisontwikkeling, onvoldoende samenhang, een te grote belasting voor het werkveld) en onbediscussieerde a priori's (voor een stage in het eerste jaar kunnen de leerlingen nog te weinig.) Vanwege de complexiteit en risico's (drie teams moeten samen vier nieuwe opleidingen ontwikkelen) heeft het team in overleg met de manager twee jaar uitgetrokken voor de voorbereiding van het competentiegericht onderwijs. Dat lijkt in tegenspraak met het vertrouwen dat het projectonderwijs een goede basis vormt. Twee jaar helpt alleen als er een duidelijk plan en tijdpad is (3.5.02). Deze twijfel van het leergeschiedensteam wordt gevoed door de constatering dat de regisseurs onderwijs te veel in een isolement opereren. Net als bij andere regisseurs lijkt de achterliggende gedachte te zijn dat het team te klein is om het werk en de aandacht te verdelen, maar juist het ontwerp van competentiegericht onderwijs vraagt om aandacht en betrokkenheid van het hele team (3.5.03). De teamleden nemen ook zelf geen initiatieven om nauwer bij de onderwijsontwikkeling betrokken te worden. Zo versterken het optreden van de regisseurs en van de overige teamleden elkaar (3.5.03 en 3.5.04). Het risico bestaat dat rond competentiegericht onderwijs twee groepen in het team ontstaan: insiders die de ontwikkelingen volgen en bepalen en outsiders die (meer of minder sceptisch) aan de zijlijn blijven staan. Gezamenlijke beeldvorming en visieontwikkeling is noodzakelijk om dit risico in te perken (3.5.07). Naar aanleiding van deze constatering is de kring van betrokkenen in het team verbreed. Een groep van vijf tot zes collega's werkt wekelijks aan het ontwerp van de nieuwe opleiding(en). Delen met de rest van het team is nog steeds een aandachtspunt, maar staat op de agenda (bijlage 16).

In het team is enthousiasme voor het professionaliseringsprogramma Focus (zie paragraaf 7.2.4). Alle teamleden doen graag mee en waarden de opbrengsten. Slechts bij een enkeling is er een wantrouwende ondertoon (4.2.01 en 4.2.02). Deelname aan Focus wordt vooraf besproken (wie gaat waar aan mee doen?) maar niet achteraf. De doorwerking is afhankelijk van toevalligheden. Daarnaast plant het team scholingsactiviteiten rond begeleiding en resultaatverantwoordelijk team als teamactiviteiten. De docenten beschouwen Focus als iets persoonlijks, gericht op hun functioneren als docent. Het is kennelijk niet vanzelfsprekend om dat op teamniveau te delen met collega's. Alleen op de teamkamer gebeurt dat informeel (4.2.03 t/m 4.2.05).

6.5.4 Leeropbrengsten

Het resultaat van de ontwikkeling naar een resultaatverantwoordelijk team is positief:

- Het team wacht niet af, maar neemt zelf het stuur in handen (1.4.02).
- Het team staat samen voor een gemeenschappelijk doel (zo goed mogelijk lesgeven). Niet meer ieder voor zich (1.4.03 t/m 1.4.05).
- Er is meer zakelijkheid in het team gekomen, waardoor er een betere balans is tussen leerlinggerichte en organisatorische aandacht (1.4.03 t/m 1.4.05).
- Men is open en eerlijk en in staat om problemen uit te spreken en op te lossen (1.4.03 t/m 1.4.05).
- Het team kent een praktijk van delegeren en delen: beslissingen worden in het team genomen (1.4.03 t/m 1.4.05).

Het team geeft aan dat op het gebied van uitvalpreventie belangrijke stappen zijn gezet: betere dossiervorming en eerder aan de bel trekken als problemen dreigen te ontstaan (bijlage 15).

In een begeleidingsstrategie wordt de rol van verschillende betrokkenen bij projecten vastgelegd. Doorgaans is voor één project een mix van verschillende expertises noodzakelijk. Het sluitstuk van zo'n strategie is communicatie met de leerlingen: duidelijk maken wanneer (en van wie) welk soort begeleiding beschikbaar is. Het team zorg & welzijn heeft hiermee een begin gemaakt:

- Vakexperts zijn op vaste momenten beschikbaar voor leerlingen.
- Er is een procesbegeleider aangewezen voor elk groepje.
- Er is een producteigenaar (*bedoeld wordt een docent die inhoudelijk verantwoordelijk is voor het project als geheel – BvV*) (3.3.07).

Deelname aan Focus en aan de (*Regio College-brede – BvV*) kenniskringen doorbreken het (relatieve) isolement van onderwijsteams binnen het grotere geheel (4.2.06).

'Werkend Leren, Lerend Werken' versterkt het persoonlijk functioneren van de betrokkene. Zij kan daardoor haar rol in het team beter invullen. Leeropbrengsten die in dat opzicht van belang zijn, zijn:

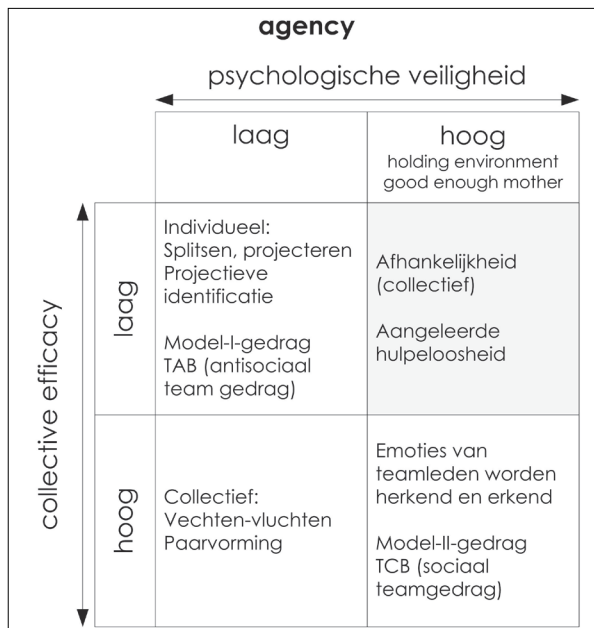
- organisatiesensitiviteit
- inzicht in teamontwikkeling
- coachingsvaardigheden
- interviemethodiek.

Voor het team is het moeilijk om te overzien wat precies de leeropbrengsten van 'Werkend Leren, Lerend Werken' zijn. Dat komt gedeeltelijk omdat 'Werkend Leren, Lerend Werken' zich buiten de waarneming van de teamleden heeft voltrokken en deels omdat de betrokkene destijds relatief nieuw in het team was, waardoor er geen vergelijking met de oude situatie mogelijk is (4.3.01 en 4.3.02). In de reflectieve bijeenkomst wordt hier nog aan toegevoegd dat het moeilijk is om te onderscheiden wat de bijdrage van 'Werkend Leren, Lerend Werken' is omdat haar bijdrage aan het team ook bepaald wordt door haar persoonlijke kwaliteiten. Wel is het zo dat de effecten van de managementopleiding die de regisseur team en organisatie nu volgt, voor het team zichtbaarder zijn. Het team trekt daaruit de conclusie dat een traject als 'Werkend Leren, Lerend Werken' voor het team meer impact kan hebben als de prestatie in het eigen team wordt uitgevoerd (bijlage 16).

6.5.5 Reflectie op de casus

Het team zorg & welzijn heeft kenmerken van een holding environment (Homan, 2001): een omgeving waarin de teamleden zich veilig voelen, betrokken zijn op elkaar en rekening houden met elkaar. Het team vertoont veel gedrag dat gerekend wordt tot team citizenship behavior (TCB, Pearce & Herbik, 2004). Het team erkent dat deze psychologische veiligheid leidt tot een zekere zelfgenoegzaamheid die het team ook in de weg kan zitten (confrontaties uit de weg gaan, risico's vermijden). Model I gedrag (behoefte aan structuur, vasthouden aan eenmaal genomen besluiten) en model II gedrag (onderzoeken, evalueren, handelen op basis van data) houden elkaar in evenwicht.

Het team lijkt niet hoog te scoren op collective efficacy (zie figuur 6-6). Uit de gehele casus komt het beeld naar voren van een team dat sterk is in het organiseren en gaande houden van processen, maar dat een duidelijke visie en doel mist. Er ontbreekt een gezamenlijk streven. Dat komt ook tot uitdrukking in gedragingen die als uitingen van hulpeloosheid kunnen worden gezien: niet zelf het initiatief nemen als overleggen met de AM niet lopen zoals gewenst, zich min of meer een speelbal voelen van het verzuimbeleid in plaats van actief pogen dat beleid te beïnvloeden, geen hulp vragen om elkaar te ontzien en een (te) grote voorzichtigheid bij de planning van de onderwijsvernieuwing.



Figuur 6-6 Collectieve agency in het team zorg & welzijn.



Figuur 6-7 Affordances voor het team zorg & welzijn

Wat betreft de affordances lijkt het beeld van het team zorg & welzijn op dat van het team techniek (zie figuur 6-7). Het team geeft zelf aan dat het eigenlijk te klein is om alle taken goed te kunnen vervullen en te verdelen. De manager heeft gestuurd op de inrichting van het team maar heeft daarbij onvoldoende gestuurd op variëteit. Mensen hebben elkaar op affiniteit op kunnen zoeken, waardoor het team zich heeft kunnen ontwikkelen tot de (te) veilige omgeving die het is. Hieruit blijkt de relatie tussen affordances en agency.

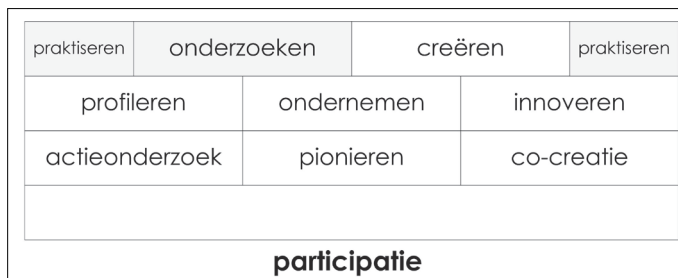
Het kleine team maakt dat mensen een hoge werkdruk ervaren. Die werkdruk wordt veroorzaakt door teaminterne factoren (klein team, overlap tussen regierollen waardoor impasses ontstaan) en teamexterne factoren (de verantwoordelijkheid die het zijn van een resultaatverantwoordelijk team met zich meebrengt, randvoorwaarden die achterblijven, de kaders van het Regio College en leerlingen die meer kwaliteit vragen).

Daar staan echter voldoende energiebronnen tegenover. Dat is in de eerste plaats de veiligheid en geborgenheid die het team biedt. Daarnaast de speelruimte die het team krijgt van de organisatie en van de manager, hoewel men ook aangeeft behoefte te hebben aan duidelijker kaders voor de verantwoordelijkheid van de regisseurs. Door de verandering van samenstelling en de instroom van

nieuwe mensen kreeg het team nieuwe energie. De begeleiding van het teamvormingsproces wordt door het team hoog gewaardeerd. De externe begeleider wordt ook regelmatig teruggevraagd. Tenslotte werd de deelname aan de leergeschiedenis gesponsord door het College van Bestuur en draagt de afdelingsmanager de kwaliteiten van het team naar buiten uit.

Uit allerlei voorbeelden in de leergeschiedenis blijkt dat het team snel reageert als blijkt dat dingen niet goed gaan of beter kunnen. Dat blijkt ook uit de manier waarop het team met de leergeschiedenis omgaat en de tijd die het team ervoor uittrekt om de leergeschiedenis met elkaar te bespreken. Met name op het gebied van de teamontwikkeling stelt het team zich lerend op, getuige het feit dat men onmiddellijk een aantal interventies plant (organiseren van hulp door teamleden, regierollen agenderen, expliciteren wat bij welke rol thuishoort, regierol verdelen over 2 mensen) als het teamproces niet zo loopt als zou moeten.

Ten aanzien van het onderwijs is het team systematisch uit op evaluatie en verbetering (pdca-cyclus). Maar het leren van het team heeft een single-loop karakter: knelpunten worden onmiddellijk aangepakt en verbeterd, maar het team komt niet toe aan de vraag: waarom deden we dit ook alweer op deze manier en willen we dat nog wel? Een richtinggevend doel dat de evaluatie en de verbeteracties stuurt, ontbreekt. De verbinding met externe (onderwijskundige) expertise en vooral met het werkveld is zwak. Het leren van het team vindt plaats op de eilanden praktiserend leren en een beetje onderzoekend leren (zie figuur 6-8).



Figuur 6-8 Teamleerprocessen in het team zorg & welzijn

De leeropbrengsten van het team op het gebied van teamontwikkeling zijn te typeren als vernieuwend leren. Op dat gebied wacht het team niet af, maar neemt zelf initiatieven. Die pro-actieve houding beperkt zich tot dat wat het team tot zijn eigen invloedssfeer rekent. Daarbuiten (bijvoorbeeld het regisseursoverleg met de afdelingsmanager en het verzuimbeleid van het college) is het team meer afwachtend. Het team heeft echter wel een andere manier van werken gerealiseerd dan het gewend was voor de invoering van resultaatverantwoordelijke teams. Die leeropbrengsten zijn in het team goed verankerd. Alle regierollen hebben een zelfstandige verantwoordelijkheid in het team. In dit team zal de manier van werken als resultaatverantwoordelijk team blijven bestaan ook als er een andere regisseur team en organisatie komt.

Op het gebied van onderwijsvernieuwing heeft de belangrijkste vernieuwing (de invoering van het projectonderwijs) plaatsgevonden in de periode voorafgaand aan de periode waarover de leergeschiedenis gaat. Het leren op het gebied van onderwijsvernieuwing is te typeren als verbeterend leren. De leeropbrengsten zijn het resultaat van systematische en zorgvuldige verbeteracties, maar blijven binnen de vastgestelde kaders. Zij zorgen er wel voor dat de praktijk van het team op een hoger niveau wordt gebracht, maar er is geen sprake van dingen fundamenteel anders aanpakken.

De belangrijkste leerconversies die in het team zorg & welzijn hebben plaatsgevonden, hebben te maken met de invoering van het resultaatverantwoordelijke team. De eerste conversie betreft de wijze waarop het team zich het denken over resultaatverantwoordelijk team in de organisatie heeft eigen gemaakt (leerconversie van organisatie naar teamniveau). De manier waarop in een open proces de teamrollen zijn verdeeld is te beschouwen als feedback die de acceptatie van het gedachtegoed bevestigt. Daarna heeft een leerconversie plaatsgevonden naar het individuele niveau: de manier waarop de individuele teamleden zich de regierol hebben toegeëigend. Een uiting daarvan is de botsing rond de organisatie van de beroepspraktijkvorming. Daaruit blijkt duidelijk dat individuele regierolhouders hun verantwoordelijkheid nemen, daarbij gesteund door het team.

6.6 Resultaten: beantwoording van de onderzoeksvragen

In paragraaf 6.2. zijn de onderzoeksvragen uitgewerkt. Op basis van de uitkomsten van de leergeschiedenissen (zie paragraaf 6.4 en 6.5) zullen in deze paragraaf de daar geformuleerde vragen beantwoord worden. Elke subparagraaf begint met een herhaling van de betreffende onderzoeksvraag en de bijhorende deelvragen. Daarna worden deze vragen beantwoord op basis van de data uit de beide casussen. De conclusies uit de beide reflecties (paragraaf 6.5.5 en 6.6.5) worden daarbij als basis gebruikt.

6.6.1 Organisatiebetrokkenheid en collective efficacy

Tabel 6-5

Onderzoeksvragen over de Relatie tussen Team- en Organisatiebetrokkenheid en Collective Efficacy

onderzoeksvraag	deelvragen
<ul style="list-style-type: none"> Is er sprake van samenhang tussen organisatiebetrokkenheid en collective efficacy? 	<ul style="list-style-type: none"> Hoe is de relatie tussen teambetrokkenheid en collective efficacy? Hoe is de relatie tussen organisatiebetrokkenheid en collective efficacy?

Het team zorg & welzijn toont van meet af aan een hoge mate van teambetrokkenheid. Die teambetrokkenheid uit zich sterker in een hoge mate van psychologische veiligheid dan in collective efficacy. De psychologische veiligheid lijkt juist de groei van collective efficacy in de weg te zitten: zij leidt tot voorzichtigheid die voorkomt dat het team grote tegenslagen ontmoet, maar die ook niet tot grote hoogtepunten leidt. In die situatie kan collective efficacy zich niet gemakkelijk ontplooiën.

In het team techniek is aanvankelijk nauwelijks sprake van teambetrokkenheid. Die ontstaat pas uit de botsingen rond de invulling van de teamrollen en groeit met de tijd. Dit groeiproces loopt parallel aan de groei van de collective efficacy, die eerder is toe te schrijven aan de successen die het team boekt met de onderwijsvernieuwing dan aan de teamvorming op zichzelf. Uit de casus komt het beeld naar voren van twee relatief onafhankelijke processen die elkaar versterken: zonder de groei van de teambetrokkenheid zouden de successen van de onderwijsvernieuwing niet op teamniveau gevierd kunnen worden, maar zonder die successen was de teambetrokkenheid waarschijnlijk ook minder snel gegroeid.

In geen van beide teams is er een grote betrokkenheid bij de organisatie van het Regio College als geheel. Uit de leergeschiedenis van het team zorg & welzijn komt duidelijk naar voren dat men last heeft van de organisatie van het Regio College. Daaruit spreekt dat het team zich in ieder geval verhoudt tot de organisatie. In het team techniek is dat niet aan de orde: daar is aanvankelijk sprake van 'wij-zij' denken. Dat verdwijnt, maar de relatie tot de organisatie wordt nergens in de leergeschiedenis opnieuw gedefinieerd. Kennelijk doet die er niet meer zo toe voor het team. Op basis van deze constatering kan gezegd worden dat in het team zorg & welzijn de organisatiebetrokkenheid (of het gebrek daaraan) de collective efficacy negatief beïnvloed: ervaringen met het collegebeleid sterken het team in de opvatting daar geen invloed op uit te kunnen oefenen. In het team techniek verandert de negatieve houding ten opzichte van de organisatie in neutrale onverschilligheid als de collective efficacy groeit.

6.6.2 collective efficacy, psychologische veiligheid en teamleerprocessen

Tabel 6-6

Onderzoeksvragen over de Relatie tussen Collective Efficacy en Psychologische Veiligheid enerzijds en Teamleerprocessen anderzijds.

onderzoeksvraag	deelvragen
<ul style="list-style-type: none"> Gaat de combinatie van hoge collective efficacy en hoge mate van psychologische veiligheid samen met meer diepgaande teamleerprocessen? Gaat de combinatie van lage collective efficacy en een lage mate van psychologische veiligheid samen met meer oppervlakkige teamleerprocessen? 	<ul style="list-style-type: none"> Hoe is de relatie tussen collective efficacy en psychologische veiligheid? Voor welke werk- en leeropgaven zien de onderzochte teams zich geplaatst? Hoe kan de complexiteit van deze opgaven worden geduid? Op welke wijze organiseren de onderzochte teams hun collectieve leerprocessen, als eilanden, bruggen of polders? Hoe is de relatie tussen collective efficacy en psychologische veiligheid en de aanpak van collectieve leerprocessen? Hoe is de relatie tussen de complexiteit van de werk- en leeropgaven en de aanpak van de collectieve leerprocessen?

In het team zorg & welzijn gaat een geringe mate van collective efficacy samen met een hoge mate van psychologische veiligheid. Dat leidt tot een bedachtzame aanpak van werk- en leerprocessen. Het team kiest voor een aanpak van geleidelijke verbetering. Het accent ligt op leerprocessen die te maken hebben met de ontwikkeling als een resultaatverantwoordelijk team. Het gaat om collectieve

leerprocessen die zich voornamelijk binnen het team afspeelen (eiland). Er is sprake van praktiserend en onderzoekend leren. Er is weinig verbinding met andere delen van de organisatie, of met de wereld buiten het Regio College.

Het team techniek groeit van een situatie met een geringe mate van psychologische veiligheid en een geringe mate van collective efficacy naar een situatie met een redelijk hoge mate van zowel psychologische veiligheid als collective efficacy. De leerprocessen die te maken hebben met de rolontwikkeling laat het team aan de individuele regisseurs over. Het team pakt de werk- en leerprocessen, die gericht zijn op het primair proces, op een voortvarende en doelgerichte manier aan. Het is de vraag of die voortvarende aanpak voortkomt uit de gegroeide psychologische veiligheid en collective efficacy. Het lijkt er veel meer op dat de groei van psychologische veiligheid en zeker de collective efficacy het resultaat zijn van de manier waarop het team de werk- en leerprocessen aanpakt en de resultaten die ermee geboekt worden. Het team zoekt verbinding en samenwerking met de buitenwereld en met andere disciplines (onderwijskundige ondersteuning) binnen de school. Die verbinding krijgt de vorm van samen werken en leren aan de vernieuwing van de opleidingen (polder). De complexiteit van de opgaven verschilt niet sterk per team. Beide teams staan voor de opdracht om te gaan werken als resultaatverantwoordelijk team en voor de opdracht om het onderwijs te vernieuwen in verband met de invoering van de nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur. De complexiteit voor het team techniek zit in de grote verscheidenheid aan opleidingen, opleidingsvarianten en opleidingsniveaus. De complexiteit voor het team zorg & welzijn zit in het ontvlechten en herordenen van de opleiding naar inhoud en niveau samen met een team uit de afdeling dat nu een ander deel van de nieuw te ontwikkelen opleidingen verzorgt. De manier waarop de teams met die opdracht omspringen is echter sterk verschillend. Dat wordt gedeeltelijk verklaard uit het verschil in agency tussen de teams. Verschillen in psychologische veiligheid en collective efficacy lijken daarbij echter niet de doorslaggevende factoren. Belangrijker lijkt het dat het team techniek een externe en resultaatgerichte oriëntatie heeft en het team zorg & welzijn een interne en procesgerichte oriëntatie.

6.6.3 Taakeisen, energiebronnen en teamleerprocessen

Tabel 6-7

Onderzoeksvragen over de Relatie tussen Taakeisen en Energiebronnen enerzijds en Teamleerprocessen anderzijds.

onderzoeksvraag	deelvragen
<ul style="list-style-type: none"> Overwegen de taakeisen of de energiebronnen en welke samenhang is er met de aard van de teamleerprocessen? 	<ul style="list-style-type: none"> Welke taakeisen treden in de teams op de voorgrond? Van welke energiebronnen maken de teams gebruik? Hoe is de balans tussen taakeisen en energiebronnen? Hoe is de relatie tussen taakeisen en energiebronnen enerzijds en de aanpak van de collectieve leerprocessen anderzijds?

Beide teams worstelen met de omvang van het team. Hoewel het team techniek relatief groot is, heeft het toch per opleiding die men moet ontwikkelen en uitvoeren, te weinig menskracht ter beschikking. Ook het team zorg & welzijn vindt dat het te klein is, waardoor er te weinig mogelijkheden zijn om de werkzaamheden in het team écht te verdelen. In beide teams is sprake van role overload. Een overeenkomst tussen beide teams is voorts dat de afdelingsmanager zich redelijk op afstand bevindt en niet rechtstreeks in het team interenieert. Van sturing op teamresultaten is ten tijde van de leergeschiedenis geen sprake.

Een belangrijk verschil tussen beide teams is de druk die er vanuit de leerlingen en de omgeving is. Het team zorg & welzijn opereert in een rustige omgeving die zich overwegend tevreden toont over de opleiding. Het team techniek had al in een vroeg stadium te maken met een omgeving die zich eisend opstelt ten aanzien van noodzakelijke verbeteringen in de opleiding. Dat lijkt naast het verschil in collectieve agency een belangrijke factor die het verschil in de aanpak van de leerprocessen tussen beide teams kan verklaren.

Wat betreft energiebronnen is er sprake van grote overeenkomst tussen de teams. Beide teams ontlener energie aan de mogelijkheden en ruimte die het werken als resultaatverantwoordelijk team biedt. Het werken als resultaatverantwoordelijk team wordt gesponsord door de leiding van de organisatie en er is ondersteuning voor de teams beschikbaar om zich te (kunnen) ontwikkelen. In het team zorg & welzijn is nog een belangrijke bron van energie: de instroom van nieuwe, jonge docenten. In beide teams lijken de energiebronnen meer dan voldoende om de taakeisen te compenseren. De energiebronnen overwegen. Dit leidt in beide teams tot een lerende houding. De druk van buiten in combinatie met het verschil in agency kunnen het verschil tussen een meer op incrementele verbetering en een meer op vernieuwing gerichte aanpak van de werk- en leerprocessen verklaren.

6.6.4 Teamleerprocessen en teamleeropbrengsten

Tabel 6-8

Onderzoeksvragen over de Relatie tussen Teamleerprocessen en Teamleeropbrengsten

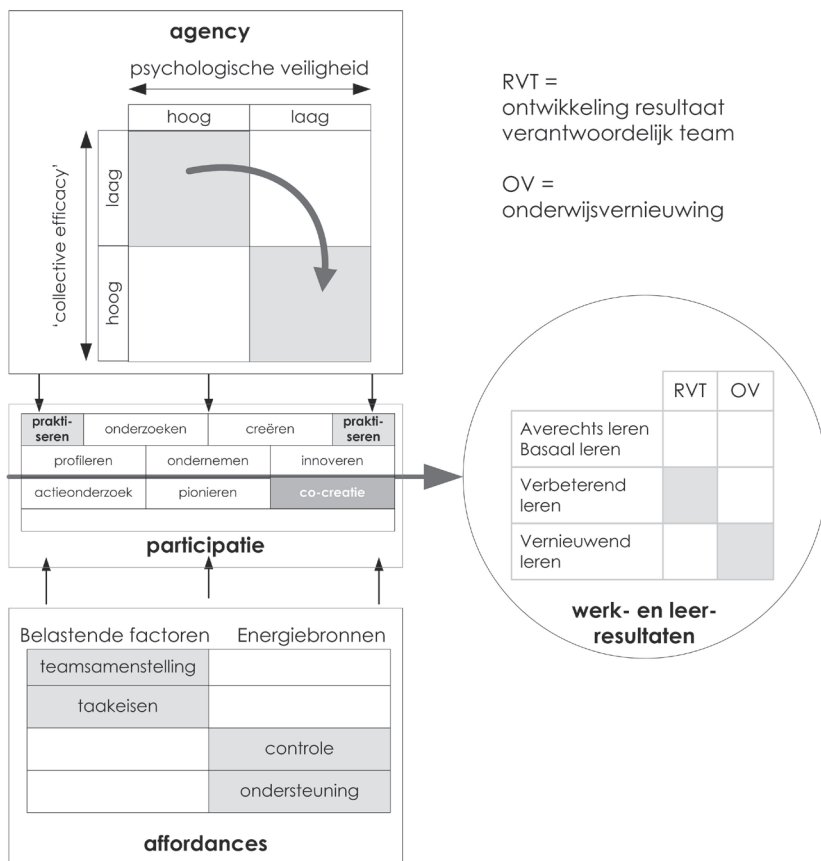
onderzoeksvraag	deelvragen
<ul style="list-style-type: none"> Is er sprake van een samenhang tussen de aard van de teamleerprocessen en het niveau van de collectieve leeropbrengsten? 	<ul style="list-style-type: none"> Welke collectieve leeropbrengsten naar inhoud en niveau hebben de teams gerealiseerd? Hoe is de relatie tussen deze leeropbrengsten en de aard van de collectieve leerprocessen?

Op het gebied van teamontwikkeling is in beide teams sprake van leeropbrengsten. De leeropbrengsten in het team zorg & welzijn lijken beter verankerd omdat ze ondersteund worden door heldere werkstructuren voor de regisseurs (regierollen delen, regierollen systematisch agenderen, afdelingsmanager spreekt elke regisseur op zijn of haar rol aan). Op het gebied van resultaatverantwoordelijk team is in het team zorg & welzijn sprake van vernieuwend leren. In het team techniek lijken de opbrengsten op het gebied van resultaatverantwoordelijk team veel minder geborgd omdat de regisseur team en organisatie in dat team veel invloed uitoefent, niet alleen op zijn

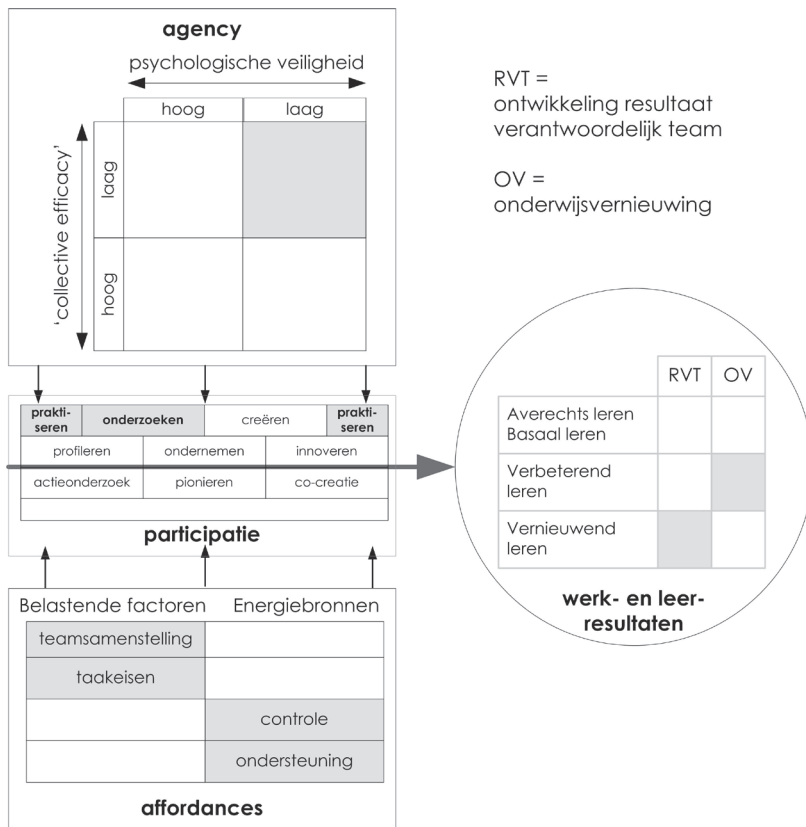
eigen rol, maar ook op die van de andere regisseurs. Dat wordt mede gevoeld door de werkwijze van de afdelingsmanager die uitsluitend de regisseur team en organisatie aanspreekt. Er is sprake van verbeterend leren.

Op het niveau van onderwijsvernieuwing is de situatie omgekeerd. Het team zorg & welzijn wordt gekenmerkt door systematische, maar incrementele verbeteringen. De uitgangspunten voor de inrichting van het onderwijs staan niet wezenlijk ter discussie. Er is sprake van verbeterend leren. In het team techniek daarentegen is sprake van vernieuwend leren: de samenwerking met externe partijen en de voortrekkersrol die het team daarin vervult, hebben geleid tot een nieuwe inrichting van de opleidingen rond projecten en een andere meer geïntegreerde en competentiegerichte manier van beoordelen.

In figuur 6-9 en 6-10 zijn de leerpatronen van beide teams weergegeven.



Figuur 6-9 *Leerpatroon team techniek*



Figuur 6-10 Leerpatroon team zorg & welzijn

6.6.5 Leerconversies

De onderzoeksvragen luiden:

- Welke leerconversies tussen individu en team en tussen team en organisatie worden waargenomen in de onderzochte teams?
- Welke specifieke leerconversies van de deelnemers aan 'Werkend Leren, Lerend Werken' naar hun team worden er waargenomen in de onderzochte teams?

Leerconversies van individu naar team en van team naar individu

In het team techniek vinden de volgende leerconversies plaats:

1. De leeropbrengsten van pilots met onderwijsvernieuwing leveren individuele leerresultaten op voor de betrokken docenten. Deze leeropbrengsten worden gedeeld in en met het team. Teamleden die daarna een rol in de vernieuwing gaan spelen worden daarin ondersteund door teamleden die al ervaring hebben. Deze leerconversie is compleet, getuige het feit dat ook in de andere opleidingen binnen het team de vernieuwing (op dezelfde wijze) gestalte krijgt. Het gaat hier om een reeks

van leerconversies rond hetzelfde thema waarbij individuele leeropbrengsten gedeeld worden in het team, vervolgens individueel toegeëigend door toepassing in de eigen (deel)praktijk hetgeen weer tot nieuwe (individuele) leeropbrengsten leidt die gedeeld worden, enzovoorts. Er is sprake van continue interactie tussen het individuele en het teamniveau.

2. De regisseur team en organisatie draagt zijn visie op werken als resultaatverantwoordelijk team over in het team. Hij functioneert ook (door zijn centrale positie) als rolmodel voor de overige teamleden bij het invullen van de teamrol. Deze leerconversie is niet compleet:
 - De teamrollen zijn nog niet geëvalueerd.
 - Het lukt weliswaar de regisseur team en organisatie zelf in toenemende mate om taken naar teamleden te delegeren, maar de andere regisseurs lijken daar veel minder in te slagen.
 Deze leerconversie is een uitvloeisel van de deelname van de regisseur team en organisatie aan het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken'. Mogelijk heeft het maar gedeeltelijk slagen van deze conversie te maken met onvoldoende interactie tussen individueel en teamniveau.

In het team zorg & welzijn vinden de volgende leerconversies plaats:

3. De leerconversie rond resultaatverantwoordelijk team begint op teamniveau. In eerste instantie worden visie en uitgangspunten op teamniveau toegeëigend. Het gesprek over verdeling van de teamrollen en de kwaliteiten van de individuele teamleden speelt daarin een belangrijke rol. Daarna gaan de individuele regisseurs zich het gedachtegoed praktisch toe-eigenen door invulling te geven aan ieders eigen rol. De ervaringen hiermee worden op teamniveau gedeeld en leiden tot nadere afspraken over de invulling. Ook hier is sprake van continue interactie tussen het individuele en het teamniveau. Deze leerconversie wordt gefaciliteerd door de regisseur team en organisatie. Haar deelname aan het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' speelt hierin een indirecte rol. In dat traject heeft zij gewerkt aan een prestatie waarbij methodieken werden geïnventariseerd en gebundeld die regisseurs team en organisatie kunnen inzetten om het functioneren van een team als resultaatverantwoordelijk team te bevorderen (*informatie bekend bij de onderzoeker*).

Leerconversies van team naar organisatie en van organisatie naar team

In beide teams is het gedachtegoed over resultaatverantwoordelijke teams goed geland. De beide regisseurs team en organisatie hebben daar een sleutelrol in vervuld. Daarnaast is ook de externe begeleiding belangrijk geweest en de rol van de beide afdelingsmanagers (maar op een verschillende manier en in verschillende mate). In het team zorg & welzijn is sprake van een directe leerconversie van het organisatieniveau naar het teamniveau. In het team techniek verloopt deze leerconversie via de regisseur team en organisatie. Daar speelt het individuele niveau een intermediaire rol tussen team en organisatie terwijl op grond van het theoretisch model in hoofdstuk 4 juist verwacht werd dat het teamniveau die intermediaire rol zou spelen. Op het niveau van individu en team is zichtbaar dat het bij geslaagde leerconversies gaat om een voortdurende interactie tussen individueel en teamniveau. Op het niveau van team en organisatie is die voortdurende interactie in de leergeschiedenissen niet

zichtbaar. Dat de leerconversie rond resultaat verantwoordelijke teams is geslaagd, mag worden afgeleid uit het feit dat het werken in resultaatverantwoordelijke teams wordt gedragen door de centrale medezeggenschapsraad en als verworvenheid is ingebracht in (inmiddels afgebroken) fusieonderhandelingen (Regio College, 2009c, 2009d, 2009e).

Het feit dat het team zorg & welzijn aangeeft dat geluiden vanuit het team niet doordringen op beleidsniveau, kan beschouwd worden als een mislukte leerconversie. Op grond van de leergeschiedenis kunnen hiervoor zowel factoren op organisatieniveau (te veel gericht op voldoen aan externe eisen) als op teamniveau (te weinig overtuigd zijn dat je mening ertoe doet en er actief aan werken om gehoord te worden) worden aangewezen.

6.7 Samenvatting en conclusies

In dit hoofdstuk staat de vraag centraal welke bijdrage individuele professionele ontwikkeling in het kader van een zelfgestuurd traject, zoals het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken', levert aan het realiseren van organisatiedoelen. Wat betreft de organisatiedoelen ligt de focus op teamontwikkeling en onderwijsvernieuwing.

Aan de hand van het model voor werkplekleren van docententeams zijn deze onderzoeksvragen toegespitst op een aantal deelvragen. Om die deelvragen te beantwoorden is in een tweetal teams een leergeschiedenisonderzoek uitgevoerd, die hier gepresenteerd worden als twee casussen van een meervoudige casestudie. Op grond van de bevindingen in deze leergeschiedenissen zijn de onderzoeksvragen beantwoord.

Uit de beide leergeschiedenissen komt duidelijk naar voren dat de begrippen *collective efficacy*, *organisatiebetrokkenheid* en *psychologische veiligheid* weliswaar een handzaam kader bieden om de agency van de teams te beschrijven, maar dat daarin ook elementen ontbreken. In het team techniek lijkt de externe oriëntatie een belangrijke factor te zijn van de collectieve agency terwijl in het team zorg & welzijn de interne gerichtheid juist de ontwikkeling van *agentic behavior* in de weg zit. Dit pleit ervoor om nader te onderzoeken welke rol externe oriëntatie speelt in *agentic behavior* van onderwijsteams (zie hoofdstuk 8).

Uit de analyses is ook duidelijk dat er interactie is tussen *affordances* en *collectieve agency*. De externe druk op het team techniek draagt bij aan de *collectieve agency* van dat team.

Op het niveau van de leerprocessen komt duidelijk naar voren dat samenwerking met partijen buiten het team bijdraagt aan meer diepgaand leren. Echter, het team zorg & welzijn komt zonder diepgaande leeractiviteiten toch tot vernieuwende leeropbrengsten in het domein van teamontwikkeling. Tenslotte is het uit de casus van het team techniek duidelijk dat de leeropbrengsten ook de *agency* beïnvloeden. Dat maakt aanvulling van het model voor werkplekleren van docententeams noodzakelijk (zie hoofdstuk 8).

Uit de analyses van de leerconversies tenslotte blijkt dat de deelnemers aan 'Werkend Leren, Lerend Werken' een sleutelrol in hun team vervullen. Hun individuele leeropbrengsten tijdens het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' spelen daarbij een impliciete rol.

7

‘Werkend Leren, Lerend Werken’ vergeleken met andere werkgerelateerde leeractiviteiten

In hoofdstuk 5 is een meervoudige casestudie gepresenteerd. Centraal in het onderzoek stond de vraag wat en hoe docenten leren tijdens een zelfgestuurd traject voor professionele ontwikkeling. Uit de casestudies is de conclusie getrokken dat het traject ‘Werkend Leren, Lerend Werken’ voldoende elementen van zelfsturing bevatte en dat de leeropbrengsten van dertien van de vijftien docenten op tenminste het niveau van verbeterend leren liggen. Ook zijn een aantal relaties vastgesteld tussen agency, affordances, leeractiviteiten en leeropbrengsten, ook al konden daarin geen vaste patronen worden onderscheiden. In hoofdstuk 6 is de doorwerking van dit traject in de opleidingsteams onderzocht en is vastgesteld dat deze doorwerking indirect en impliciet is.

Naast ‘Werkend Leren, Lerend Werken’ is het Regio College in 2006 nog een tweede professionaliseringsprogramma gestart: Focus (zie paragraaf 7.3.3). Dit programma kent een aantal kenmerkende verschillen met ‘Werkend Leren, Lerend Werken’. Beide programma’s worden gekenmerkt door zelfsturing van de deelnemers, maar ‘Werkend Leren, Lerend Werken’ biedt de deelnemers daarin meer mogelijkheden dan Focus. Deelnemers aan ‘Werkend Leren, Lerend Werken’ bepalen zelf wat zij willen leren, hoe zij dat willen leren en welke werk- en leeractiviteiten zij daarvoor ondernemen. Deelnemers kunnen tijdens het traject zelf bijsturen. Het programma Focus geeft de deelnemende docenten vooral greep op wat zij willen leren en hoe zij dat willen leren aan het begin van het traject. Tijdens het traject zijn hun sturingsmogelijkheden beperkt. In het vervolg van dit hoofdstuk zal worden gesproken van integrale zelfsturing (‘Werkend Leren, Lerend Werken’) en partiële zelfsturing (Focus). Een vergelijking van de leeropbrengsten van Focus en ‘Werkend Leren, Lerend Werken’ kan inzicht antwoord geven op de vraag of er een relatie is tussen de mate van zelfsturing en de leeropbrengsten van docenten in deze leertrajecten. Bovendien kan een aantal vooronderstellingen die aan het model voor werkplekleren van docenten ten grondslag liggen op een meer kwantitatieve wijze worden getoetst.

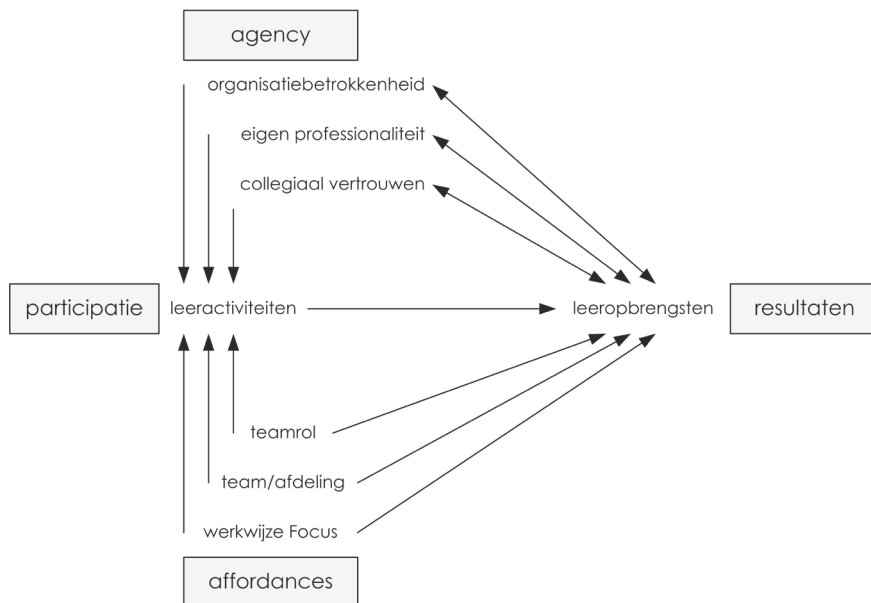
In paragraaf 7.1 van dit hoofdstuk worden aan de hand van het model voor werkplekleren de onderzoeksvragen nader uitgewerkt in een aantal hypothesen (14). Paragraaf 7.2 beschrijft de onderzoeksofzet. Centraal staat een *survey* die is uitgevoerd onder alle docenten van het Regio College. Deze *survey* had als primaire doel om het Focus-programma te evalueren en is tevens benut als aanvulling op de kwalitatieve onderzoeken die in hoofdstuk 5 en 6 zijn beschreven. De laatste subparagraaf besteedt aandacht aan de context van deze deelstudie: het Focus-programma. Paragraaf 7.3 presenteert de uitkomsten van de *survey*. De antwoorden die de docenten hebben gegeven in de Focus-enquête worden gebruikt om de hypothesen met betrekking tot het model voor werkplekleren van docenten te toetsen. De opbouw van zowel paragraaf 7.1 als paragraaf 7.3 volgt het model voor

werkpleklers van docenten. Tenslotte worden in paragraaf 7.4 de belangrijkste conclusies van dit hoofdstuk samengevat.

7.1 Onderzoeksvragen

In hoofdstuk 3 is een model voor werkpleklers van docenten geïntroduceerd. In dit hoofdstuk wordt het model uitgebreid. Uit de casestudies die in hoofdstuk 5 en 6 zijn gepresenteerd, komt naar voren dat agency niet alleen de wijze van participeren beïnvloedt, maar dat de werk- en leerresultaten ook leiden tot verandering van agency. Dit gegeven wordt in dit hoofdstuk in het model voor werkpleklers van docenten verwerkt. Daarnaast wordt in het theoretisch model dat ten grondslag ligt aan het onderzoek in dit hoofdstuk (zie figuur 7-1), rekening gehouden met de mogelijkheid dat er ook een directe samenhang is tussen agency en de perceptie van de leeropbrengsten. Dat is van belang omdat in de Focus-enquête de leeropbrengsten worden vastgesteld door middel van een vorm van *self-assessment*. In dit hoofdstuk worden de volgende variabelen onderscheiden:

- Onafhankelijke variabele: deelname aan leeractiviteiten
- Afhankelijk variabele: gerapporteerde leeropbrengsten
- Intermediërende variabelen:
 - agency: organisatiebetrokkenheid, oordeel over eigen professionaliteit, collegiaal vertrouwen
 - affordances: teamrol, team/afdeling, werkwijze van Focus.



Figuur 7-1 Uitgebreid model voor werkpleklers van docenten (ontleend aan Billett et al., 2003a; Billett et al., 2003b)

7.1.1 De relatie tussen leeractiviteiten en leeropbrengsten

Zoals in de inleiding op dit hoofdstuk is opgemerkt zit een belangrijk verschil tussen ‘Werkend Leren, Lerend Werken’ en de professionele ontwikkeling in het kader van Focus in de mate van zelfsturing. In ‘Werkend Leren, Lerend Werken’ is sprake van zelfsturing op alle aspecten van het leerproces: deelnemers bepalen zelf wat ze willen leren, hoe ze dat willen leren en welke werk- en professionaliseringsactiviteiten ze daarvoor ondernemen. Tijdens het traject kunnen ze zelf bijsturen. Bij deelname aan Focus-activiteiten is sprake van partiële zelfsturing: deelnemers bepalen wat ze willen leren en hoe ze dat willen leren. De mogelijkheden tot zelfsturing binnen het traject zijn beperkt. Zelfsturing in professionele ontwikkeling van docenten is van belang. Docenten leren vooral in en aan het werk. De aandacht verschuift daardoor naar zelfgestuurde professionele ontwikkeling (Kwakman, 1999; Clausen et al., 2009). Zelfsturing kan er aan bijdragen dat trajecten voor professionele ontwikkeling van docenten aan betekenis en effectiviteit winnen (Cordingley, Bell, Evans & Firth, 2005; Mushayikwa & Lubben, 2009). De veronderstelling is dat de leeropbrengst groter is als deelnemers meer mogelijkheden tot sturing van de eigen leeractiviteiten hebben. Dat leidt tot de eerste hypothese:

H1 Deelnemers aan leeractiviteiten gekenmerkt door integrale zelfsturing rapporteren meer leeropbrengsten dan deelnemers aan activiteiten die gekenmerkt worden door partiele zelfsturing.

In de literatuur is aangegeven dat in de laatste decennia het accent is verschoven van externe trainingen naar vormen van schoolgebonden professionalisering. Deze ontwikkeling is mede ingegeven door het feit dat schoolgebonden professionalisering meer mogelijkheden tot toepassing van het geleerde biedt en daarom effectiever is. Zeker als professionalisering wordt geplaatst in het perspectief van een bijdrage leveren aan onderwijsvernieuwingen, zou schoolgebonden professionalisering effectiever zijn vanwege het schoolgebonden karakter van veel van deze vernieuwingen (Borko, 2004; Cordingley, Bell, Evans et al., 2005; Hargreaves, 2000; Kwakman, 1999; Runhaar, 2008). In de Focus-enquête is niet alleen gevraagd naar de leeropbrengsten van ‘Werkend Leren, Lerend Werken’ en van Focus-activiteiten, maar ook naar leeropbrengsten van leeractiviteiten die docenten buiten deze kaders hebben ondernomen.

H2 Deelnemers aan schoolgebonden professionalisering rapporteren meer leeropbrengsten dan deelnemers aan niet-schoolgebonden professionalisering.

Een andere vooronderstelling die aan ‘Werkend Leren, Lerend Werken’ ten grondslag ligt is dat samenwerkend leren samenhangt met meer en diepgaander vormen van leren dan individueel deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten. Deze vooronderstelling vindt steun in de literatuur (Barron & Darling-Hammond, 2008; Volman, 2006b). Delies (2009) ziet in samenwerkend leren één van de manieren om kennis beschikbaar te stellen en om het bewustzijn te bevorderen dat het delen en onderhouden van kennis belangrijk is. Deze doelen zijn ook voor het Regio College van belang. Deze overwegingen leiden tot de volgende hypothese:

H3 Deelnemers aan groepsgewijze professionaliseringsactiviteiten rapporteren meer leeropbrengsten dan deelnemers aan individuele professionaliseringsactiviteiten.

7.1.2 Agency en leeractiviteiten

Fullan (2000) stelt dat organisatiebetrokkenheid van docenten (Fullan gebruikt de term "opwaartse identiteit") een belangrijke voorwaarde is voor onderwijsvernieuwing. Eén van de manieren waarop die organisatiebetrokkenheid tot uitdrukking kan komen, is deelname aan professionaliseringsactiviteiten, in de wetenschap dat de vernieuwing die gevraagd wordt ook persoonlijke inzet en ontwikkeling van de betrokkene vraagt. Deze overweging leidt tot de volgende hypothese:

H4 Docenten met een hoge mate van organisatiebetrokkenheid nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten dan docenten met een lage mate van organisatiebetrokkenheid.

Self-efficacy is een belangrijke voorspeller van lerend gedrag zoals uitdagende taken op je nemen en daarop reflecteren (Bandura, 1989; Runhaar, 2008). Door deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten maken docenten tegelijkertijd duidelijk dat zij zich verder willen ontwikkelen én dat zij voldoende vertrouwen in zichzelf hebben om die uitdaging aan te gaan en zich in zekere zin kwetsbaar op te stellen. De verwachting is daarom dat self-efficacy een voorspeller is van de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. In de Focus-enquête zijn twee factoren onderzocht die gerelateerd zijn aan self-efficacy: het oordeel over de eigen professionaliteit en collegiaal vertrouwen. Dit leidt tot de volgende hypothesen:

H5 Docenten met veel vertrouwen in de eigen kwaliteiten nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten en aan professionaliseringsactiviteiten in groepsverband dan docenten met weinig vertrouwen in de eigen kwaliteiten.

H6 Docenten met een hoge mate van collegiaal vertrouwen nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten en aan professionaliseringsactiviteiten in groepsverband dan docenten met een lage mate van collegiaal vertrouwen.

7.1.3 Affordances en leeractiviteiten

De volgende kenmerken van de leeromgeving (affordances) hebben mogelijk een relatie met de deelname aan leeractiviteiten: teamrol, team, werkwijze van Focus. De eerste hypothese op dit gebied heeft betrekking op de relatie tussen teamrol en professionaliseringsactiviteiten. In de Focus-activiteiten nemen twee thema's een centrale plaats in: onderwijsvernieuwing en meer in het bijzonder de invoering van competentiegericht onderwijs en loopbaanbegeleiding van deelnemers. Het Regio College kent verschillende teamrollen, waarvan sommige een directe relatie hebben met deze thema's. Te denken valt in het bijzonder aan de teamrollen onderwijsaanbod & onderwijsontwikkeling, examinering en deelnemersbegeleiding. Dit leidt tot de volgende hypothese:

H7 Regisseurs met een teamrol op het gebied van onderwijsvernieuwing nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten dan andere docenten.

De teamomgeving waarin docenten werken is een belangrijk aspect van de affordances. Eén aspect daarvan is het leerklimaat. Poell & van Moorsel (1998) definiëren leerklimaat in een team als volgt:

“The temporary manifestation of the dominant norms, insights and rules regarding learning of a group, department or organization in shared practices in the field of learning which implicitly influences the learning activities employees undertake.” (p.35)

Eraut & Hirsch (2007) stellen dat een goed leerklimaat bijdraagt aan het creëren van ruimte waarin leren gefaciliteerd en niet gecontroleerd wordt. Deze opvattingen over leerklimaat sluiten aan bij de manier waarop zowel ‘Werkend Leren, Lerend Werken’ als Focus zijn vormgegeven. Ze leiden tot de veronderstelling dat het leerklimaat in een team docenten zou moeten stimuleren om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten. In de Focus-enquête zijn drie factoren gemeten die teams karakteriseren en die een indicatie geven van het leerklimaat in een team: de mate van organisatiebetrokkenheid in het team, de mate van collegiaal vertrouwen en de rol die professionalisering speelt in het team. Deze overwegingen leiden tot de volgende hypothese:

H8 Docenten uit teams die hoog scoren op organisatiebetrokkenheid, collegiaal vertrouwen en professionalisering in het team nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten dan docenten uit teams die laag scoren op deze aspecten.

Tenslotte speelt op het gebied van affordances de vraag of er een relatie is tussen de werkwijze van Focus en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten in het kader van Focus. Verondersteld mag worden dat deelnemers die tevreden zijn over de werkwijze van Focus, zich uitgenodigd voelen en vaker deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten binnen Focus. Daarnaast wordt verwacht dat deelnemers die veel waardering hebben voor de manier waarop Focus helpt bij het formuleren van individuele leervragen, vaker aan individuele professionaliseringsactiviteiten deel zullen nemen. Deze overwegingen leiden tot de volgende hypothesen:

H9 Deelnemers die een hoge mate van tevredenheid tonen met de aanpak van Focus, nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten binnen Focus, terwijl deelnemers die een lage mate van tevredenheid tonen, vaker deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten buiten Focus.

H10 Deelnemers die een hoge mate van tevredenheid tonen over de individuele intake, nemen vaker deel aan individuele leertrajecten dan deelnemers die een lage mate van tevredenheid tonen over de individuele intake.

7.1.4 Relatie tussen affordances en leeropbrengsten

De vooronderstelling achter het model in figuur 7-1 is dat affordances niet alleen via de (keuze voor) leeractiviteiten werken, maar ook een rechtstreekse relatie hebben met de leeropbrengsten. Deze verwachting geldt in de eerste plaats voor de relatie tussen teamrol en leeropbrengsten. Men mag verwachten dat de regisseurs deelnemersbegeleiding meer gefocust zijn op dat gebied en daardoor ook meer leeropbrengsten op dat vlak rapporteren. Voor regisseurs onderwijsaanbod & onderwijsontwikkeling geldt eenzelfde redenering ten aanzien van leeropbrengsten die te maken

hebben met onderwijsvernieuwing en didactiek. Deze veronderstellingen leiden tot de volgende hypothese:

H11 De leeropbrengsten zijn congruent met de teamrol van de betrokken docent.

In paragraaf 7.1.3 is aandacht besteed aan het leerklimaat in teams. Daar is de veronderstelling geformuleerd dat aspecten van het leerklimaat in een team (organisatiebetrokkenheid, collegiaal vertrouwen en de rol van professionalisering in het team) gerelateerd zijn aan de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Omdat het team de plek is waar leerervaringen verwerkt en gedeeld moeten worden en omdat delen van ervaringen een belangrijk aspect van leren is (Simons, 2003a) is de verwachting dat het leerklimaat ook positief gerelateerd zal zijn aan de leeropbrengsten. Dat leidt tot de volgende hypothese:

H12 Docenten uit teams die hoog scoren op leerklimaat, rapporteren meer leeropbrengsten dan docenten uit teams die laag scoren op leerklimaat.

Zoals gezegd gaat het in de Focus-enquête om self-assessment van de leeropbrengsten. Daarom is het te verwachten dat de waardering voor de aanpak van Focus gerelateerd zal zijn aan de gerapporteerde leeropbrengsten. De bijhorende hypothese luidt:

H13 Docenten die een hoge mate van tevredenheid tonen over de aanpak van Focus, rapporteren meer leeropbrengsten dan docenten die een lage mate van tevredenheid tonen over de aanpak van Focus.

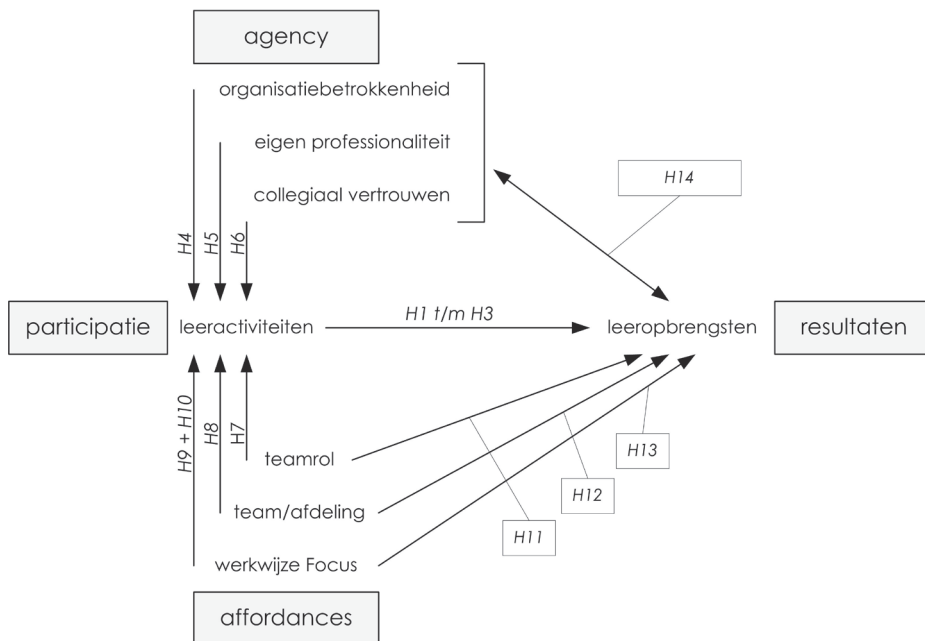
7.1.5 De relatie tussen agency en leeropbrengsten

Uit de casussen die in hoofdstuk 6 zijn gepresenteerd blijkt dat agency niet alleen samenhangt met de aard en omvang van de ondernomen leeractiviteiten, maar dat er ook een relatie is tussen leeropbrengsten en de ontwikkeling van de collectieve agency in een docententeam. De vraag is of er op individueel niveau ook een dergelijke relatie bestaat tussen agency en leeractiviteiten. De veronderstelling die hieruit voortvloeit, is dat positieve leeropbrengsten bijdragen aan de groei van de self-efficacy als onderdeel van de agency en dat de agency van individuen mede bepaalt hoe zij zelf hun leeropbrengsten waarnemen. Daarom wordt in het uitgebreide model voor werkpleklers (zie figuur 7-1) verondersteld dat de relatie tussen leeropbrengsten en agency wederkerig is. Dat leidt tot de volgende hypothese:

H14 Er is een wederkerige relatie tussen agency en leeropbrengsten.

7.1.6 Samenvatting

Op basis van het model voor werkpleklers zijn veertien hypothesen geformuleerd. Toetsing van deze hypothesen zal plaatsvinden door midden van een vragenlijst. In de volgende paragraaf zullen de variabelen die in de hypothesen worden gebruikt, nader worden uitgewerkt en worden geoperationaliseerd in een vragenlijst. In figuur 2 is de relatie van de hypothesen tot het theoretisch model grafisch weergegeven.



Figuur 7-2 Hypothetische relaties in het model voor werkplekleren

7.2 De onderzoeksaanpak: survey

Om de effecten van het Focus-programma te evalueren is in het najaar van 2008 in de programmacommissie Focus (zie paragraaf 7.2.4) besloten om een enquête te houden onder alle docenten die over een Focus-budget beschikken. De programmacommissie stemde in met het voorstel om het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' in deze enquête mee te nemen en de resultaten ook te benutten in het kader van het onderzoek naar de bijdrage die professionele ontwikkeling van docenten levert aan het realiseren van organisatiedoelen.

7.2.1 Constructie vragenlijst

Om de geformuleerde hypothesen te toetsen is een vragenlijst geconstrueerd. Voor definitieve vaststelling is de vragenlijst uitvoerig in het projectteam en met de programmacommissie Focus besproken. Leden van het projectteam hebben de bruikbaarheid getoetst van de vragenlijst door deze zelf in te vullen. Het was niet mogelijk om de vragenlijst vooraf te toetsen met een pilotgroep om de volgende redenen:

- De beoogde onderzoeksgroep bestond uit alle docenten met een Focus-budget. Door eerst een proefafname bij een deel van die groep te doen, zou de bereidheid om ook de definitieve versie in te vullen nadelig beïnvloed worden.

- In verband met de beoogde einddatum van het Focus-programma was er haast geboden bij de afname. De programmacommissie wilde voor de zomervakantie van 2009 over de resultaten beschikken om de uitkomsten te benutten bij de programmering voor het laatste jaar van Focus. De eerste versie bestond naast de onderdelen die vragen naar afdeling, team, teamrol en docentrol en de professionaliseringsactiviteiten waaraan men heeft deelgenomen uit 55 items, verdeeld over de rubrieken eigen professionaliteit (11), de professionaliteit van collega's in mijn team (7), de werkwijze van Focus (8), de opbrengsten van professionaliseringsactiviteiten (12), professionalisering in het team (8) en waarom ik (nog) niet deelnam aan Focus (9). In verband met het toetsen van de veronderstelde relatie tussen organisatiebetrokkenheid en effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten zijn in een volgende versie vijf vragen toegevoegd met betrekking tot dit thema. De programmacommissie en het projectteam vonden unaniem dat de vragenlijst te lang was, zeker na het toevoegen van deze vijf items. Daarom is de overlap tussen items verwijderd en is de vragenlijst terug gebracht tot 49 items. De uiteindelijke vragenlijst is als volgt opgebouwd (zie bijlage 18 op bijgevoegde cd):
- Rubriek 1: algemeen (afdeling en team, regierol en onderwijsrol en vijf vragen over de manier waarop de betrokkene 'in de organisatie staat')
 - Rubriek 2: eigen professionaliteit (zes vragen)
 - Rubriek 3: professionaliteit van collega's (zes vragen)
 - Rubriek 4: deelname aan professionaliseringsactiviteiten (hier is ook het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' opgenomen, hoewel dat formeel geen onderdeel uitmaakt van Focus)
 - Rubriek 5: de werkwijze van Focus (zes vragen)
 - Rubriek 6: de leeropbrengsten (elf vragen)
 - Rubriek 7: professionalisering in het team (zes vragen)
 - Rubriek 8: waarom ik (nog) niet deelnam aan Focus ... (negen vragen)

Aan de respondenten werd gevraagd in ieder geval de rubrieken 1 t/m 4 in te vullen, waarna de respondenten die aan geen enkele scholingsactiviteit hadden deelgenomen verder konden gaan met rubriek 8 en alle andere respondenten met de rubrieken 5 t/m 7. Een deel van de respondenten die wel aan professionaliseringsactiviteiten hebben deelgenomen (binnen of buiten Focus) heeft ook rubriek 8 ingevuld.

7.2.2 Dataverzameling

In totaal waren op 1 januari 2009 288 docenten met Focus-budget bekend bij het Focus-projectteam. Voor deze docenten zijn vragenlijsten gekopieerd en voorzien van een naamsticker op het voorblad. Het Focus-projectteam bezocht in de periode januari – mei 2009 vrijwel alle onderwijsteams om een toelichting te geven op het Focus-aanbod, wensen ten aanzien van het aanbod te inventariseren en om de enquête uit te zetten. Niet met alle teams kon een afspraak worden gemaakt voor een bijeenkomst. Bij een deel van de teams is de enquête ter plaatse ingevuld, bij een deel van de teams zijn de enquêteformulieren door de regisseur team & organisatie verzameld en aan het Focus-projectteam teruggestuurd.

De respondenten werd gevraagd om het voorblad en de vragenlijst gescheiden van elkaar in te leveren in verband met het waarborgen van de anonimiteit. Het voorblad was van belang voor het registreren van de respons. In de praktijk heeft ongeveer de helft van de respondenten het voorblad niet ingeleverd. Elf vragenlijsten zijn uiteindelijk niet uitgezet omdat:

1. van sommige van deze docenten niet bekend was in welk team zij zitten (doorgaans docenten met zeer kleine aanstellingen);
2. van sommige van deze docenten bekend was dat zij weliswaar nog als docent in de personeelsadministratie staan, maar geen docenttaken meer uitvoeren.

Tabel 7-1 geeft een overzicht van uitgezette en terugontvangen vragenlijsten. De bruikbare respons is 152. Tabel 7-2 geeft een overzicht van de redenen voor non-respons. Dit overzicht is gebaseerd op met opgave van reden ‘leeg’ terugontvangen vragenlijsten.

Tabel 7-1

Uitgezette en Terugontvangen Vragenlijsten

aantal docenten met Focusbudget	288
uitgezette vragenlijsten	277
terugontvangen	187
‘leeg’ terugontvangen	35
bruikbare respons	152

Tabel 7-2

Non-Respons naar Opgave van Redenen

langdurig ziek	6
uit dienst	5
té kort in dienst	2
(avond)docent met beperkte aanstelling	7
werkt niet als docent (alleen staftaken)	2
onbekend	11
totaal	35

In tabel 7-3 is de respons per afdeling weergegeven. De bruikbare respons vormt een redelijke afspiegeling van de populatie. Het grootste verschil tussen populatie en bruikbare respons is .03 voor de afdeling gezondheidszorg en AanZ!. De respons is niet gelijk over de teams verdeeld. Sommige teams ontbreken geheel (bouwkunde, administratie). Enkele andere teams hebben 100% respons (SPW4, AanZ!, BKO, proces- en milieutechniek). Deze teams zijn derhalve oververtegenwoordigd in de responsgroep.

Tabel 7-3*Afspiegeling van populatie*

	populatie		respons totaal		bruikbare respons	
AB	55	.19	30	.16	27	.18
B&l	31	.11	16	.09	13	.09
GZH	45	.16	32	.17	29	.19
HUV	29	.10	15	.08	13	.09
ICT	13	.05	11	.06	11	.07
mboec	51	.18	40	.21	24	.16
POL	34	.12	29	.16	21	.14
T&H	30	.10	14	.08	14	.09
totaal	288	1.00	187	1.00	152	1.00

7.2.3 Dataverwerking

Alle respondenten hebben de vragenlijst op papier ingevuld. Alle antwoorden zijn ingevoerd in de rocspiegel en na afsluiting van de enquête zijn de resultaten geëxporteerd naar SPSS. Vervolgens zijn de variabelen bewerkt in SPSS. Hiervan is een logboek bijgehouden (zie bijlage 19). Als eerste stap in de verwerking is nagegaan of de items van een rubriek samen als één schaal beschouwd kunnen worden. In deze subparagraaf wordt de schaalconstructie toegelicht aan de hand van het onderscheid in onafhankelijke variabelen, afhankelijk variabelen en mediërende variabelen.

Onafhankelijk variabele: deelname aan leeractiviteiten

Van de 152 respondenten hebben er 45 aan geen enkele professionaliseringsactiviteit deelgenomen. De overige 107 respondenten vermelden in totaal 153 professionaliseringsactiviteiten. Dat is een gemiddelde van 1,43 per persoon (zie tabel 7-4).

Tabel 7-4*Aantal Respondenten per Professionaliseringsactiviteit*

professionaliseringsactiviteit	freq.	perc.
'Werkend Leren, Lerend Werken'	16	.11
training 'Actief Leren'	31	.20
werkplaats loopbaancoach en/of reflecteren	27	.11
Focus op Maat	33	.22
buiten Focus	46	.30
totaal aantal deelnames	153	
geen van bovenstaande	45	.30

N = 152

Bij verwerking van de vragenlijsten bleken er meer respondenten te zijn in de rubriek werkplaats reflecteren dan er deelnemers aan die werkplaats zijn geweest. De werkplaats loopbaancoach en de werkplaats reflecteren zijn inhoudelijk sterk verwant en bovendien zijn zij verzorgd door dezelfde docent. Waarschijnlijk hebben deze deelnemers de beide werkplaatsen niet goed uit elkaar kunnen houden. Daarom zijn deze twee leeractiviteiten samengevoegd en als één type leeractiviteit behandeld. Omdat veel respondenten aan meer leeractiviteiten hebben deelgenomen is per leeractiviteit een variabele aangemaakt zodat deelnemers aan die leeractiviteit kunnen worden vergeleken met alle andere respondenten. Bij de toetsing van de hypothesen zijn de respondenten nog op andere manieren gegroepeerd. Waar dat is gebeurd, is dit afzonderlijk vermeld in de betreffende analyse (zie paragraaf 7.3).

Afhankelijk variabele: leeropbrengsten

Om de leeropbrengsten van Focus te meten is de respondenten gevraagd om elf items te scoren op een 7-puntsschaal lopend van ‘helemaal oneens’ tot ‘helemaal eens’. De items hebben onder andere betrekking op verandering van visie op onderwijs en schoolorganisatie, verandering in de praktijk van lesuitvoering of begeleiding, toerusting om bijdragen te leveren aan onderwijsvernieuwing, teamontwikkeling of ondersteuning van collega’s. Voorbeelden van items zijn:

- Door deelname aan professionaliseringsactiviteiten heb ik de aanpak van mijn lessen veranderd.
- Deelname aan professionaliseringsactiviteiten heeft mij nieuwe energie gegeven om mijn werk te doen.
- Ik heb na deelname aan professionaliseringsactiviteiten voldoende mogelijkheden gekregen om het geleerde in mijn werk toe te passen.

Deze items blijken onderling sterk samen te hangen: $\alpha = .91$, $N = 87$ (zie tabel 7-7). Het aantal respondenten is lager dan 152 omdat alleen de respondenten die aan enige professionaliseringsactiviteit hebben deelgenomen, deze items hebben gescoord. De samenhang tussen de items is ruimschoots voldoende om één schaal leeropbrengsten te construeren. Als één van de items wordt weggelaten levert dat geen verbetering op van Cronbach’s alpha. Daarom zijn alle items in de schaal verwerkt.

Mediërende variabelen samenhangend met agency

In verband met agency zijn drie rubrieken in de vragenlijst van belang: organisatiebetrokkenheid, mijn eigen professionaliteit en professionaliteit van de collega’s in mijn team. In alle rubrieken is gebruik gemaakt van dezelfde 7-puntsschaal lopend van ‘helemaal oneens’ tot ‘helemaal eens’.

Organisatiebetrokkenheid is bevraagd aan de hand van 5 items die onder andere betrekking hebben op de relatie tot het team en andere organisatieonderdelen. Voorbeelden van items zijn:

- Ik houd bij mijn beslissingen of acties rekening met de gevoeligheden en acceptatie binnen het team.
- Ik ken de formele organisatie van het Regio College en handel in overeenstemming met de in het Regio College geldende afspraken.

De vijf items blijken onderling voldoende samen te hangen om ze samen als één schaal te beschouwen: $\alpha = .74, N = 147$ (zie tabel 7-7).

De eigen professionaliteit van de respondenten is bevraagd met zes items die onder andere betrekking hebben op het gevoel toegerust te zijn voor de ontwikkeling van competentiegericht onderwijs, het invullen van de eigen lessen, de begeleiding en de beoordeling van leerlingen en om een bijdrage te leveren aan het team of het invullen van een regierol. Voorbeelden van items in de rubriek eigen professionaliteit zijn:

- Ik voel mij voldoende toegerust om bij te dragen aan de ontwikkeling van competentiegericht onderwijs.
- Ik voel mij voldoende toegerust om mijn bijdrage als teamlid te leveren.

De items in de rubriek professionaliteit collega's zijn identiek met dien verstande dat de aanhef veranderd is. In plaats van met "ik voel mij voldoende toegerust om" beginnen deze items met "mijn collega's zijn voldoende toegerust om."

In de rubriek eigen professionaliteit hebben 119 respondenten alle zes items gescoord. De overige respondenten hebben item 11 dat betrekking heeft op de regierol (Ik voel mij voldoende toegerust om invulling te geven aan mijn regierol), niet ingevuld omdat zij geen regierolhouder zijn. Op grond daarvan is besloten om voor twee schalen Cronbach's alpha uit te rekenen: eigen professionaliteit (6 items: $\alpha = .84, N = 119$) en eigen professionaliteit beperkt (5 items: $\alpha = .87, N = 147$). In beide gevallen is Cronbach's alpha ruim voldoende om de items uit de rubriek als één schaal te beschouwen (zie tabel 7-7).

In de rubriek professionaliteit collega's zijn alle zes items meegewogen bij het berekenen van Cronbach's alpha. Er is geen schaal gemaakt waarin dit item ontbreekt. Respondenten kunnen ongeacht de vraag of zij zelf een regierol vervullen, wel een opvatting hebben over de mate waarin hun collega's voor die rol zijn toegerust. De samenhang tussen de items is ruim voldoende om ze samen als één schaal te beschouwen: $\alpha = .90, N = 137$ (zie tabel 7-7). Het aantal respondenten is lager dan bij de rubrieken organisatiebetrokkenheid ($N = 147$) en eigen professionaliteit beperkt ($N = 145$). Vijftien respondenten hebben deze rubriek geheel of gedeeltelijk niet ingevuld. Enkelingen hebben expliciet op de vragenlijst aangegeven geen oordeel over collega's te willen uitspreken, anderen hebben één of meer items niet ingevuld.

Het oordeel over de professionaliteit van collega's zegt eigenlijk vooral iets, als dat wordt afgezet tegen het vertrouwen dat iemand heeft in zijn eigen professionaliteit. Daarom is een verschilscore berekend tussen de schaal eigen professionaliteit beperkt en de schaal professionaliteit collega's. Voor de schaal eigen professionaliteit beperkt is gekozen om zoveel mogelijk respondenten te kunnen betrekken bij analyses met deze samengestelde schaal. De schaal die gebaseerd is op de verschilcores tussen deze twee schalen, wordt in het vervolg van dit hoofdstuk aangeduid als de schaal collegiaal vertrouwen.

Mediërende variabelen die samenhangen met affordances

De respondenten is gevraagd aan te geven welke regierol (zie paragraaf 6.3.5) zij vervullen. Hoe deze rollen verdeeld zijn in de totale populatie is niet precies bekend. Er zijn 24 teams die in ieder geval de volgende rollen kennen: team & organisatie (t&o), onderwijsaanbod & onderwijsontwikkeling (o&o), examinering, beroepspraktijkvorming (bpv), deelnemersbegeleiding en voorlichting, in- en uitstroom. Een beperkt aantal teams heeft daarnaast ook nog een regierol contractactiviteiten. In kleinere teams combineert één persoon vaak meerdere regierollen. In grotere teams komt ook het omgekeerde voor, namelijk dat twee docenten samen één regierol invullen.

Uit tabel 7-5 blijkt dat 33 docenten twee of meer regierollen combineren. 108 docenten vervullen samen 166 regierollen hetgeen een gemiddelde is van 1.54 regierol per regierolhouder. De regierolhouders zijn in de onderzoeksgroep goed en evenredig vertegenwoordigd (zie tabel 7-6).

Tabel 7-5

Verdeling Aantal Regierollen onder respondenten

aantal regierollen	1	2	3	4	5	6	totaal regierollen	M	
docenten met regierol	108	75	17	11	3	0	2	166	1.54
docenten zonder regierol	44								

Tabel 7-6

Aard van de Regierollen onder respondenten

regierol	aantal	perc.
team & organisatie	25	.12
onderwijs- en onderwijsontwikkeling	27	.13
examinering	29	.14
beroepspraktijkvorming	28	.13
deelnemersbegeleiding	29	.14
voorlichting, in- en uitstroom	23	.11
contractactiviteiten	5	.02
teamlid /docent zonder regierol	44	.21
	totaal	210

De teamcontext waarin docenten functioneren, vormt een andere belangrijke aspect van de affordances. De vragenlijsten zijn uitgezet per team en de respons is ook per team verwerkt. In de analyses zijn alleen teams betrokken die vijf of meer respondenten in de onderzoeksgroep hebben. Dat zijn er twaalf. In het vervolg van dit hoofdstuk worden de teams met een code aangegeven waaraan te zien is uit welke sector zij komen:

- Zorg & Welzijn (de afdelingen agogische beroepen en gezondheidszorg en AanZ!) is vertegenwoordigd met zes van de negen teams.
- Economie & Handel (de afdelingen Handel & UV, MBO Economie en Toerisme en Hospitality) is vertegenwoordigd met vier van de negen teams.
- Techniek (de afdelingen productie, onderhoud en logistiek, bouw & infra en ICT) is vertegenwoordigd met twee van de zes teams.

Afhankelijk van de specifieke vraagstelling in een hypothese zijn de respondenten gegroepeerd. Dat is in de betreffende secties steeds afzonderlijk aangegeven.

Een belangrijk mediërende variabele die een rol kan spelen in de affordances is de rol die professionalisering speelt in het team. Wordt er informeel of in vergaderingen gesproken over professionaliseringsinitiatieven en worden ervaringen in het team gedeeld? Aan de respondenten zijn zes items voorgelegd die zij hebben beoordeeld op een 7-puntsschaal lopend van 'helemaal oneens' tot 'helemaal eens'. Voorbeelden van items zijn:

- In ons team worden individuele professionaliseringsactiviteiten vooraf besproken in relatie tot de teamdoelen.
- In ons team worden gezamenlijke professionaliseringsactiviteiten systematisch geëvalueerd in het licht van de teamdoelen.

93 respondenten hebben alle zes items gescoord. Door een onhandige instructie bij de vragenlijst hebben alleen deelnemers die aan professionaliseringsactiviteiten hebben deelgenomen, deze items gescoord. Om de betrouwbaarheid van de schaal te kunnen vaststellen is Cronbach's Alpha berekend. Op het eerste gezicht lijkt Cronbach Alpha over de zes items ruim voldoende, $\alpha = .76$. Bij nadere beschouwing van de gecorrigeerde item-totaal correlaties blijkt één item negatief samen te hangen met de overige items. Dit item (Ik deel de ervaringen en inzichten die ik tijdens professionaliseringsactiviteiten opdoe, alleen met mijn naaste collega's (bijv. op de kamer of tijdens de pauze) is uit de schaal verwijderd. Deze schaal professionalisering in het team heeft een hoge betrouwbaarheid: $\alpha = .86$, $N = 93$ (zie tabel 7-7).

Als laatste aspect van de context (affordances) speelt de manier waarop de leeractiviteiten in het kader van Focus worden gefaciliteerd, een rol. Om een oordeel te krijgen over de werkwijze van Focus is aan de respondenten gevraagd een zestal items te scoren op een 7-puntsschaal lopend van 'helemaal oneens' tot 'helemaal eens'. In de items wordt onder andere aandacht besteed aan de ondersteuning bij het formuleren van leervragen, de mate waarin aangesloten wordt bij de leerwens van docenten en de organisatie van Focus-trajecten. Voorbeelden van items zijn

- Ik vind het prettig dat Focus in de intake veel aandacht besteed aan het formuleren van mijn leervraag.
- Bij de uitvoering van het Focus traject werd voldoende rekening gehouden met mijn leerwensen.

De schaal werkwijze van Focus heeft een goede betrouwbaarheid: $\alpha = .81$, $N = 71$.

In tabel 7-7 zijn de betrouwbaarheden van de verschillende schalen die in het vervolg van dit hoofdstuk worden gebruikt samengevat.

Tabel 7-7*Betrouwbaarheid Schalen*

	N	M	α
<i>Afhankelijk variabele</i>			
Leeropbrengsten	87	4.40	.91
<i>Mediërende variabelen samenhangend met agency</i>			
Organisatiebetrokkenheid	147	4.90	.73
Eigen professionaliteit	119	5.47	.84
Eigen professionaliteit beperkt	145	5.57	.86
Professionaliteit collega's	137	5.13	.90
<i>Mediërende variabelen samenhangend met affordances</i>			
Teamrol (geen schaal)			
Professionalisering in het team	93	3.70	.86
Werkwijze van Focus	71	4.90	.81

De context: het Focus-programma

Focus is de invulling die het Regio College geeft aan de invulling van het concept roc academie (Basoski et al., 2008; Nieuwenhuis, 2008). Naast het intensieve traject ‘Werkend Leren, Lerend Werken’ ontstaat er door de voortschrijdende onderwijsvernieuwing ook behoefte aan meer laagdrempelige professionaliseringsactiviteiten. Competentiegericht onderwijs vraagt nieuwe competenties van de docent (zie paragraaf 2.3.2). Als het herontwerptraject zelf om nieuwe competenties vraagt, wordt daarin voorzien door teamgerichte training (zie paragraaf 2.4.1 en 2.4.3). Maar individuele docenten hebben professionaliseringsvragen, die samenhangen met hun taak en rol binnen het opleidingsteam en met hun persoonlijke kwaliteiten. Daarom start in 2006 het programma Focus. Focus moet antwoorden formuleren op die individuele scholingsvragen.

In het kader van Focus krijgen in 2006 alle docenten een individueel budget toegekend, naar rato van hun aanstelling. Het budget voor een full-time docent wordt vastgesteld op 8000 euro. Een deel daarvan is bestemd om scholing in te kopen en een deel om vervanging te realiseren. In mei 2008 blijkt dat het realiseren van vervanging op deze basis lastig is waar te maken. Daarom besluit het College van Bestuur om de vervangingscomponent per mei 2008 uit het Focus budget te schrappen en het budget te halveren. Daarmee wordt de koopkracht in feite verdubbeld: een cursus die inclusief vervanging ongeveer 1900 euro kostte, kost zonder vervanging nog ongeveer 600 euro. Aanvankelijk was de looptijd van Focus 3 jaar. Tijdens het traject wordt de looptijd met een jaar verlengd. Focus is afgesloten op 31 maart 2010. Activiteiten die reeds gestart waren, lopen nog door tot 30 juni 2010. Na evaluatie zal besloten worden of en zo ja op welke wijze een vervolg zal worden georganiseerd.

Focus-aanbod

Focus begint met het idee om het programma volledig in te vullen op basis van de (individuele) leervragen van docenten (zie bijlage 20). Als blijkt dat op deze manier de leervragen onvoldoende los komen, wordt ook een aanbod geformuleerd. Dit aanbod vervult een belangrijke rol bij het genereren

van leervragen. Veel intakegesprekken worden gevoerd naar aanleiding van de inschrijving voor een open inschrijvingstraining en eindigen met het formuleren van een maatwerk traject (FOM = Focus op maat). Elk traject, open inschrijving of maatwerk, wordt vastgelegd in een contract, dat mee ondertekend wordt door de afdelingsmanager van de docent. De afdelingsmanager bewaakt zo dat scholingsactiviteiten binnen de activiteitenplannen van de opleidingsteams passen. Elke deelnemer krijgt na een afgerond traject een certificaat. Vanaf 2007 bestaat het aanbod uit:

- Werkplaats loopbaancoaching (verzorgd met eigen trainers)
- Werkplaats reflecteren (verzorgd met eigen trainers)
- Training 'Actief Leren' (verzorgd door externe trainer)
- Begeleide interview.

In het laatste jaar (2009 – 2010) wordt het aanbod uitgebreid met de volgende trainingen:

- Werkplaats actieonderzoek (verzorgd door externe trainer)
- Werkplaats 'Regisseren kun je leren' (verzorgd door externe trainers die ook de invoering van resultaat verantwoordelijke teams – zie paragraaf 2.4.2 en 6.3.5 – hebben begeleid)
- Training 'Actief leren 2' (follow up met het accent op coaching-on-the-job)

Alleen voor de werkplaats 'Regisseren kun je leren' blijkt voldoende belangstelling te bestaan. Scholing op het gebied van examinering is (tenzij als onderdeel van Focus op maat) niet door Focus aangeboden. Die scholing is de afgelopen jaren als onderdeel van de reguliere werkzaamheden verzorgd door medewerkers van de Dienst OOK.

In het najaar 2008 start Focus ook teamtrajecten: teams die hun individuele scholingsgelden bij elkaar leggen om gezamenlijk een activiteit te ondernemen. Tussen september 2008 en maart 2010 hebben vijftien teams van deze mogelijkheid gebruik gemaakt. Na problemen met één van de eerste teamtrajecten (bij de start bleek dit traject het verkeerde aanbod op het verkeerde moment) heeft het Focusprojectteam regels opgesteld voor teamtrajecten:

- Een teamtraject wordt altijd voorafgegaan door een teamintake.
- De kosten van een teamtraject worden naar rato van de nog openstaande budgetten omgeslagen over de deelnemers aan het teamtraject.
- Ook voor teamtrajecten wordt een contract opgemaakt dat mede wordt ondertekend door de manager.

De deelname aan Focus

In totaal hebben docenten in het kader van Focus deelgenomen aan tenminste 340 trajecten. Een traject is één activiteit van één of meer dagdelen, gevolgd door één docent. Vanwege onzorgvuldigheden in de administratie ligt het feitelijke aantal waarschijnlijk wat hoger. Uit de administratie blijkt dat ongeveer 300 docenten Focus-budget hebben gehad. Feitelijk zal door verloop in het docentencorps het aantal wat groter zijn geweest. Iets minder dan de helft (ongeveer 140 docenten) heeft zijn budget niet aangesproken. Dat betekent dat de andere helft meerdere activiteiten heeft ondernomen (gemiddeld ruim twee - zie tabel 7-8).

Tabel 7-8*Focus Deelname per Afdeling naar Activiteit*

afdeling	A	B	C	D	E	<i>totaal</i>
Agogische beroepen	9	19		36	1	65
Bouw, Infratechniek & MTS ^{plus}	4	3		27	1	35
MBO Economie	1	9		28	1	39
Gezondheidszorg & AanZ!	14	11		20	1	46
Handel en Uiterlijke Verzorging	4		1	40	3	48
ICT	1	4		25	1	31
Productie, Onderhoud & Logistiek	16	8	1	19	4	48
Toerisme & Hospitality	9		1	9	5	24
Onbekend	4					
totaal	62	54	3	204	17	340

A = werkplaats loopbaancoach + werkplaats reflecteren met deelnemers

B = training 'Actief Leren'

C = werkveldstage

D = Focus op Maat

E = werkplaats Regisseren kun je Leren

Focus-deelname bestaat vooral uit deelname aan maatwerktrajecten. Deze vallen uiteen in een aantal categorieën:

- Externe cursussen (met uiteenlopende onderwerpen als time-management, persoonlijke effectiviteit, taaldidactiek, begeleiden van deelnemers).
- (Individuele) coaching op het gebied van didactiek of begeleiden van deelnemers.
- (Individuele) coaching ten aanzien van het functioneren in een team.

De werkplaats loopbaancoaching en de training 'Actief Leren' richten zich op de kerncompetenties van docenten in competentiegericht onderwijs. Gezien de deelnemersaantallen is daar bij docenten een ruime belangstelling voor. Tegelijkertijd doen de cijfers vermoeden dat een extra impuls in deze activiteiten zinvol kan zijn, omdat aan beide activiteiten slechts ongeveer 16% van de docenten heeft deelgenomen.

Op 340 trajecten zijn 254 intakes uitgevoerd. Daarvan hebben er 196 geleid tot een traject. In krap 25% van de gevallen leidde de intake niet tot een traject. Daar staat tegenover dat aan bijna 60% van de trajecten een intake vooraf ging. Daarbij moet bedacht worden dat één intake soms ook tot twee of meer trajecten heeft geleid en teamtrajecten individueel in de deelname cijfers zijn verwerkt, maar vooraf werden gegaan door een collectieve intake. Tabel 7-9 geeft een overzicht van het aantal intakes.

Tabel 7-9*Intakes in het Kader van Focus naar Type Activiteit*

Focusactiviteit	aantal intakes	wel traject	geen traject
werkplaats loopbaancoaching	56	47	9
training 'Actief Leren'	33	27	6
werkplaats 'Regisseren kun je leren'	9	8	1
werkplaats 'Lesgeven in het mbo'	2		2
individuele trajecten	127	90	37
werkplaats reflecteren	12	11	1
subtotaal	239	183	56
Teamtrajecten	15	13	2
totaal	254	196	58

7.3 Resultaten

In deze paragraaf worden de hypothesen getoetst aan de hand van de data die zijn verzameld door middel van de Focus-enquete. Daarbij wordt een significantie-drempel van $p < .10$ gehanteerd. Deze keuze wordt ingegeven door de volgende overwegingen:

- Het gaat om een exploratief onderzoek.
- De populatie waarop de data betrekking hebben, is relatief klein.
- De uitkomsten van de toetsing van de hypothesen worden gebruikt om de relaties in het model voor werkplekleren van docenten en het model voor teamleren van docenten te verfijnen.

7.3.1 De relatie tussen leeractiviteiten en leeropbrengsten

H1 Deelnemers aan leeractiviteiten gekenmerkt door integrale zelfsturing rapporteren meer leeropbrengsten dan deelnemers aan activiteiten die gekenmerkt worden door partiële zelfsturing.

De respondenten die hebben deelgenomen aan enige vorm van professionalisering zijn te onderscheiden in drie groepen:

1. Deelnemers aan 'Werkend Leren, Leren Werken' (integrale zelfsturing)
2. Deelnemers aan Focus-activiteiten (partiële zelfsturing)
3. Deelnemers aan professionaliseringsactiviteiten buiten Focus

Respondenten hebben vaak deelgenomen aan meerdere professionaliseringsactiviteiten. Om de hypothese te kunnen toetsen zijn uitsluitende groepen samengesteld waarbij bovenstaande rangorde als hiërarchie is gehanteerd. Hiervoor is gekozen omdat de verwachting is dat de invloed van integrale zelfsturing ('Werkend Leren, Leren Werken') dominant is over die van partiële zelfsturing (Focus). Dus in groep 2 zitten geen deelnemers die óók aan 'Werkend Leren, Leren Werken' hebben deelgenomen,

en in groep 3 geen deelnemers die ook aan ‘Werkend Leren, Leren Werken’ of aan Focus-activiteiten hebben deelgenomen. Deelnemers aan ‘Werkend Leren, Leren Werken’ scoren hoger op de schaal leeropbrengsten ($M = 5.19, N = 14$) dan deelnemers aan Focus ($M = 4.20, N = 61$) en deelnemers aan leeractiviteiten buiten Focus ($M = 4.50, N = 12$). Om de verschillen tussen de groepen te toetsen is een one-way Anova toets uitgevoerd. Daaruit blijkt dat de verschillen tussen de groepen significant zijn: $F(2, 84) = 4.34, p < .05$ (zie tabel 7-10).

Een tweede manier om deze hypothese te toetsen is om de gerapporteerde leeropbrengsten van de verschillende leeractiviteiten te vergelijken met de leeropbrengsten van alle deelnemers die niet aan die leeractiviteit hebben deelgenomen. Hiertoe is per leeractiviteit een independent sample T-test uitgevoerd. Hieruit blijkt dat deelnemers aan ‘Werkend Leren, Lerend Werken’ ($M = 5.19$) significant meer leeropbrengsten rapporteren dan deelnemers aan alle andere leeractiviteiten ($M = 4.25$): $t(85) = 2.83, p < .01$ (zie tabel 7-11).

Deze resultaten bieden ondersteuning voor hypothese H1.

Tabel 7-10

Leeropbrengsten naar Vorm van Zelfsturing

	N	M	SD
integrale zelfsturing (‘Werkend Leren, Werkend Leren’)	14	5.19	0.89
partiële zelfsturing (Focus)	61	4.20	1.20
overig	12	4.50	1.09
totaal	87	4.40	1.18

* $F = 4.34, d.f. = 2, 84, p < .05$

Tabel 7-11

Leeropbrengsten naar Leeractiviteit

	N	M	SD	t
‘Werkend Leren, Lerend Werken’	14	5.19	0.89	2.83**
training ‘Actief Leren’	27	4.10	1.11	-1.59
werkplaats loopbaancoach en/of reflecteren	25	4.13	1.16	-1.33
Focus op Maat	29	4.57	1.07	0.94
buiten Focus	34	4.19	1.30	-1.31
totaal	87	4.40	1.18	

** d.f. = 85, $p < .01$

H2 Deelnemers aan schoolgebonden professionalisering rapporteren meer leeropbrengsten dan deelnemers aan niet-schoolgebonden professionalisering.

Om deze hypothese te toetsen zijn de respondenten gehergroepeerd in twee elkaar uitsluitende groepen: deelnemers aan schoolgebonden professionalisering en deelnemers aan niet-schoolgebonden professionalisering. Bij het samenstellen van deze groepen is er vanuit gegaan dat schoolgebonden professionalisering dominant is. Indien een deelnemer zowel aan schoolgebonden als aan niet-schoolgebonden professionalisering heeft deelgenomen, dan is deze ingedeeld in de eerste groep.

De verschillen in leeropbrengsten tussen de groepen zijn klein. Deelnemers aan schoolgebonden professionalisering scoren lager op de schaal leeropbrengsten ($M = 4.38, N = 75$) dan deelnemers aan niet-schoolgebonden professionalisering ($M = 4.50, N = 12$). Uit een uitgevoerde independent sample t-toets blijkt dat de verschillen niet significant zijn: $t(85) = 0.75, p > .10$.

Dit resultaat biedt geen ondersteuning voor de hypothese H2.

H3 Deelnemers aan groepsgewijze professionaliseringsactiviteiten rapporteren meer leeropbrengsten dan deelnemers aan individuele professionaliseringsactiviteiten.

Om deze hypothese te toetsen zijn de respondenten ingedeeld in twee elkaar uitsluitende groepen. Deelnemers aan 'Werkend Leren, Lerend Werken', training 'Actief Leren', de werkplaats loopbaancoaching en de werkplaats reflecteren zijn in groep 1 geplaatst (groepsgebonden professionalisering). De overige respondenten zijn in groep 2 geplaatst: individuele professionalisering. Bij het samenstellen van de groepen is er vanuit gegaan dat professionalisering in groepsverband dominant is. Indien een deelnemer zowel aan professionalisering in groepsverband heeft deelgenomen als aan individuele professionalisering dan is deze ingedeeld in de eerste groep.

De verschillen op de schaal leeropbrengsten tussen beide groepen zijn klein. Deelnemers aan groepsgebonden professionalisering ($M = 4.33, N = 59$) scoren iets lager dan deelnemers aan individuele professionalisering ($M = 4.55, N = 29$). Uit de uitgevoerde independent sample t-toets blijkt dat deze verschillen niet significant zijn: $t(85) = -0.79, p > .10$.

Dit resultaat biedt geen ondersteuning voor de hypothese H3.

7.3.2 De relatie tussen agency en leeractiviteiten

H4 Docenten met een hoge mate van organisatiebetrokkenheid nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten dan docenten met een lage mate van organisatiebetrokkenheid.

Om de hypothese te toetsen zijn respondenten die aan tenminste één activiteit op het gebied van professionalisering hebben deelgenomen vergeleken met respondenten die aan geen enkele activiteit hebben deelgenomen. Docenten die deel hebben genomen aan één of meer activiteiten zijn meer betrokken bij de organisatie ($M = 5.03, SE = 0.10$) dan docenten die aan geen enkele activiteit hebben deelgenomen ($M = 4.63, SE = 0.15$). De verschillen zijn significant $t(145) = 2.29, p < .05$ (zie tabel 7-12).

Tabel 7-12

Verskil in Organisatiebetrokkenheid tussen Deelnemers en Niet-Deelnemers aan Professionaliseringsactiviteiten

	M	N	SD	SE
deelnemers aan professionalisering	5.03	100	0.95	0.10
niet-deelnemers aan professionalisering	4.63	47	1.04	0.15

$t = 2.29, df = 145, p < .05$

Niet alleen het verschil in organisatiebetrokkenheid tussen wel en niet-deelnemers aan professionaliseringsactiviteiten kan iets zeggen over de hypothese, ook de vraag of er een relatie is tussen het aantal deelnames aan professionaliseringsactiviteiten en organisatiebetrokkenheid is relevant. Onder de respondenten varieert het aantal deelnames aan professionaliseringsactiviteiten van nul tot vier, zij het dat er slechts één respondent is die aan vier professionaliseringsactiviteiten heeft deelgenomen.

Om de vraag naar de samenhang met organisatiebetrokkenheid te beantwoorden is een Pearson's Correlatie Coëfficiënt berekend. Er is een significante relatie tussen het aantal deelnames aan professionaliseringsactiviteiten en organisatiebetrokkenheid, $r = .23, p$ [eenzijdig] $< .01$. Tenslotte is een lineaire regressieanalyse uitgevoerd om te bepalen of organisatiebetrokkenheid het verschil in deelname aan professionaliseringsactiviteiten kan verklaren. Het verschil in deelname aan de professionaliseringsactiviteiten wordt voor 5% verklaart door organisatiebetrokkenheid. De invloed van organisatiebetrokkenheid op deelname aan professionaliseringsactiviteiten is significant: $R^2 = 0.05, t = 2.80, p < .01$ [zie tabel 7-13 en figuur 7-3].

Deze uitkomsten ondersteunen de hypothese.

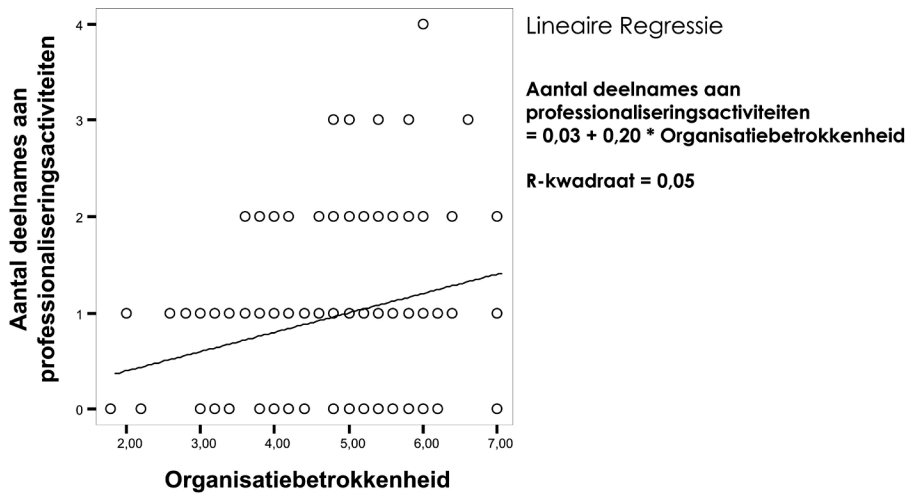
Tabel 7-13

Organisatiebetrokkenheid naar de Mate van Deelname aan Professionaliseringsactiviteiten

aantal deelnames aan professionaliseringsactiviteiten	M	N	SD
0	4.63	47	1.04
1	4.93	59	1.03
2	5.09	34	0.83
3	5.43	6	0.67
4	6.00	1	
totaal	4.90	147	0.99

Pearsons' Rho = 0.23, $p < .01$

$\beta = 0.23, p < .01$ [$R^2 = 0.05$]



Figuur 7-3 De invloed van organisatiebetrokkenheid op het aantal deelnames aan professionaliseringsactiviteiten

H5 Docenten met veel vertrouwen in de eigen kwaliteiten nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten en aan professionaliseringsactiviteiten in groepsverband dan docenten met weinig vertrouwen in de eigen kwaliteiten.

Om deze hypothese te toetsen is de schaal eigen professionaliteit beperkt gebruikt. In deze schaal is de vraag naar het oordeel over de eigen kwaliteiten in relatie tot de regierol niet meegenomen, omdat lang niet alle respondenten een regierol vervullen. Deze schaal representeert daarom de opvatting in de onderzoeksgroep over de eigen professionaliteit beter dan de schaal eigen professionaliteit (zie paragraaf 7.2.3).

Eerst is door middel van een independent sample t-toets nagegaan of er een relatie is tussen wel of niet deelname aan professionaliseringsactiviteiten en de opvattingen over de eigen professionaliteit. Respondenten die aan enige vorm van professionalisering hebben deelgenomen, scoren gemiddeld iets lager ($M = 5.53, N = 101$) op deze schaal dan respondenten die niet hebben deelgenomen aan professionaliseringsactiviteiten ($M = 5.69, N = 44$). De verschillen zijn niet significant: $t(143) = 0.86, p > .10$. Vervolgens is de Pearson Correlatie berekend tussen het aantal deelnames aan professionaliseringsactiviteiten en de opvattingen over de eigen professionaliteit. Er is geen significante correlatie gevonden: $r = .00, p > .10$. Tenslotte is een one-way Anova uitgevoerd Daaruit blijkt dat er ten aanzien van het oordeel over de eigen professionaliteit geen significante verschillen zijn tussen deelnemers aan groepsgebonden professionalisering ($M = 5.48, N = 64$), deelnemers aan individuele professionalisering ($M = 5.65, N = 39$) en niet deelnemers aan professionalisering ($M = 5.73, N = 42$): $F(2, 142) = 0.97, p > .10$.

De hypothese wordt niet door de data ondersteund

H6 Docenten met een hoge mate van collegiaal vertrouwen nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten en aan professionaliseringsactiviteiten in groepsverband dan docenten met een lage mate van collegiaal vertrouwen.

Om deze hypothese te toetsen is de schaal collegiaal vertrouwen gebruikt. Deze schaal is gebaseerd op de verschilcores tussen de schalen eigen professionaliteit beperkt en de schaal professionaliteit collega's (zie paragraaf 7.2.3). Uit een independent sample t-toets blijkt dat er geen significante verschillen zijn tussen deelnemers ($M = -0.20, N = 94$) en niet-deelnemers ($M = -0.27, N = 39$) aan professionaliseringsactiviteiten: $t(135) = 0.70, p > .10$. Na uitsplitsing van de respondenten in deelnemers aan groepsgebonden professionalisering ($M = -0.20, N = 61$), deelnemers aan individuele professionalisering ($M = 0.19, N = 34$) en niet-deelnemers aan professionalisering ($M = -0.27, N = 38$) is een one-way Anova uitgevoerd. De verschillen tussend de groepen zijn niet significant: $F(2, 130) = 0.29, p > .10$. Tenslotte is een Pearson Correlatie Coëfficiënt berekend om na te gaan of er een correlatie bestaat tussen collegiaal vertrouwen en het aantal deelnames aan professionaliseringsactiviteiten. Uit de analyse blijkt geen dat er geen significant verband bestaat: Pearson's $r = .02, p > .10$. De hypothese H6 wordt door de data niet ondersteund.

7.3.3 De relatie tussen affordances en leeractiviteiten

H7 Regisseurs met een teamrol op het gebied van onderwijsvernieuwing nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten dan andere docenten.

Tabel 7-14 geeft de deelnamecijfers aan professionaliseringsactiviteiten onder de respondenten, uitgesplitst naar teamrol. Per teamrol is voor elke leeractiviteit afzonderlijk een χ^2 -kwadraattoets uitgevoerd. Een χ^2 -kwadraattoets over de tabel is niet mogelijk omdat er zowel in de teamrollen als in de deelname aan professionaliseringsactiviteiten dubbelingen zijn.

Doorslaggevend voor het beantwoorden van de hypothese zijn de χ^2 -kwadraat toetsen die zijn uitgevoerd op de relatie tussen regierol en deelname aan enige professionaliseringsactiviteit. Uit de uitgevoerde χ^2 -kwadraat toetsen blijkt dat er geen significante verschillen zijn tussen respondenten met een teamrol onderwijs & onderwijsontwikkeling, deelnemersbegeleiding en/of examinering en de overige respondenten (zie tabel 7-15).

De hypothese H7 wordt door de data niet ondersteund.

Tabel 7-14*Deelname aan Professionaliseringsactiviteiten per Teamrol*

	aantal	A	B	C	D	E	F
team & organisatie	25	22	9	4	5	9	13
onderwijsaanbod & onderwijsontwikkeling	27	18	3	3	5	9	8
examinering	29	21	5	3	9	10	8
beroepspraktijkvorming	28	18	4	8	2	6	6
deelnemersbegeleiding	29	24	3	9	7	8	4
teamlid/docent	81	54	5	16	11	15	23
	totaal		16	31	27	33	46

A = deelname aan enige professionaliseringsactiviteit

B = 'Werkend Leren, Lerend Werken'

C = training 'Actief Leren'

D = werkplaats Loopbaancoach / werkplaats Reflecteren met Deelnemers

E = Focus op Maat

F = buiten Focus

Tabel 7-15 *χ^2 - Scores na 2x2 toetsing: Regierol x Professionaliseringsactiviteit*

	A	B	C	D	E	F
team & organisatie	5.31*	**	0.36	0.10	3.60 ⁺	6.70*
onderwijsaanbod & onderwijsontwikkeling	0.05		1.74	0.01	2.61	0.01
examinering	0.26		2.23	4.32*	3.44 ⁺	0.12
beroepspraktijkvorming	0.27		1.41	2.65	0.00	1.27
deelnemersbegeleiding	3.41 ⁺		2.50	1.00	0.73	4.60*
teamlid/docent	2.39	3.49 ⁺	0.04	2.08	1.04	0.29

* $d.f. = 1, p < .10$ * $d.f. = 1, p < .05$ ** $d.f. = 1, p < .001$ (Fisher Exact Test)

Legenda: zie tabel 7-14

De χ^2 -kwadraat toetsen leveren wel enkele andere opmerkelijke significante toetsresultaten op:

- Regisseurs team & organisatie nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten dan alle andere respondenten: $\chi^2=5.31, d.f.=1, p < .05$.
- Regisseurs team & organisatie hebben ook significant vaker deelgenomen aan 'Werkend Leren, Lerend Werken'. Deze conclusie is gebaseerd op de uitkomst van de Fisher Exact toets ($p < .001$), omdat in één van de cellen de verwachte waarde kleiner is dan 5. Daarom mag geen χ^2 -kwadraat toets worden gebruikt.
- Regisseurs team & organisatie nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten buiten focus, $\chi^2 = 6.70, d.f. = 1, p < .05$ en juist minder vaak aan Focus op Maat: $\chi^2 = 3.59, d.f. = 1, p < .10$.

- Regisseurs examinering nemen vaker deel aan de werkplaats loopbaancoach/reflectie: $\chi^2 = 4.32$, $d.f. = 1$, $p < .05$ en aan Focus op Maat: $\chi^2 = 3.44$, $d.f. = 1$, $p < .10$.
- Regisseurs deelnemersbegeleiding nemen minder vaak deel aan professionaliseringsactiviteiten buiten Focus, $\chi^2 = 4.61$, $d.f. = 1$, $p < .05$.
- Docenten zonder regierol hebben minder vaak deelgenomen aan ‘Werkend Leren, Lerend Werken’, $\chi^2 = 3.49$, $d.f. = 1$, $p < .10$.

H8 Docenten uit teams die hoog scoren op organisatiebetrokkenheid, collegiaal vertrouwen en professionalisering in het team nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten dan docenten uit teams die laag scoren op deze aspecten.

Het Regio College kent 24 teams in het beroepsonderwijs. Twaalf teams zijn met meer dan vijf respondenten in de onderzoeksgroep vertegenwoordigd. Alle docenten uit teams met minder dan vijf respondenten zijn samengevoegd tot één groep ‘overige’. Om de hypothese te toetsen is eerst nagegaan of de teams verschillen in de mate van organisatiebetrokkenheid, collegiaal vertrouwen en professionalisering in het team. Hiertoe is een one-way ANOVA toets uitgevoerd. Op het gebied van organisatiebetrokkenheid zijn geen significante verschillen tussen de teams gevonden: $F(12,134) = 0.89$, $p > .10$. De verschillen tussen de teams op het gebied van collegiaal vertrouwen en van professionalisering in het team zijn significant:

- Collegiaal vertrouwen: $F(12,120) = 3.14$, $p < .01$
- Professionalisering in het team: $F(12,80) = 3.20$, $p < .01$

De verdere analyses zijn alleen uitgevoerd voor de aspecten collegiaal vertrouwen en professionalisering in het team. Om te kunnen toetsen of er een relatie is tussen de deelname van docenten aan professionaliseringsactiviteiten en de mate van collegiaal vertrouwen en / of de rol die professionalisering in het team speelt, is de respondentengroep op deze beide aspecten verdeeld in 3 groepen. Een groep die laag scoort op het betreffende aspect, een groep die gemiddeld scoort op het betreffende aspect en een groep die hoog scoort op het betreffende aspect.

Voor het aspect collegiaal vertrouwen ziet deze verdeling er als volgt uit (zie tabel 7-16):

- *Groep 1:* respondenten uit de teams EH4, ZW6, T1, ZW5. In totaal 32 respondenten (24% van de onderzoeksgroep). Deze teams scoren het laagst op de schaal collegiaal vertrouwen.
- *Groep 2:* respondenten uit de teams ‘overige’, EH3, EH1, ZW2, EH2. In totaal 67 respondenten (50% van de onderzoeksgroep) uit teams die gemiddeld scoren op de schaal collegiaal vertrouwen.
- *Groep 3:* respondenten uit de teams T2, ZW1, ZW3, ZW4. In totaal 34 respondenten (26% van de onderzoeksgroep). Deze teams scoren het hoogst op de schaal collegiaal vertrouwen.

Voor het aspect professionalisering in het team ziet deze verdeling er als volgt uit (zie tabel 7-17):

- *Groep 1:* respondenten uit de teams T1, ZW6, EH4 en EH3. In totaal 25 respondenten (27% van de onderzoeksgroep). Deze teams scoren het laagst op de schaal professionalisering in het team.
- *Groep 2:* respondenten uit de teams ZW2, ‘overige’, ZW1, EH2 en EH1. In totaal 43 respondenten (46% van de onderzoeksgroep) uit teams die gemiddeld scoren op de schaal professionalisering in het team.

- *Groep 3*: respondenten uit de teams ZW5, ZW3, T2 en ZW4. In totaal 25 respondenten (27% van de onderzoeksgroep). Deze teams scoren het hoogst op de schaal professionalisering in het team.

Tabel 7-16

Collegiaal vertrouwen naar Team

	M	N	SD	Perc.	Cum. Perc.
EH4	-0.68	7	0.74	0.05	0.05
ZW6	-0.47	9	0.39	0.07	0.12
T1	-0.47	8	0.60	0.06	0.18
ZW5	-0.38	8	0.47	0.06	0.24
overig	-0.36	32	0.54	0.24	0.48
EH3	-0.35	9	0.36	0.07	0.55
EH1	-0.16	9	0.50	0.07	0.62
ZW2	-0.07	9	0.25	0.07	0.68
EH2	-0.06	8	0.41	0.06	0.74
T2	0.01	8	0.36	0.06	0.80
ZW1	0.04	7	0.24	0.05	0.86
ZW3	0.17	10	0.30	0.08	0.93
ZW4	0.20	9	0.29	0.07	1.00
totaal	-0.22	133	0.50	1.00	

Tabel 7-17

Professionalisering in het team naar Team

	Mean	N	SD	Perc.	Cum.Perc.
T1	2,43	6	1,08	0.07	0.06
ZW6	2,60	7	0,83	0.08	0.14
EH4	3,16	5	1,75	0.05	0.19
EH3	3,31	7	1,30	0.08	0.27
ZW2	3,33	8	1,07	0.09	0.35
overig	3,36	18	1,35	0.19	0.55
ZW1	3,46	7	1,19	0.08	0.62
EH2	4,08	5	1,76	0.05	0.68
EH1	4,12	5	1,57	0.05	0.73
ZW5	4,23	6	1,50	0.07	0.80
ZW3	4,33	6	0,99	0.07	0.86
T2	5,13	6	1,03	0.07	0.92
ZW4	5,34	7	0,82	0.08	1.00
totaal	3,69	93	1,43	1.00	

Om na te gaan of collegiaal vertrouwen en professionalisering in het team als kenmerken van teams samenhangen met de deelname aan professionaliseringsactiviteiten is een one-way ANOVA toets uitgevoerd. Daarbij is het aantal deelnames aan professionaliseringsactiviteiten als afhankelijk variabele gebruikt. Voor deze maat is gekozen omdat deze meer gedifferentieerd is dan de grove maat van wel of niet deelnemen (de scores lopen van nul tot vier deelnames per respondent). Op beide aspecten is een significante relatie gevonden:

- Collegiaal vertrouwen in het team: $F(2,149) = 4.65, p < .05$
- Professionalisering in het team: $F(2,149) = 4.06, p < .05$

Deze uitkomsten bieden op 2 van de 3 aspecten ondersteuning voor H8.

H9 Deelnemers die een hoge mate van tevredenheid tonen met de aanpak van Focus nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten binnen Focus, terwijl deelnemers die een lage mate van tevredenheid tonen vaker deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten buiten Focus.

71 respondenten hebben de vragen met betrekking tot de werkwijze van Focus beantwoord. Hiervan zijn er slechts vier die hebben deelgenomen aan niet-schoolgebonden professionalisering (activiteiten buiten Focus). Derhalve kunnen op de data geen analyses worden uitgevoerd om deze hypothese te toetsen.

H10 Deelnemers die een hoge mate van tevredenheid tonen over de individuele intake nemen vaker deel aan individuele leertrajecten dan deelnemers die een lage mate van tevredenheid tonen over de individuele intake.

Om deze hypothese te toetsen is item 18 uit de vragenlijst gebruikt: “Ik vind het prettig dat Focus in de intake veel aandacht besteedt aan het formuleren van mijn leervraag.” Na analyse van de frequentieverdeling (zie tabel 7-18) zijn de respondenten verdeeld in 2 groepen:

- Groep 1 is niet tot matig tevreden over de individuele intake ($N = 40$, score 1-5).
- Groep 2 is tevreden tot zeer tevreden over de individuele intake ($N = 40$, score 6 en 7).

Deze twee groepen zijn in een matrix gecombineerd met deelnemers aan individuele professionaliseringsactiviteiten [Focus op Maat, Buiten Focus] en groepsgebonden professionaliseringsactiviteiten [‘Werkend Leren, Lerend Werken’, training ‘Actief Leren’, werkplaats loopbaancoach/reflecteren (zie tabel 7-19)].

Tabel 7-18*Frequentieverdeling bij item 18 (Aandacht voor Individuele Intake)*

	Freq.	Perc.	Cum.
helemaal mee oneens (1)	2	0,03	0,03
mee oneens (2)	4	0,05	0,07
beetje mee oneens (3)	3	0,04	0,11
niet oneens, niet eens (4)	16	0,20	0,31
beetje mee eens (5)	16	0,20	0,51
mee eens (6)	24	0,30	0,80
helemaal mee eens (7)	16	0,20	1,00
totaal	81 ¹	1,00	

¹ 71 respondenten hebben deze vraag niet beantwoord omdat zij niet deel hebben genomen aan professionaliseringsactiviteiten

Respondenten die tevreden zijn over de individuele intake, nemen significant vaker deel aan individuele professionaliseringsactiviteiten dan deelnemers die niet tevreden zijn over de individuele intake, $\chi^2 = 4,94$, $d.f. = 1$, $p < .05$. Deze uitkomsten bieden ondersteuning voor de hypothese H10.

Tabel 7-19*Groepsgebonden of Individuele Professionalisering naar de mate van Tevredenheid over de Individuele Intake*

	deelname aan professionalisering		
	groeps-gebonden	individueel	totaal
niet tot matig tevreden over individuele intake	33	7	40
tevreden- zeer tevreden over individuele intake	24	16	40
totaal	57	23	80

7.3.4. Relatie tussen affordances en leeropbrengsten

H11 De leeropbrengsten zijn congruent met de teamrol van de betrokken docent.

Om deze hypothese te toetsen is voor elke teamrol een independent t-toets uitgevoerd op de afzonderlijke items van de schaal leeropbrengsten. Bij deze procedure worden steeds de respondenten met een bepaalde regierol vergeleken met alle andere respondenten. Voor deze procedure is gekozen omdat docenten vaak meer dan één regierol vervullen (zie paragraaf 7.3.3) en het criterium regierol dus niet tot elkaar uitsluitende groepen leidt. Uit deze analyse komen geen significante verschillen tussen de verschillende groepen regierolhouders aan het licht met twee uitzonderingen:

1. Regisseurs team & organisatie scoren lager ($M = 3.76$, $N = 21$, $SD = 1.61$) dan de overige respondenten ($M = 4.77$, $N = 70$, $SD = 1.65$) op item 26 (Door deelname aan professionaliseringsactiviteiten is de manier waarop ik individuele deelnemers begeleid veranderd): $t(89) = -2.47$, $p < .05$.

2. Regisseurs team & organisatie scoren ook lager ($M = 3.81$, $N = 21$, $SD = 1.72$) dan de overige respondenten ($M = 4.74$, $N = 70$, $SD = 1.69$) op item 27 (Door deelname aan professionaliseringsactiviteiten heb ik de aanpak van mijn lessen veranderd): $t(88) = -.20$, $p < .05$. De gevonden verschillen hebben slechts betrekking op één regierol en op twee van de elf verschillende leeropbrengsten. Bovendien zijn voor de regierollen waarover de hypothese een uitspraak doet, geen significante verschillen gevonden. H11 wordt derhalve door de data niet ondersteund.

H12 Docenten uit teams die hoog scoren op leerklimaat rapporteren meer leeropbrengsten dan docenten uit teams die laag scoren op leerklimaat.

Omdat zowel professionalisering in het team als collegiaal vertrouwen iets zeggen over het leerklimaat zijn beide schalen afzonderlijk getoetst op het verschil in leeropbrengsten tussen teams. Daartoe zijn de groepen gebruikt (laag, gemiddeld en hoog) die bij hypothese 8 zijn gedefinieerd. Uit een one way ANOVA Toets blijkt dat er noch voor collegiaal vertrouwen, $F(2,84) = 1.38$, $p > .10$, noch voor professionalisering in het team, $F(2,84) = 0.24$, $p > .10$, significante verschillen zijn tussen de onderscheiden groepen.

Om ook de interactie-effecten tussen professionalisering in het team en collegiaal vertrouwen te toetsen, zijn de gemiddelde scores op beide schalen met elkaar vermenigvuldigd. Tabel 7-20 geeft de gemiddelde score per team voor deze interactie. Uit een one way ANOVA-toets blijkt dat de verschillen tussen de teams op deze interactie significant zijn, $F(12,79) = 2.43$, $p < .05$.

Op basis van deze uitkomst is besloten de respondentengroep ($N = 92$) in drie groepen te verdelen:

- *Groep 1:* respondenten uit de teams EH4, ZW5 en ‘overige’. In totaal 26 respondenten (28% van de onderzoeksgroep). Deze teams scoren het laagst op het interactie-effect professionalisering in het team X collegiaal vertrouwen.
- *Groep 2:* respondenten uit de teams ZW6, T1, EH3, T2, ZW2, ZW1. In totaal 41 respondenten (45% van de onderzoeksgroep) uit teams die gemiddeld scoren op het interactie-effect professionalisering in het team X collegiaal vertrouwen.
- *Groep 3:* respondenten uit de teams EH2, EH1, ZW4, ZW3. In totaal 25 respondenten (27% van de onderzoeksgroep). Deze teams scoren het hoogst op het interactie-effect professionalisering in het team X collegiaal vertrouwen.

Tabel 7-20*Interactie Professionalisering in het Team en Collegiaal Vertrouwen naar team*

	N	M	SD	Perc.	Cum.
EH4	4	-2.58	4.95	0.04	0.04
ZW5	6	-2.33	2.17	0.07	0.11
overig	16	-1.08	1.55	0.17	0.28
ZW6	7	-0.91	0.78	0.08	0.36
T1	5	-0.89	0.96	0.05	0.41
EH3	7	-0.69	0.64	0.08	0.49
T2	7	-0.60	1.20	0.08	0.57
ZW2	8	-0.04	0.96	0.09	0.65
ZW1	7	0.31	1.02	0.08	0.73
EH2	7	0.34	1.57	0.08	0.80
EH1	5	0.43	1.75	0.05	0.86
ZW4	7	0.66	1.39	0.08	0.93
ZW3	6	0.68	1.32	0.07	1.00
totaal	92	-0.50	1.78	1.00	

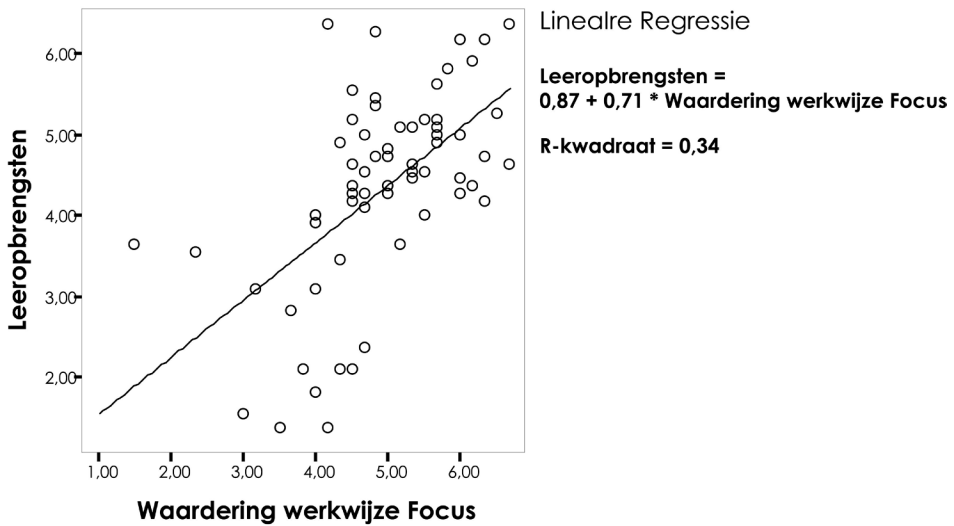
Uit een one way ANOVA-toets blijkt dat de verschillen tussen deze drie groepen op de schaal leeropbrengsten niet significant zijn, $F(2,84) = 0.134, p > .10$.

Hypothese H12 wordt door de data niet ondersteund.

H13 Docenten die een hoge mate van tevredenheid tonen over de aanpak van Focus, rapporteren meer leeropbrengsten dan docenten die een lage mate van tevredenheid tonen over de aanpak van Focus.

Om deze hypothese te toetsen is een lineaire regressieanalyse uitgevoerd met leeropbrengsten als afhankelijke variabele en werkwijze van Focus als onafhankelijke variabele. De waardering voor de werkwijze van Focus blijkt 34% van de variantie in de leeropbrengsten te verklaren (zie figuur 7-4). De invloed van de waardering voor de werkwijze van Focus op de leeropbrengsten is significant: $R^2 = .34, t = 5.70, p < 0.001$.

Deze uitkomst biedt ondersteuning voor de hypothese H13.



Figuur 7-4 De invloed van de waardering voor Focus op de gerapporteerde leeropbrengsten

7.3.5 De relatie tussen agency en leeropbrengsten

H14 Er is een wederkerige relatie tussen agency en leeropbrengsten.

Om deze hypothese te toetsen zijn lineaire regressieanalyses uitgevoerd. Eerst is onderzocht welk effect organisatiebetrokkenheid, eigen professionaliteit en collegiaal vertrouwen (onafhankelijk variabelen) hebben op de leeropbrengsten (afhankelijk variabele). Ook is onderzocht of er mogelijke interactie-effecten van de onafhankelijk variabelen zijn die de leeropbrengsten beïnvloeden. Daarbij zijn de volgende interacties onderzocht:

- organisatiebetrokkenheid X eigen professionaliteit
- organisatiebetrokkenheid X collegiaal vertrouwen
- eigen professionaliteit X collegiaal vertrouwen
- organisatiebetrokkenheid X eigen professionaliteit X collegiaal vertrouwen.

Geen van de onafhankelijk variabelen of van de genoemde interacties heeft een significante invloed op de leeropbrengsten.

Vervolgens is onderzocht of organisatiebetrokkenheid, eigen professionaliteit en collegiaal vertrouwen (afhankelijk variabelen) worden beïnvloed door de (gerapporteerde) leeropbrengsten. De resultaten wijzen uit dat leeropbrengsten geen significante invloed hebben op de mate van organisatiebetrokkenheid, eigen professionaliteit en collegiaal vertrouwen.

De hypothese H14 wordt door de data niet ondersteund.

7.4 Samenvatting en conclusies

In de jaren 2007 – 2010 heeft in het Regio College een professionaliseringsprogramma Focus gelopen. In 2009 zijn de opbrengsten van Focus geëvalueerd door middel van een enquête onder alle docenten. In deze enquête is ook het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' meegenomen. De uitkomsten van de Focus-enquête zijn in dit hoofdstuk gebruikt om de veronderstelde relaties in het model voor werkplekleren van docenten te toetsen.

Tabel 7-21 geeft een overzicht van de uitkomsten per hypothese. Hieruit blijkt dat op de hoofdas van het model voor werkplekleren van docenten, de invloed van leeractiviteiten op leeropbrengsten, één hypothese wordt ondersteund door de data. Dat is in verband met de onderzoeksvraag een belangrijke hypothese, namelijk de hypothese die zegt dat deelnemers aan leertrajecten met integrale zelfsturing (zoals 'Werkend Leren, Lerend Werken') meer leeropbrengsten rapporteren dan deelnemers aan leertrajecten met partiële zelfsturing zoals de leertrajecten in Focus. Hieruit blijkt dat er een belangrijke samenhang is tussen de aard van de leeractiviteiten (en in het bijzonder de mate van zelfsturing) en de leeropbrengsten van professionaliseringsactiviteiten.

Aan de hand van de data is ook gekeken naar de relaties tussen agency en leeractiviteiten en affordances en leeractiviteiten. Slechts op één punt is een relatie is tussen agency en de deelname aan leeractiviteiten aangetoond: docenten met een hoge mate van organisatiebetrokkenheid nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten dan docenten met een lage mate van organisatiebetrokkenheid. Deze bevinding biedt ondersteuning voor de veronderstelling dat organisatiebetrokkenheid een rol speelt bij het realiseren van onderwijsvernieuwingen (Fullan, 2000). Vertrouwen in eigen kwaliteiten en vertrouwen in de kwaliteiten van collega's hebben geen relatie met de aard en de omvang van de deelname aan professionaliseringsactiviteiten.

Op het gebied van de affordances wordt één hypothese geheel en één hypothese gedeeltelijk ondersteund. Er bestaat een relatie tussen tevredenheid over de individuele intake en de deelname aan individuele leertrajecten. Daarnaast is er ook een relatie tussen teamcontext en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. De betreffende hypothese wordt op twee van de drie onderzochte aspecten ondersteund. Het betreft collegiaal vertrouwen en professionalisering in het team. De mate van organisatiebetrokkenheid lijkt hier juist geen rol te spelen. Ook tussen teamrol en deelname aan professionaliseringsactiviteiten zijn geen relaties gevonden.

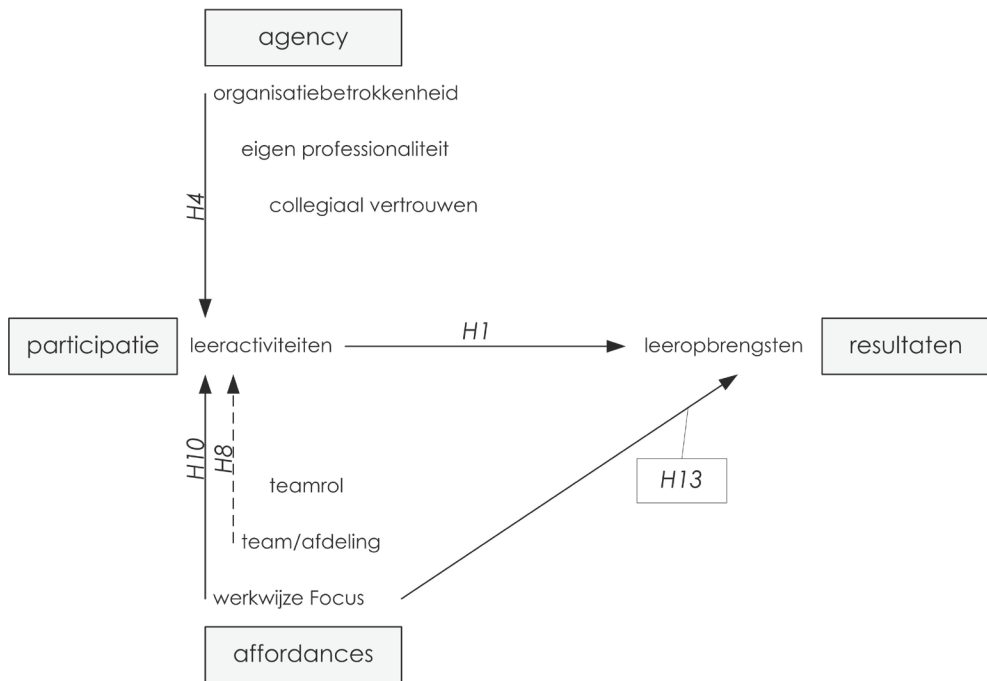
Er is wel een rechtstreeks verband gevonden tussen affordances en leeropbrengsten. Hoe tevredener docenten zijn over de werkwijze van Focus, hoe meer leeropbrengsten zij rapporteren. De overige aspecten van affordances (teamrol, team) hebben geen invloed op de leeropbrengsten.

Tenslotte is nagegaan of agency de leeropbrengsten beïnvloedt en andersom of de leeropbrengsten leiden tot wijziging in de agency. Voor deze veronderstellingen zijn geen aanwijzingen gevonden.

In figuur 7-5 en tabel 7-21 en zijn de uitkomsten van de toetsing van de hypothesen samengevat.

Tabel 7-21*Overzicht van de Resultaten van de Toetsing van Hypothese*

		Ondersteuning gevonden?	JA	Gedeeltelijk	NEE
Relatie tussen leeractiviteiten en leeropbrengsten					
H1	Integrale zelfsturing leidt tot meer leeropbrengsten dan partiële zelfsturing.		X		
H2	Schoolgebonden professionalisering leidt tot meer leeropbrengsten dan niet-schoolgebonden professionalisering.				X
H3	Professionaliseringsactiviteiten in groepsverband leiden tot meer leeropbrengsten dan individuele professionaliseringsactiviteiten.				X
De relatie tussen agency en leeractiviteiten.					
H4	Docenten met een hoge mate van organisatiebetrokkenheid nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten dan docenten met een lage mate van organisatiebetrokkenheid.		X		
H5	Docenten met veel vertrouwen in de eigen kwaliteiten nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten en aan professionaliseringsactiviteiten in groepsverband dan docenten met weinig vertrouwen in de eigen kwaliteiten.				X
H6	Docenten met een hoge mate van collegiaal vertrouwen nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten en aan professionaliseringsactiviteiten in groepsverband dan docenten met een lage mate van collegiaal vertrouwen.				X
De relatie tussen affordances en leeractiviteiten					
H7	Regisseurs met een teamrol op het gebied van onderwijsvernieuwing nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten dan andere docenten.				X
H8	Docenten uit teams die hoog scoren op organisatiebetrokkenheid, collegiaal vertrouwen en professionalisering in het team nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten dan docenten uit teams die laag scoren op deze aspecten.			X	
H9	Deelnemers die een hoge mate van tevredenheid tonen met de aanpak van Focus nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten binnen Focus, terwijl deelnemers die een lage mate van tevredenheid tonen vaker deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten buiten Focus.				X ¹
H10	Deelnemers die een hoge mate van tevredenheid tonen over de individuele intake nemen vaker deel aan individuele leertrajecten dan deelnemers die een lage mate van tevredenheid tonen over de individuele intake.		X		
De relatie tussen leeropbrengsten en affordances					
H11	De leeropbrengsten zijn congruent met de teamrol van de betrokken docent.				X
H12	Docenten uit teams die hoog scoren op leerklimaat rapporteren meer leeropbrengsten dan docenten uit teams die laag scoren op leerklimaat.				X
H13	Docenten die een hoge mate van tevredenheid tonen over de aanpak van Focus, rapporteren meer leeropbrengsten dan docenten die een lage mate van tevredenheid tonen over de aanpak van Focus.		X		
De relatie tussen agency en leeropbrengsten					
H14	Er is een wederkerige relatie tussen agency en leeropbrengsten.				X



Figuur 7-5 Model voor werkplekleren met door data ondersteunde relaties

8

Conclusies en discussie

8.1 Beantwoording van de onderzoeksvragen

8.1.1 Leerprocessen bij zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten

In deze paragraaf staat de beantwoording van de eerste hoofdvraag voor deze studie centraal. Die vraag luidt: hoe verlopen leerprocessen van docenten bij zelfgestuurde professionele ontwikkeling? In hoofdstuk drie is deze vraag toegespitst op de volgende deelvragen:

1. Is er in het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' voldoende sprake geweest van zelfsturing door de lerende docenten?
2. Is er in de onderzoeksgroep sprake van een eenduidige samenhang tussen self-efficacy en organisatiebetrokkenheid?
3. Wat is de relatie tussen de inhoud van de leeractiviteiten en het domein waarop de leeropbrengsten betrekking hebben?
4. Welke relatie bestaat er tussen agency en de aard van de leeractiviteiten enerzijds en tussen affordances en de aard van de leeractiviteiten anderzijds?
5. Welke relatie bestaat er tussen de diepgang van de leeractiviteiten en de aard van de leeropbrengsten?

Deelvraag 2 heeft betrekking op de rol van organisatiebetrokkenheid bij het realiseren van individuele en collectieve leerresultaten en zal daarom betrokken worden bij de beantwoording van de derde hoofdvraag (paragraaf 8.1.3). In deze subparagraaf worden de conclusies ten aanzien van de deelvragen 1 en 3 t/m 5 besproken.

Uit de analyses van vijftien casussen van deelnemers aan het leertraject 'Werkend Leren, Lerend Werken' in hoofdstuk 5 kan de conclusie worden getrokken, dat voornoemd leertraject de deelnemers voldoende mogelijkheden tot zelfsturing heeft geboden. Dat maakt het mogelijk om aan de hand van de overige analyses in hoofdstuk 5 en hoofdstuk 7 de eerste hoofdvraag te beantwoorden.

In hoofdstuk 5 is aan de hand van de casussen onderzocht of er een relatie bestaat tussen het domein waarin leeractiviteiten zijn uitgevoerd (onderwijsontwikkeling, coaching en reflectie, teamontwikkeling, externe oriëntatie) en de inhoud van de leeropbrengsten. Dat blijkt niet het geval. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat veruit de meeste leeropbrengsten betrekking hebben op de persoonlijke ontwikkeling van de betrokkenen en die leeropbrengsten hangen niet noodzakelijk samen met het soort prestatie dat de deelnemers hebben uitgevoerd. Ten aanzien van de inhoud van de leeractiviteiten is in hoofdstuk 5 wel geconstateerd dat er een relatie bestaat tussen de inhoud van de leeractiviteiten en het niveau van de leeropbrengsten. In alle vier casussen waarin sprake is van vernieuwend leren hebben de deelnemers gewerkt aan prestaties die betrekking hebben op het primair proces (drie keer onderwijsontwikkeling en één keer coaching en reflectie).

In negen van de vijftien casussen spelen de leeractiviteiten zich uitsluitend af op het niveau van de eilanden praktiserend leren, onderzoekend leren en creatief leren. Slechts in vier casussen is er sprake van écht samenwerkend leren zoals dat gerepresenteerd wordt door de metafoor van de polders. In geen van deze casussen leidt dat echter tot vernieuwend leren. Mogelijk wordt dat mede veroorzaakt door het feit dat er in deze casussen sprake is van prestaties op het gebied van externe oriëntatie en op het gebied van teamontwikkeling. In hoofdstuk 5 zijn ook de casussen vergeleken waarin alleen sprake is van praktiserend leren. Praktiserend leren leidt in geen enkele casus tot vernieuwende leeropbrengsten. In vrijwel al deze casussen gaat praktiserend leren gepaard aan een lage mate van agency (vier op vijf). In casussen waarin leeractiviteiten op tenminste twee niveaus worden gecombineerd (eilanden en bruggen of bruggen en polders) is in alle gevallen sprake van een hoge mate van agency, die bovendien vaak gecombineerd wordt met energiebronnen die de taakeisen compenseren (vier op zes).

Het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' leidt in vrijwel alle casussen (dertien op vijftien) tenminste tot verbeterend leren (negentien op vijftien) en in vier casussen zelfs tot vernieuwend leren. De casus waarin sprake is van basaal leren wordt gekenmerkt door een lage mate van agency in combinatie met hoge taakeisen. In de casus waarin sprake is van averechts leren echter is sprake van een hoge mate van agency maar van sterk negatieve ontwikkeling van de affordances door de verwijdering tussen de betrokken deelnemer en haar team, waar zij de prestatie uitvoerde. Samenvattend kan gezegd worden dat 'Werkend Leren, Lerend Werken' een succesvol traject is geweest, hetgeen ook bevestigd wordt door de analyses die zijn uitgevoerd op de resultaten van de Focus-enquête (zie hoofdstuk 7).

Deze bevindingen leiden tot de volgende conclusies ten aanzien van de eerste hoofdvraag:

1. Er is geen sprake van eenduidige patronen A en B die leiden tot enerzijds basaal leren en anderzijds vernieuwend leren.
2. Diepgaande leeractiviteiten worden bevorderd door de combinatie van een hoge mate van agency en affordances waarin de energiebronnen de taakeisen compenseren. Deze conclusie wordt gedeeltelijk ondersteund door de uitkomsten van de analyses in hoofdstuk 7. Daar zijn aanwijzingen gevonden voor de relatie tussen respectievelijk agency en affordances en de leeractiviteiten. Op het gebied van agency is een relatie vastgesteld tussen organisatiebetrokkenheid en de (omvang van de) deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Op het gebied van affordances is er juist geen relatie tussen organisatiebetrokkenheid in het team en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten, maar wel tussen collegiaal vertrouwen in het team en de rol die professionalisering in het team speelt en de deelname aan leeractiviteiten. Deze laatste twee factoren kunnen beschouwd worden als aanwijzingen voor een (positief) leerklimaat in een team. Ook zijn er aanwijzingen dat aandacht voor de individuele leervragen van docenten bijdraagt aan de vormgeving van adequate leertrajecten.
3. De inhoud van de prestatie heeft een belangrijke invloed op het niveau van de leeropbrengsten: prestaties die betrekking hebben op de rol van de deelnemers in het primaire proces geven een grotere kans op vernieuwende leeropbrengsten dan andere prestaties.

4. Het niveau van de leeropbrengsten hangt samen met de mate van zelfsturing. Die conclusie kan worden getrokken uit de vergelijking (in hoofdstuk 7) tussen 'Werkend Leren, Lerend Werken' en de andere Focus-trajecten. Er is geen verband gevonden tussen het niveau van de leeractiviteiten zoals dat in de casestudies is geoperationaliseerd en het niveau van de leeropbrengsten.

8.1.2 Zelfgestuurde professionele ontwikkeling en collectieve leerprocessen in docententeams

De tweede hoofdvraag voor deze studie luidt: Welke bijdrage levert zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten aan collectieve leerprocessen in docententeams op het gebied van onderwijsvernieuwing en teamontwikkeling? Deze hoofdvraag is in hoofdstuk 4 toegespitst op de volgende deelvragen:

1. Is er in de onderzochte docententeams sprake van samenhang tussen organisatiebetrokkenheid en collective efficacy?
2. Gaat de combinatie van hoge collective efficacy en hoge mate van psychologische veiligheid samen met meer diepgaande teamleerprocessen in de onderzochte docententeams?
3. Gaat de combinatie van lage collective efficacy en een lage mate van psychologische veiligheid samen met meer oppervlakkige teamleerprocessen?
4. Overwegen in de onderzochte docententeams de taakeisen of de energiebronnen en welke samenhang is er met de aard van de teamleerprocessen?
5. Is er in de onderzochte docententeams sprake van een samenhang tussen de aard van de teamleerprocessen en het niveau van de collectieve leeropbrengsten?
6. Welke leerconversies tussen individu en team en tussen team en organisatie worden waargenomen in de onderzochte docententeams?
7. Op welke wijze beïnvloeden deze leerconversies de collectieve leeropbrengsten van de docententeams?

De eerste deelvraag heeft betrekking op de rol die organisatiebetrokkenheid speelt bij het realiseren van individuele en collectieve leerprocessen en zal beantwoord worden in paragraaf 8.1.3.

In de beginsituatie is er in het team techniek (zie hoofdstuk 6) sprake van lage collective efficacy gecombineerd met weinig psychologische veiligheid. In deze casus ontwikkelt de collectieve agency van het team zich gelijk op met de realisatie van leeropbrengsten op het gebied van onderwijsvernieuwing en teamontwikkeling. Er is sprake van interactie tussen de agency en de leeractiviteiten en leeropbrengsten van het team. De betrokkenheid van het team bij het werkveld en bij verwante opleidingsteams van roc's in de omgeving bevorderen de ontplooiing van diepgaande leeractiviteiten (getypeerd als co-creatie). Deze leeractiviteiten vormen de basis voor vernieuwende leeropbrengsten in het domein onderwijsvernieuwing en die leeropbrengsten doen weer het gevoel van collective efficacy in het team groeien.

In het team zorg en welzijn is sprake van een hoge mate van psychologische veiligheid gecombineerd met een geringe mate van collective efficacy. In dit team ligt de nadruk op praktiserend en onderzoekend leren. Leeropbrengsten in het domein onderwijsvernieuwing zijn verbeterend van aard

terwijl de leeropbrengsten in het domein teamontwikkeling meer vernieuwend zijn. Grote invloed op de agency hebben die leeropbrengsten niet. Het gevoel met elkaar een goed team te zijn wordt erdoor versterkt, maar dat bevestigt wat betreft agency eerder de status quo dan dat die er door wordt doorbroken.

In beide teams worden de taakeisen ruimschoots gecompenseerd door de energiebronnen. Doorslaggevend voor het verschil tussen de leerprocessen in beide teams is het feit dat in het team techniek de omgeving (leerlingen en werkveld) ontevreden is over de opleiding en druk uitoefent op de vernieuwing. Het team is daar ook ontvankelijk voor vanwege zijn reeds aanwezige externe oriëntatie. In het team zorg & welzijn gaat er noch van de leerlingen noch van het werkveld een grote druk uit om de opleiding te vernieuwen. Dat laat de ruimte voor het team om de vernieuwing op een rustige, weloverwogen manier aan te pakken. Er bestaat in dit team geen collectief gevoelde noodzaak tot vernieuwing en derhalve blijven de leeractiviteiten op het oppervlakkig niveau van de eilanden.

In het team techniek leiden diepgaande leeractiviteiten tot vernieuwende leerresultaten op het gebied van onderwijsvernieuwing. De aanpak van leeractiviteiten op het gebied van teamontwikkeling is eerder op het niveau van de eilanden (praktiserend leren) en de leeropbrengsten in dat domein zijn te karakteriseren als verbeterend leren. Vanuit het model is de relatie tussen leeractiviteiten en leeropbrengsten in het team zorg & welzijn moeilijker te verklaren: de leeractiviteiten zijn op een eenvoudig niveau en toch realiseert het team vernieuwende leeropbrengsten op het gebied van teamontwikkeling. Een mogelijke verklaring hiervoor kan liggen in het feit dat gezien de procesoriëntatie die in dit team aanwezig is en die samenhangt met de inhoud van de opleiding, de ontwikkeling naar een resultaatverantwoordelijk team voor dit team niet zo'n complexe opgave is dat daarvoor diepgaande leerprocessen nodig zijn. De leeropbrengsten van dit team op het gebied van de onderwijsvernieuwing zijn gekarakteriseerd als verbeterend leren.

De conclusie na beantwoording van de deelvragen is dat het model voor werkplekleren van docententeams bruikbaar is om leerprocessen in teams te analyseren.

De laatste twee deelvragen hebben betrekking op leerconversies tussen individu en team en tussen team en organisatie. De ervaringen met de onderwijsvernieuwing in het team techniek maken duidelijk dat er geen sprake is van één specifieke leerconversie in de ene of de andere richting, maar dat er sprake is van een reeks van leerconversies. Teamleren in dit geval is een iteratief proces waarbij individuele leerervaringen worden gedeeld in het team, dat leidt tot collectief leren, waarna die collectieve leeropbrengsten individueel worden toegeëigend en ingekleurd, waarna ze opnieuw gedeeld worden, enzovoort. Rond het werken als resultaatverantwoordelijk team is er veeleer sprake van een leerconversie van organisatie naar individu en van individu naar team. Die laatste leerconversie is (in ieder geval bij de afronding van de leergeschiedenis) nog niet volledig, waardoor het team op dit gebied nog niet in een continue leercyclus terecht is gekomen. Wel speelt de deelnemer aan 'Werkend Leren, Lerend Werken' juist in dit leerproces een sleutelrol, terwijl hij in het leerproces met betrekking tot de onderwijsvernieuwing niet expliciet, maar wel op de achtergrond, aanwezig is.

In het team zorg & welzijn begint de leerconversie rond resultaatverantwoordelijke teams met een toe-eigening van het gedachtegoed van de organisatie door het team. Daarna vindt een leerconversie plaats van team naar individu. Ook hier is vervolgens sprake van een iteratief proces waarin individuele leeropbrengsten in het team worden gedeeld en tot collectieve leeropbrengsten leiden waarna door individuele toe-eigening weer individuele leeropbrengsten ontstaan. In dit proces speelt de deelnemer aan het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' een belangrijke faciliterende rol.

Bovenstaande nadere beschouwing van de leerconversies leidt tot de conclusie dat 'Werkend Leren, Lerend Werken' een belangrijke, indirecte bijdrage heeft geleverd aan de collectieve leerprocessen in de teams. In het ene geval omdat via de deelnemer aan 'Werkend Leren, Lerend Werken' de implementatie van het resultaatverantwoordelijk team op gang komt en in beide teams omdat de deelnemers aan 'Werkend Leren, Lerend Werken' een belangrijke faciliterende rol spelen. Op de onderwijsvernieuwing in beide teams heeft 'Werkend Leren, Lerend Werken' geen invloed gehad. Dit kan verklaard worden uit de rol die beide deelnemers aan 'Werkend Leren, Lerend Werken' vervullen in hun team (regisseur team & organisatie) en uit het feit dat zij beide voor prestaties op het gebied van teamontwikkeling hebben gekozen.

8.1.3 Organisatiebetrokkenheid en individuele en collectieve leerprocessen?

De derde hoofdvraag voor deze studie luidt: beïnvloedt organisatiebetrokkenheid aard en omvang van de individuele en collectieve leerprocessen? De daarmee samenhangende deelvragen zijn:

1. Is er in de onderzoeksgroep sprake van een eenduidige samenhang tussen self-efficacy en organisatiebetrokkenheid?
2. Is er in de onderzochte docententeams sprake van samenhang tussen organisatiebetrokkenheid en collective efficacy?

Uit analyse van de casestudies blijkt dat er een samenhang bestaat tussen een hoog niveau van organisatiebetrokkenheid en een hoog niveau van self-efficacy. Om de invloed van organisatiebetrokkenheid en de interactie met self-efficacy te onderzoeken zijn organisatiebetrokkenheid en self-efficacy met leeractiviteiten, affordances en leeropbrengsten uitgezet in één tabel (zie tabel 8-1). Beschouwing van deze tabel levert op dat organisatiebetrokkenheid als afzonderlijke factor niet tot andere conclusies leidt ten aanzien van leeractiviteiten en leeropbrengsten dan die in paragraaf 8.1.1 zijn getrokken ten aanzien van de invloed van agency in het algemeen. Dit bevestigt de bevinding dat er een samenhang is tussen organisatiebetrokkenheid en self-efficacy. Organizatiebetrokkenheid is derhalve een belangrijk element in de agency van docenten en heeft geen daarvan te onderscheiden invloed op de leeractiviteiten. De analyse van de Focus-enquête in hoofdstuk 7 bevestigt deze conclusie. Uit die analyse blijkt dat er een relatie is tussen organisatiebetrokkenheid en de omvang van de professionaliseringsinspanningen van docenten.

In het team zorg & welzijn is sprake van een enigszins gespannen relatie tussen het team en de organisatie. In het team heerst het gevoel in de eigen mogelijkheden beperkt te worden door de regels van de organisatie. Interessant is de casus van het team techniek, waarin aanvankelijk ook sprake is

van een gespannen verhouding tot de organisatie ('wij - zij' denken). Naarmate de collective efficacy groeit verandert die houding in een zekere onverschilligheid ten opzichte van de organisatie. Mogelijk is hier sprake van een ontwikkeling die nog niet afgerond is en kan het team doorgroeien naar echte betrokkenheid op de organisatie. Hoewel de aanwijzingen nog niet erg sterk zijn, zou zo'n ontwikkeling een positieve samenhang tussen collective efficacy en organisatiebetrokkenheid bevestigen.

Tabel 8-1

De Relatie tussen Self-Efficacy en Organisationsbetrokkenheid in de Casestudies

	agency			leeractiviteiten	affordances	leeropbrengsten
	SE	OB	OBxSE			
016 Anja	4	4	16	praktiserend leren	taakeisen	averechts leren
005 Elise	1	1	1	praktiserend leren	taakeisen	basaal leren
006 Sander	4	1	4	profileren (brug)	energiebronnen	verbeterend leren
101 Merel	2	2	4	praktiserend leren	taakeisen	verbeterend leren
011 Koen	2	3	6	praktiserend leren	energiebronnen	verbeterend leren
003 Els	3	3	9	actieonderzoek (polder)	energiebronnen	verbeterend leren
007 Hannah	3	3	9	co-creatie (polder)	energiebronnen	verbeterend leren
103 Bart	3	3	9	praktiserend / onderzoekend leren	taakeisen	verbeterend leren
015 Cees	1	4	4	praktiserend leren	taakeisen	verbeterend leren
004 Kayahan	4	4	16	actieonderzoek (polder)	energiebronnen	verbeterend leren
008 Ludo	4	4	16	co-creatie (polder)	taakeisen	verbeterend leren
001 Boy	1	2	2	onderzoekend leren	taakeisen	vernieuwend leren
012 John	4	2	8	praktiserend / onderzoekend leren	taakeisen	vernieuwend leren
002 Jacqueline	3	3	9	onderzoekend / creërend leren	energiebronnen	vernieuwend leren
102 Anneke	4	4	16	ondernemen (brug)	taakeisen	vernieuwend leren

De namen van de betrokken docenten zijn gefingeerd.

8.2 Reflectie op het theoretisch kader

8.2.1 Zelfsturing in professionaliseringstrajecten

Uit de casestudies (hoofdstuk 5) blijkt dat deelnemers aan 'Werkend Leren, Lerend Werken' betekenisvolle keuzes maken met betrekking tot hun leerproces tijdens het traject. In hoofdstuk 7 is dit integrale zelfsturing genoemd ook al heeft die zelfsturing niet altijd betrekking op alle aspecten van het leerproces. De opzet van 'Werkend Leren, Lerend Werken' daagt de deelnemers uit om zelf de verantwoordelijkheid nemen voor hun leerproces. Uit de resultaten van de Focus-enquête blijkt dat deelnemers aan 'Werkend Leren, Lerend Werken' meer leeropbrengsten rapporteren dan deelnemers aan Focus-trajecten. De conclusie is dat leertrajecten die docenten in staat stellen tijdens het traject

hun eigen leerproces te sturen, effectiever zijn dan leertrajecten die die keuzemogelijkheden aan het begin van het traject bieden (partiële zelfsturing) zoals bij Focus het geval is. Deze conclusie sluit aan bij de bevinding van Yeo & Marquardt (2010) dat zelfsturing één van de belangrijke voorwaarden is voor het ontwikkelen van 'double loop leren' in organisaties. Een traject zoals 'Werkend Leren, Lerend Werken' draagt daaraan meer bij dan de optelsom van Focus-trajecten.

Er zijn echter alternatieve verklaringen voor de in hoofdstuk 7 gevonden effecten. In de eerste plaats is 'Werkend Leren, Lerend Werken' een traject dat een jaar duurt met een geschatte studiebelasting van 200 - 400 uur. De marge wordt bepaald door de inzet van de docenten buiten de door het Regio College beschikbaar gestelde tijd. In het kader van Focus krijgen docenten een individueel budget van € 4000,- waarmee ze scholing kunnen inkopen. Uitgaande van een gemiddelde prijs van € 125,- per dagdeel (voor individuele trajecten ligt de prijs hoger, voor sommige door interne docenten verzorgde groepstrajecten lager) kunnen docenten daarmee ongeveer 130 uur scholing inkopen over een periode van 4 jaar. De intensiteit is derhalve 30 – 60 uur per jaar in het geval dat een docent zijn volledige budget benut. De gevonden verschillen in gerapporteerde leeropbrengsten kunnen wellicht ook verklaard worden door het verschil in intensiteit van de trajecten.

In de tweede plaats laten de casestudies zien dat de opzet van 'Werkend Leren, Lerend Werken' de deelnemers uitdaagt om het leertraject te verbinden met hun dagelijkse praktijk en daar ook in slaagt. In dat opzicht is 'Werkend Leren, Lerend Werken' een geslaagd antwoord op de heersende praktijk van professionele ontwikkeling, die gebaseerd is op een deficit model en atomistisch is. Daarmee wordt bedoeld dat professionele ontwikkeling vaak gescheiden is van de context waarin die ontwikkeling plaatsvindt (Webster-Wright, 2009). 'Werkend Leren, Lerend Werken' kan beschouwd worden als een manier om vorm te geven aan de door haar bepleite vorm van authentiek leren. Dat leidt tot de veronderstelling dat de verschillen tussen 'Werkend Leren, Lerend Werken' en Focus wellicht beter verklaard kunnen worden door het veel meer geïntegreerde, authentieke karakter van de leerprocessen in 'Werkend Leren, Lerend Werken' dan door het verschil in zelfsturing tussen beiden trajecten. Eén van de aanwijzingen voor deze veronderstelling is het feit dat 'Werkend Leren, Lerend Werken' expliciet georganiseerd werkplekleren combineert met coaching in de vorm van begeleide intervisie, wat volgens recent onderzoek een effectieve vorm van professionele ontwikkeling is (Rudd, Lambert, Satterswhite & Smith, 2009).

8.2.2 Self-efficacy en organisatiebetrokkenheid

Eén van de vooronderstellingen die in deze studie is getoetst, is de mate waarin organisatiebetrokkenheid bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van docenten. Organizeatiebetrokkenheid is binnen het model voor werkplekleren van docenten opgevat als een aspect van de agency van docenten. Op grond van literatuurstudies is verondersteld dat organisatiebetrokkenheid gerelateerd is aan de self-efficacy van docenten. Deze vooronderstelling is nader onderzocht aan de hand van hypothesen die betrekking hebben op betrokkenheid bij het eigen team en betrokkenheid bij het Regio College als geheel. Omdat de onderzoeksdata niet toereikend zijn om zo'n gedifferentieerd onderscheid

in organisatiebetrokkenheid aan te brengen is de hypothese geherformuleerd, zodat wel een uitspraak kan worden gedaan over een minder gedifferentieerde vorm van betrokkenheid bij de organisatie.

Uit de casestudies blijkt dat er samenhang is tussen een hoog niveau van organisatiebetrokkenheid en een hoog niveau van self-efficacy, maar niet tussen een laag niveau van organisatiebetrokkenheid en een laag niveau van self-efficacy. Deze bevinding wijkt af van die van Moynihan & Pandey (2007) die een negatieve relatie tussen self-efficacy en organisatiebetrokkenheid vinden. Zij geven als mogelijke verklaring voor hun bevinding dat bepaalde aspecten van het werk in de publieke sector de generalisatie van self-efficacy naar betrokkenheid bij de organisatie zouden verhinderen. In plaats daarvan zou dan betrokkenheid bij het beroep komen. Deze verklaring zou ook kunnen gelden voor die gevallen in de casestudie waar een hoge mate van self-efficacy samengaat met een geringe mate van organisatiebetrokkenheid. Luthans, Norman, Avolio & Avey (2008) gebruiken het begrip psychologisch kapitaal. Naast efficacy zijn de andere elementen van psychologisch kapitaal hoop, veerkracht en optimisme. In een drietal studies vinden zij wel steeds een significante positieve relatie tussen psychologisch kapitaal en organisatiebetrokkenheid.

Ware & Kitsantas (2007) stellen vast dat drie aspecten van *teacher efficacy* (vertrouwen dat je werk door de leiding gesteund wordt, vertrouwen dat je invloed hebt op de besluitvorming en vertrouwen in het eigen klassenmanagement) de mate van *teacher commitment* voorspellen. Teacher commitment in hun studie is vooral een maat voor professionele betrokkenheid hoewel er ook items zijn gebruikt die verwijzen naar betrokkenheid bij de school als organisatie. Kuvaas (2008) rapporteert een negatieve correlatie tussen omvang van de organisatie en de hoeveelheid ondersteuning die werknemers ervaren (POS = *perceived organisational support*). Giffords (2009) rapporteert een negatieve correlatie tussen omvang van de organisatie en organisatiebetrokkenheid onder maatschappelijk werkers, maar niet tussen organisatieomvang en professionele betrokkenheid. De geciteerde studies maken duidelijk dat er veel verschillende brandpunten zijn waarop docenten hun betrokkenheid kunnen richten: de leerling, het team, de organisatie, het beroep van leraar en de vakdiscipline. In vervolgonderzoek naar de rol van betrokkenheid bij het realiseren van vernieuwingen (vergelijk het begrip opwaartse identiteit bij Fullan & Watson, 2000) zouden deze verschillende vormen van betrokkenheid onderscheiden moeten worden.

8.2.3 Diepgang van de leeractiviteiten

In hoofdstuk 5 is vastgesteld dat in negen van de vijftien casussen het leerproces zich afspeelt op het niveau van de eilanden (Ruijters, 2006). Het accent ligt op praktiserend leren: zeven van de negen casussen, waarvan twee keer gecombineerd met onderzoekend leren. Eén keer is sprake van louter onderzoekend leren en één keer van een combinatie van onderzoekend en creërend leren. In vier gevallen komen de betrokken docenten tot meer diepgaande leeractiviteiten. Deze docenten zijn twee aan twee betrokken in een intensief samenwerkingsproces, waarin in het ene geval ook andere geledingen binnen de organisatie met andere expertise en verantwoordelijkheden worden betrokken.

In de andere prestatie is er niet zozeer sprake van samenwerking met andere geledingen maar wel van gretig gebruik maken van hun expertise en van een duidelijke oriëntatie op het uitdragen van de bevindingen in een onderwijsteam. In beide gevallen gaat het om prestaties buiten het primair proces, waardoor de noodzaak om op zoek te gaan naar aanvullende expertise groter is en de betrokkenen ook meer op elkaars bijdrage zijn aangewezen. Deze twee casussen voldoen aan de kenmerken voor interprofessioneel leren die door Collin, Paloniemi & Mecklin (2010) zijn onderscheiden op grond van een studie onder medische professionals in operatiekamers. Op persoonlijk niveau gaat het om individuele motieven voor professionele ontwikkeling, betrokkenheid bij de doelen en waarden van het team of de organisatie, levenservaring en competentie. Op sociaal niveau gaat het om collegiale ondersteuning en gedeelde verantwoordelijkheid, om kennis van de professionele rollen en werkprocessen, om het overschrijden van de grenzen tussen professies en om taken in een inclusieve atmosfeer.

In de overige prestaties worden minder diepgaande leeractiviteiten ondernomen. Een eerste mogelijke verklaring heeft betrekking op de complexiteit van de opdracht. Misschien was de gerealiseerde complexiteit in het leerproces voldoende om de gevraagde oplossing te produceren (Ruijters, 2006). De *cognitive load theory* voorspelt dat individueel leren minder efficiënt wordt in vergelijking met samenwerkend leren naarmate de complexiteit van de taak toeneemt. Omgekeerd wegen bij simpele taken de meeropbrengsten van samenwerking niet op tegen de investering die men moet doen in de samenwerking (Kirschner, Paas & Kirschner, 2009).

Een tweede mogelijke verklaring is dat de structuur van het leertraject te open was. Docenten zijn niet gewend om samen te werken, laat staan samen te werken over de grenzen van disciplines heen (Gerrichhauzen, 2007; Simons, 2003a; Van den Berg, Hengeveld & Van der Weiden, 2007). In het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' werd verondersteld dat het opdrachtgeverschap van de afdelingsmanagers zou leiden tot structuur en sturing en dat dat de deelnemers zou aanzetten tot diepgaander vormen van samenwerking en (theoretische) verdieping. Uit de analyse van de casestudies blijkt dat van sturing door de managers echter onvoldoende sprake is geweest. In het debat tussen constructivisten en instructivisten (zie Tobias & Duffy, 2009b) staat de vraag centraal of het constructivisme het leerproces niet te veel aan het toeval over laat en wordt er gepleit voor meer structuur in de begeleiding, niet alleen ten aanzien van het proces maar ook ten aanzien van de inhoud (*scaffolding*) (Tobias & Duffy, 2009a). In essentie gaat het er bij *scaffolding* om de begeleiding qua inhoud, aard, omvang en timing aan te laten sluiten bij de voorkennis van de lerende. Het idee van *scaffolding* is gebaseerd op Vygotski's zone van naaste ontwikkeling (Van der Valk & De Jong, 2009). *Scaffolding* krijgt vooral veel aandacht in het onderzoek naar *computer supported collaborative learning* (CSCL), on-line leren en technologische support (zie onder andere Anastopoulou & O'Malley, 2009; Roschelle et al., 2010; Yang, 2009). *Scaffolding* biedt toegespitste, concrete hulp in de verschillende fases van het leerproces. Deze hulpmiddelen zijn afhankelijk van de leertaak. Van der Valk en De Jong (2009) beschrijven een casus waarin zij gebruik maken van een algemene aanpak voor een project, (hints voor) activiteiten die de aandacht focussen op het probleem, 'go/no go'

beoordelingen per projectfase en hints om reflectieve activiteiten aan te bieden aan leerlingen. Lawton en French (2009) spreken van *challenge based-learning* waarbij de uitdagingen elkaar in een cyclisch proces opvolgen. Elke cyclus begint met het noteren van eerste ideeën om voorkennis te activeren en interesse te wekken. Daarna krijgen de leerders toegang tot een beperkte hoeveelheid relevante bronnen die een directe en dwingende relatie met de uitdaging hebben. Vervolgens delen de leerders hun oorspronkelijke ideeën en reacties op de bronnen en passen deze aan in discussie met anderen. De cyclus eindigt met het vastleggen van de veranderingen in hun ideeën en het noteren van vragen voor de volgende cyclus. Een traject als 'Werkend Leren, Lerend Werken' zou kunnen profiteren van vergelijkbare, zorgvuldig ontworpen vormen van ondersteuning.

8.2.4 Het model voor werkplekieren van docenten

In paragraaf 8.1.1 is de conclusie getrokken dat het model voor werkplekieren van docenten een bruikbaar hulpmiddel is om de verschillende facetten van werkplekieren in kaart te brengen. Het model voor werkplekieren probeert een werkelijkheid te beschrijven die naar zijn aard complex is. Ook in recent onderzoek ligt vaak het accent op één van de deelaspecten van het model: de relatie tussen individuele kenmerken (agency) en leeractiviteiten of leeropbrengsten (zie onder andere Cohen, 2010; Schulz & Rossnagel, 2010; Sonnentag & Volmer, 2009), de relatie tussen omgevingskenmerken (affordances) en leeractiviteiten of leeropbrengsten (zie onder andere Jurasaitė-Harbison & Rex, 2010; Macpherson & Clark, 2009; Penuel et al., 2010; Wetstar, 2009; Yamagata-Lynch & Haudenschild, 2009) of de relatie tussen aard en omvang van de leeractiviteiten en de leeropbrengsten (zie onder andere Gregory, 2010; Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009a; Scott & Sutton, 2009; Smith et al., 2009; Swan, Scarbrough & Newell, 2010; Yeo & Marquardt, 2010). Daarmee wordt de complexiteit gereduceerd, maar het is juist de verdienste van het model voor werkplekieren van docenten dat het probeert om die verschillende aspecten in hun onderlinge samenhang te beschrijven. Het model en deze op het model voor werkplekieren van docenten gebaseerde studie sluiten aan bij het pleidooi van Webster-Wright (2009) om de lerende, de context en het leren in hun onderlinge samenhang te bestuderen. Studies die een vergelijkbaar integraal perspectief hanteren zijn nog relatief zeldzaam. Voorbeelden zijn de studies van Rynne, Mallett & Tinning (2010) en Horn & Little (2010). De studie van Rynne et al. is evenals deze studie gebaseerd op het werk van Billett. Rynne et al. deden onderzoek naar werkplekieren van sportcoaches. Zij besteden veel aandacht aan de wederzijdse afhankelijkheid van agency en affordances. Vooral als de affordances zwak ontwikkeld zijn of zelfs tegenwerken, komt het aan op het zelfbewust gestuurde gedrag (*agentic behavior*) van de individuen. Dat komt overeen met de bevinding uit hoofdstuk 5 van deze studie dat in drie van de vier casussen waarin sprake is van vernieuwend leren, zwak ontwikkelde affordances gecompenseerd worden door een hoge mate van self-efficacy. Horn & Little (2010) leggen juist het accent op de affordances (zij spreken in hun studie niet over affordances maar over *structures*). Zij onderzoeken leerprocessen aan de hand van gespreksroutines in docententeams, waarin agency en structures weerspiegeld worden.

Zij verklaren de gevonden verschillen vooral op grond van de structures: gedeelde referentiekaders, gemeenschappelijk curriculum en leiderschap. Hoewel een integraal perspectief op werkplekleren van docenten noodzakelijk is, bieden voornoemde studies onvoldoende houvast om het effect van interventies in werkplekleerprocessen op de leeropbrengsten te kunnen voorspellen. Uit deze studie (PODiPO) blijkt dat ook het model voor werkplekleren van docenten nog onvoldoende houvast biedt om de vraag te kunnen beantwoorden onder welke specifieke persoonlijke en contextuele condities gewenste leerprocessen optreden zodat de beoogde leeropbrengsten worden geboekt. In deze paragraaf worden mogelijke verklaringen aangedragen voor het feit dat in deze studie maar gedeeltelijke empirische ondersteuning voor de door het model voorspelde relaties is gevonden.

De eerste mogelijkheid is dat leerprocessen in de praktijk niet zo netjes geordend verlopen als door het model wordt beschreven. Leren is soms een onverwacht bijeffect van op het eerste gezicht contraproductieve leeractiviteiten. Eén van de respondenten in de casestudies koos aanvankelijk voor een prestatie die hem weinig moeite zou kosten. Die prestatie leverde hem dan ook weinig op, maar juist de reflectie op dit keuzegedrag maakte deze prestatie toch tot een belangrijke leerervaring. Dit voorbeeld maakt duidelijk dat leerprocessen vaak rommeliger verlopen dan een model kan beschrijven (Homan, 2001). Veel leren, zelfs binnen een gepland leerproces, verloopt niet gepland en is een reactie op niet geplande gebeurtenissen of situaties (Conklin, 2006; Golding et al., 2009). Leerlingen rapporteren juist bij open, slecht gestructureerde problemen vaak dat het leerproces rommelig is verlopen, een zoektocht naar *flow* op het randje van chaos (Barrett, 2010).

Een tweede verklaring ligt in de opzet van het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken'. In paragraaf 8.2.3 is aangegeven dat in slechts enkele casussen sprake is van diepgaande vormen van leren (polders). Hierdoor is het vernieuwende leren dat in vier casussen is vastgesteld misschien eerder het resultaat van een toevallige samenloop van omstandigheden dan van een bewust geplande en gestuurde interventie. Bij een sterkere structuur van het leertraject zou de relatie tussen basale leeractiviteiten en basale leeropbrengsten en diepgaande leeractiviteiten en vernieuwende leeropbrengsten wellicht geprofileerder naar voren zijn gekomen. Deze verklaring raakt aan een methodologisch probleem: het casestudie onderzoek zoals hier is uitgevoerd, is minder geschikt om de verschillen tussen verschillende condities aan het licht te brengen dan een geprofileerd, [quasi]-experimenteel design (Grant & Wall, 2009). Uit recent onderzoek komen verschillende manieren naar voren om een leertraject dat in essentie gericht is op nieuwe betekenisgeving, verder te structureren: stevig inbedden van het leertraject door het versterken van interpersoonlijke relaties rond de leerders (Carmeli, Brueller & Dutton, 2009), het creëren van een coöperatieve omgeving waarin vragen gearticuleerd en bediscussieerd kunnen worden (Harris, 2009; Van der Valk & De Jong, 2009), het bieden van congruente leerhulpmiddelen (Van der Valk & De Jong, 2009) en het bieden van begeleiding die de bijdragen van de lerenden verwelkomt, erkent en adopteert (Harris, 2009).

Een derde verklaring zou kunnen liggen in een onvolledige operationalisatie van de begrippen affordances en agency. Wat betreft de affordances is in het model gefocust op de verschillende elementen van het Job Demands-Resources model. Dit is een universeel model dat op een meer

algemeen niveau de bevorderende en belemmerende factoren voor onder andere leren op de werkplek (maar ook voor het ontstaan van stress en burn-out) beschrijft (Bakker & Demerouti, 2007). Wellicht zijn ook de inhoudelijke en technische aspecten van de werkplek van belang om de affordances die het leren van deelnemers aan 'Werkend Leren, Werkend Leren' bepalen, in beeld te krijgen. Concreet gaat het dan om de vraag naar de mate waarin de inhoud van de prestatie aansluit bij de omgeving waarin de prestatie wordt uitgevoerd: biedt de omgeving voldoende mogelijkheden en uitdagingen om de 'uitvindingen' van de prestatienemers toe te passen en te toetsen (Scotchmer, McGrath & Coder, 2005).

Een vierde en laatste verklaring ligt in de wijze waarop de leeropbrengsten zijn vastgesteld: door middel van een reflectief interview onmiddellijk naar afloop van het traject. Deze methode heeft een sterk intersubjectief karakter: de betrokkenen geven feedback op de door de deelnemer aan 'Werkend Leren, Lerend Werken' gerapporteerde leeropbrengsten. De validiteit van portfolio-assessment is afhankelijk van de competenties die ermee beoordeeld worden. Portfolio assessment kan op een valide wijze toegepast worden voor de beoordeling van leercompetenties van docenten, maar is minder valide als het gaat om samenwerkingscompetenties en competenties op het gebied van onderwijzen (Meeus, Van Petegem & Engels, 2009). Deze auteurs stellen dat de zwakheden van portfolio assessment kunnen worden ondervangen door aanvullende observaties en een interview met de kandidaat, zoals het panel-gesprek in het kader van 'Werkend Leren, Lerend Werken'. Bij de analyse van de transcripten en de uiteindelijke beoordeling van de leeropbrengsten is weliswaar rekening gehouden met het niveau van bewijsvoering (zie paragraaf 5.4.5) maar mogelijk zou beoordeling van de leeropbrengsten door observaties van derden (leerlingen, collega's) een ander licht op de leeropbrengsten hebben geworpen. Naast de validiteit van de portfoliobeoordeling speelt ook het vraagstuk van afstand en nabijheid mogelijk een rol: tijdens het eindgesprek zaten docenten soms nog midden in het leerproces waarop ze reflecteerden. De emoties die daarmee gepaard gaan, kunnen hun leeropbrengsten en leerervaringen hebben gekleurd. Deze veronderstelling sluit aan op onderzoek waaruit blijkt dat negatieve feedback emoties oproept die de acceptatie en het gebruik van die feedback verhinderen (Sargeant, Mann, Sinclair, Van der Vleuten & Metsemakers, 2008). Dat is bijvoorbeeld zichtbaar in de casus van Anja die geen positieve wending meer kan geven aan de feedback die ze van haar team krijgt (zie hoofdstuk 5). Het is mogelijk dat indien met meer afstand op het leerproces wordt gereflecteerd, leeropbrengsten van een hoger niveau zichtbaar worden.

8.2.5 Het model voor teamleren in scholen

Het model voor teamleren in scholen is opgezet naar analogie van het model voor werkpleklernen van docenten. Dat levert een model op dat een vruchtbaar kader biedt om teamleren te beschrijven en analyseren. Juist in een tijd dat professionele ontwikkeling in het beroepsonderwijs hoog op de agenda staat en roc's in teamontwikkeling en teamleren een belangrijk instrument zien om de vereiste responsiviteit van de instellingen te vergroten (zie hoofdstuk 2), is zo'n model van grote betekenis. Het model verdient echter wel aanvulling. In deze subparagraaf worden de verschillende elementen

van het model (collectieve agency, affordances, teamleerprocessen en teamleeropbrengsten) kritisch beschouwd. De beschouwing wordt afgerond met enkele opmerkingen over de relatie tussen de elementen.

Collectieve agency

Aan de collectieve agency in het model zijn twee hoofdcomponenten onderscheiden: psychologische veiligheid en collective efficacy. De analyse in hoofdstuk 6 bevestigt het belang van deze componenten. Het belang van psychologische veiligheid wordt onderstreept door de uitkomsten in hoofdstuk 7 waaruit blijkt dat docenten met hoog collegiaal vertrouwen vaker deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten. Het team zorg & welzijn is één van de hoogst scorende teams op deze schaal (het team techniek komt in dat onderzoek niet als afzonderlijke eenheid voor vanwege een te klein aantal respondenten). Deze bevindingen zijn in lijn met de conclusies uit andere onderzoeken waarin onderling vertrouwen en teamcohesie een belangrijke rol spelen in teamleren (Marquardt, Seng & Goodson, 2010; Mathieu, Maynard, Rapp & Gilson, 2008; Rynne et al., 2010). *Collective efficacy beliefs* blijken een belangrijke voorspeller van samenwerkend gedrag te zijn (Le Blanc, Schaufeli, Salanova, Llorens & Nap, 2010).

Waar op individueel niveau een relatie is gelegd tussen self-efficacy en doeloriëntaties is dat op collectief niveau niet het geval. Toch lijken doeloriëntaties ook een rol te spelen bij het vormgeven van leerprocessen en het boeken van resultaten op teamniveau. In recent onderzoek naar doeloriëntaties wordt onderscheid gemaakt tussen een leeroriëntatie, een positieve resultaatgerichte oriëntatie (*performance prove*) en een negatieve resultaatgerichte oriëntatie (*performance avoid*). De leergerichte en de positieve resultaatgerichte oriëntatie hebben beiden een positieve invloed op de teamprestatie, maar die van een positieve resultaatgerichte oriëntatie is sterker (Mehta, Feild, Armenakis & Mehta, 2009). In het team techniek lijkt het accent te liggen op een positieve resultaatgerichte oriëntatie, terwijl in het team zorg & welzijn eerder het accent ligt op een op leren gerichte oriëntatie. Dat zou een aanvullende verklaring kunnen zijn voor het feit dat het team techniek zijn leerresultaten vooral boekt op het gebied van onderwijsontwikkeling terwijl het team zorg & welzijn die boekt op het gebied van teamontwikkeling. Doeloriëntaties spelen een rol naast andere factoren, zoals het verschil in psychologische veiligheid en externe druk. Doeloriëntaties worden mede beïnvloed door die externe factoren (Mehta et al., 2009), maar daarnaast zou ook het verschil in teamsamenstelling een rol kunnen spelen. Het team techniek bestaat ten tijde van het onderzoek uitsluitend uit mannen, terwijl in het team zorg & welzijn slechts één man participeert. Verschillende studies laten sexeverschillen zien op het gebied van doeloriëntaties waarbij mannen vaak meer extrinsieke resultaatgerichte oriëntaties laten zien en vrouwen meer op leren gerichte oriëntaties (Hanrahan & Cerin, 2009; Koul, Roy, Kaewkuekool & Ploisawaschai, 2009; Patrick, Ryan & Pintrich, 1999). Hoe deze sexeverschillen precies uitwerken is moeilijk vast te stellen, omdat de verschillende studies naar doeloriëntaties een grote verscheidenheid in begrippen en meetmethodes laten zien. Hulleman, Schrager, Bodmann & Harackiewicz (2010) concluderen uit een review-studie dat onderzoekers vaak dezelfde labels gebruiken voor conceptueel verschillende begrippen.

In hoofdstuk 6 is ook de rol van betrokkenheid bij team en organisatie onderzocht. In beide teams is sprake van een grote betrokkenheid bij het team. De verhouding tot de organisatie is afstandelijk. Teambetrokkenheid speelt een rol bij de ontwikkeling van teamleerprocessen en teamresultaten. Welke rol het (ontbreken van) organisatiebetrokkenheid speelt, is uit de leergeschiedenis niet goed op te maken. Een onderzoek van Neiningen, Lehmann-Willenbrock, Kauffeld & Henschel (2010) laat zien dat organisatiebetrokkenheid zich vooral uitdrukt in arbeidstevredenheid en (een geringe) intentie om het bedrijf te verlaten terwijl teambetrokkenheid de teamprestatie en het altruïsme in het team beïnvloedt. Deze bevinding verklaart waarom in de leergeschiedenis teambetrokkenheid als factor meer op de voorgrond treedt. De invloed van teambetrokkenheid op teamprestatie wordt ook in ander recent onderzoek bevestigd. Teamcommitment draagt niet alleen direct bij aan de teamprestatie, maar beïnvloedt die ook indirect door het op gang brengen van leerprocessen (zoals de ontwikkeling van intern ondernemerschap) die op hun beurt invloed hebben op de teamprestatie (Akehurst, Comeche & Galindo, 2009).

Affordances en teamleerprocessen

Op het vlak van de affordances zijn in het model voor teamleren in scholen de aspecten teamsamenstelling, taakeisen, controle en ondersteuning verwerkt. In beide onderzochte teams worden de eerste twee factoren als belastend gezien: de teams zijn te klein voor de hen toegemeten taak. De manager opereert sterk op de achtergrond. Dat biedt de teams ruimte, maar de managers laten ook mogelijkheden om invloed uit te oefenen op de teamleerprocessen onbenut. Uit verschillende studies komt juist het belang van leiderschap voor het ontwikkelen van teamleerprocessen naar voren (Cosner, 2009; Hammersley-Fletcher & Adnett, 2009; Shelton, Waite & Makela, 2010; Tschannen-Moran, 2009). Deze studies benadrukken het belang van leiderschap voor het ontwikkelen van een gedeelde visie en van onderling vertrouwen en een open cultuur in teams. Specifieke aandacht vraagt het leiderschap van de manager bij de invoering van resultaat verantwoordelijke teams, een organisatievorm waarbij gedeeld leiderschap van docenten in teams gestimuleerd wordt. Die organisatievorm vraagt om bezinning op de bronnen van leiderschap waarbij leiderschap zowel van binnen als van buiten het team kan komen (Mathieu et al., 2008). Extern gesitueerd leiderschap is vooral van belang met het oog op (Morgeson, Scott DeRue & Karam, 2010):

- de teamsamenstelling (in het bijzonder de afstemming op de omgeving);
- het stellen, bewaken en evalueren van teamdoelen;
- het bewaken van teamgrenzen;
- het betekenis geven aan ambigue, conflicterende en potentieel bedreigende informatie en ervaringen;
- het geven van feedback, die het team kan helpen bij het aanpassen aan de omgeving;
- het uitdagen van het team om de uitgangspunten te toetsen en de grenzen te verleggen;
- het aanmoedigen van het team om de eigen activiteiten in te richten en te sturen (zelfmanagement).

Teams met een innovatieve opdracht zijn het meest gebaat bij leiderschap dichtbij het team. Verdonschot (2009) spreekt in dit verband van participatief leiderschap.

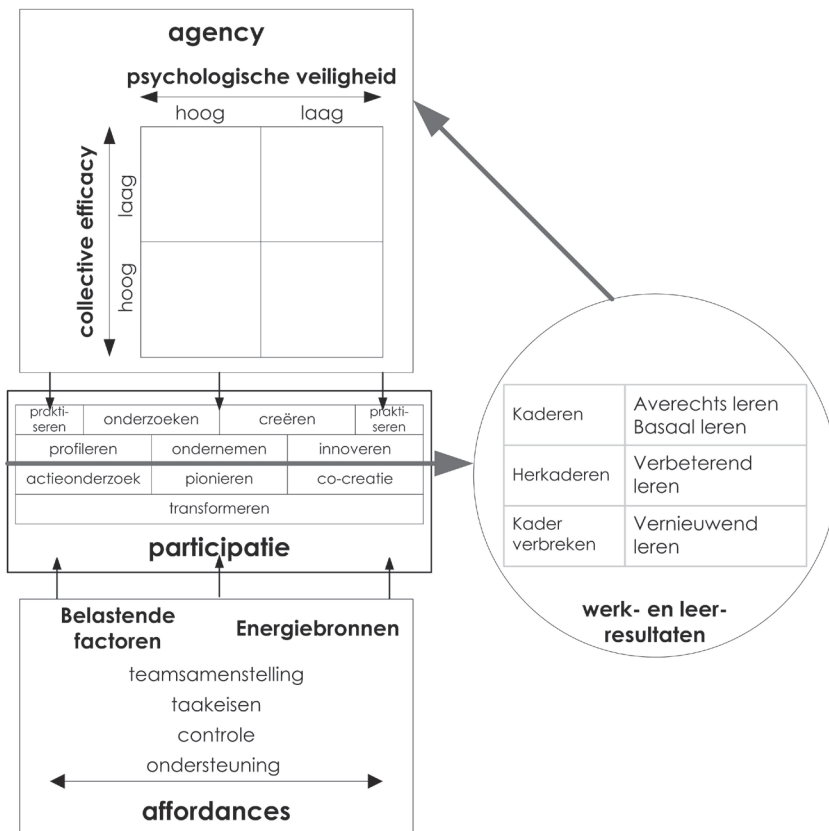
Uit de casussen in hoofdstuk 6 blijkt dat onder externe druk (als aspect van affordances) een team eerder overgaat tot onderwijsinnovatie en daarin ook effectiever is. Deze bevinding komt overeen met de conclusie van Miedema & Stam (2008) dat het voor een (individueel en) collectief leerproces noodzakelijk is dat de teamleden contact hebben met aangrenzende activiteitensystemen (Engeström, 1987; Engeström et al., 1995) en dat in die contacten niet de uitgangspunten, maar concrete producten of oplossingen centraal staan, die kunnen functioneren als *boundary object*. Boundary objects hebben een verschillende betekenis in de verschillende werelden die zij verbinden, maar zijn toch voor alle participanten voldoende herkenbaar om een rol te spelen bij het coördineren, richten en integreren van hun activiteiten (Zitter, 2010). Boundary objects die in de samenwerking tussen beroepsopleidingen en het werkveld een rol kunnen spelen zijn bijvoorbeeld protocollen voor de beoordeling van portfolio's waarin leerlingen de bewijslast van hun competentieontwikkeling verzamelen of praktijkopdrachten. Uit geen van beide casussen komen sterk geprofileerde boundary objects naar voren die in deze contacten een rol spelen (met uitzondering van de manier waarop het team techniek geëxpliciteerde kennis inzet in de samenwerking met andere roc's – zie paragraaf 8.2.6). Het versterken van de contacten met het bedrijfsleven, met vmbo-scholen en met deelnemers en in die samenwerking bewust sturen op het ontwikkelen van concrete producten, zou een hefboom kunnen zijn om de leerprocessen op een hoger niveau (bruggen of polders) te brengen.

Teamleeropbrengsten

In hoofdstuk 6 zijn de leeropbrengsten van beide teams gedestilleerd uit de bijdragen van verschillende betrokkenen aan de leergeschiedenis. Het dilemma dat hieruit voorkomt, is krachtig verwoord door één van de afdelingsmanagers van de betrokken teams. Deze stelde dat het heel goed mogelijk is dat een uitstekend functionerend team toch teleurstellende resultaten boekt. In dit geval ging het om een relatief hoge schooluitval. Deze uitspraak maakt (onbedoeld) duidelijk dat de leergeschiedenis weliswaar een geschikte manier is om de leer- en ontwikkelingsprocessen in een team bloot te leggen, maar dat er voor een evaluatie van de resultaten van teamleerprocessen meer expliciete evaluatiecriteria noodzakelijk zijn, die betrekking hebben op de prestaties en de effectiviteit van het team (Mathieu et al., 2008; Shelton et al., 2010). Zulke expliciete evaluaties kunnen ook meer diepgang aanbrengen in de teamleerprocessen.

Uit de casus van het team techniek is duidelijk dat het model voor teamleren in scholen aanvulling behoeft. Het is niet alleen de collectieve agency die invloed heeft op de manier waarop het team de mogelijkheden in de omgeving benut om leerprocessen aan te gaan, maar de uitkomsten van die leerprocessen hebben ook invloed op de collectieve agency in het team, zowel op de psychologische veiligheid als op de collective efficacy. Deze bevinding is in lijn met de conclusie van Decuyper, Dochy & Van den Bossche (2010) die op grond van een uitgebreide review van de literatuur over teamleren de conclusie trekken dat teamleren een cyclisch proces is, waarvan de uitkomsten de input beïnvloeden.

Onder die inputs zijn kenmerken op individueel niveau (onder andere self-efficacy) en op teamniveau (onder andere psychologische veiligheid in het team en groepssterkte en team efficacy). Dit leidt tot een aanvulling op het in hoofdstuk 4 geschetste theoretisch model voor teamleren (zie figuur 8-1).



Figuur 8-1 Aangevuld model voor werkplekleren van docententeams

8.2.6 De relatie tussen individueel en teamleren: leerconversies

Deze studie is gebaseerd op twee onderling verwante theoretische modellen: het model voor werkplekleren van docenten en het model voor teamleren in scholen. In hoofdstuk 4 is het concept van leerconversies geïntroduceerd als de manier waarop de modellen onderling zijn verbonden. In hoofdstuk 6 zijn leerconversies geïdentificeerd in de casussen van de teams techniek en zorg & welzijn. Er is geconcludeerd dat een leerconversie niet een simpele beweging is waarbij kennis en inzichten op individueel niveau gedeeld worden in het team of toegeëigend worden door het individu, maar dat het iteratieve processen zijn waarbij delen en toe-eigenen onderling nauw verbonden zijn. Het begrip leerconversie is verwant met het begrip kennisconversie uit de kenniscreatie theorie (Nonaka & Takeuchi, 1995). In een recent artikel verdedigen en verduidelijken Nonaka & Von Krogh (2009)

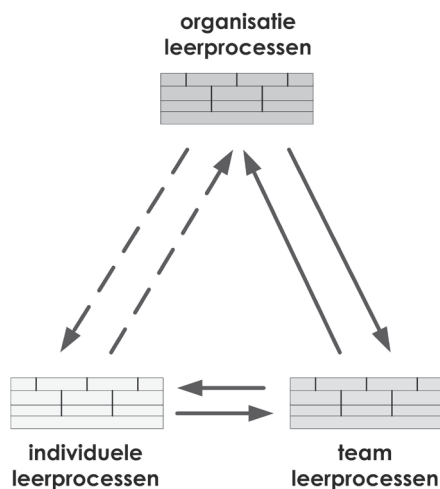
de uitgangspunten van de kenniscreatie theorie. In de oorspronkelijke kenniscreatie theorie ging het uitsluitend over het ontwikkelen van nieuwe kennis die op verschillende manieren tot uitdrukking kan komen: product- en procesinnovaties, een verbeterd vermogen tot handelen en nieuwe impliciete en expliciete kennis van individuen. Nieuw is de toevoeging dat kennisconversie ook betrekking kan hebben op sociale praktijken: de ontwikkeling van nieuwe routines en gedrag in een team of organisatie, die bijdragen aan de stabiliteit. Daarmee wordt de kenniscreatie theorie breder toepasbaar op leerprocessen in organisatie.

Nonaka & Von Krogh stellen dat het onderscheid tussen impliciete kennis en expliciete kennis (in hun ogen is eerder sprake van een continuüm dan van een dichotomie) noodzakelijkerwijs een vorm van conversie veronderstelt: anders kan het één niet in het ander overgaan. Zij zien deze veronderstelling bevestigd in het feit dat in impliciete kennis ook altijd elementen van expliciete kennis zijn terug te vinden en dat omgekeerd expliciete kennis in het proces van internalisering iets van zijn explicietheid verliest. Zij verwijzen daarbij naar onderzoek waaruit blijkt dat de verschillende vormen van conversie (externalisatie, combinatie, internalisatie en socialisatie) op een valide en betrouwbare wijze gemeten kunnen worden en naar ontwikkelingen in de cognitieve psychologie die meer licht werpen op met name internalisatie en externalisatie. De leerconversies die in hoofdstuk 6 zijn geïdentificeerd vertonen een vergelijkbaar iteratief patroon als door Nonaka & Von Krogh wordt beschreven. In het team techniek zijn een tweetal leerconversies geconstateerd. Het verschil tussen de manier waarop de leerconversies rond onderwijsvernieuwing en de leerconversies rond het resultaatverantwoordelijke team verlopen, is dat bij de onderwijsvernieuwing de geëxpliciteerde ervaringen van enkele teamleden actief worden toegeëigend door de anderen (internaliseren) en be- en verwerkt worden (combineren) tot een vergelijkbare aanpak voor andere opleidingen. De leerconversie rond de vorming van een resultaatverantwoordelijk team laat veel minder actieve toe-eigening (internalisatie) zien in het team techniek, maar juist wel in het team zorg & welzijn. Nonaka en Von Krogh wijzen ook op de noodzaak om mensen uit verschillende sociale praktijken bij elkaar te brengen ten einde grenzen op te rekken: de grenzen van de individuele kennis en van de collectieve kennis en opvattingen in de verschillende sociale praktijken. Deze benadering vertoont overeenkomsten met de ideeën van Wenger (1998) over grenspraktijken. Geëxpliciteerde kennis kan hierbij functioneren als boundary object (Zitter, 2010), hetgeen duidelijk te zien is in de casus van het team techniek dat zijn ontdekkingen ook deelt met onderwijsteams van andere roc's.

De aldus beschreven leerconversies beïnvloeden tegelijkertijd de agency van de betrokken docenten en de sociale praktijken in de teams (collectieve agency). Deze bevinding is congruent met de eerder aangehaalde conclusies uit een reviewstudie dat leeropbrengsten zowel op individueel niveau als op teamniveau de agency beïnvloeden (Decuyper et al., 2010). Maar deze bevindingen illustreren ook nog een andere relatie tussen beide in deze studie gebruikte modellen. Wat op individueel niveau als context geldt en dus deel uit maakt van de affordances, is op teamniveau te duiden als ontwikkeling van de collectieve agency.

In hoofdstuk 6 wordt geconstateerd dat leerconversies van team naar organisatie en vice versa minder het karakter hebben van continue interactie, maar het zou ook kunnen dat de periode van de leergeschiedenis te kort is om deze continue interactie vast te stellen. De feedbackloops tussen individu en team zijn korter dan die tussen team en organisatie. Ook is het mogelijk dat een verschijnsel dat in vrijwilligersorganisaties in Noorwegen werd geconstateerd, zich ook in scholen voordoet: oudere en grotere vrijwilligersorganisaties worden gekenmerkt door een zekere traagheid, juist als het gaat om perifere veranderingen (Woolebaek, 2009).

In hoofdstuk 4 werd verondersteld dat het team als intermediair optreedt tussen individu en organisatie. Deze veronderstelling wordt door de analyse van de leerconversies in hoofdstuk 6 niet bevestigd. Leerconversies tussen team en organisatie verlopen soms direct (team zorg & welzijn) en soms via een individuele omweg (team techniek). Dat betekent dat individu, team en organisatie zich niet tot elkaar verhouden als (gestapelde) lagen zoals in figuur 4.10 maar als de drie punten van een driehoek, waarbij de afstand tussen team en individu kleiner is dan die tussen individu en organisatie en team en organisatie (zie figuur 8-2).



Figuur 8-2 Leerconversies tussen individu, team en organisatie - herziene schematische weergave

8.3 Reflectie op de onderzoeksmethoden

Deze studie gebruikt drie verschillende onderzoeksmethoden, die stammen uit verschillende onderzoekstradities: casestudie onderzoek, leergeschiedenisonderzoek en survey. Casestudie onderzoek is een wijd verbreide kwalitatieve onderzoeksmethode die in veel wetenschapsgebieden wordt gebruikt, waaronder de onderwijskunde. Corbin & Strauss (2008) plaatsen kwalitatief onderzoek in de pragmatische traditie van Dewey. De leergeschiedenismethode is in hoofdstuk 6 al geduid als één van de methoden voor actieonderzoek (zie Reason & McArdle, 2008). Zij is te beschouwen als een

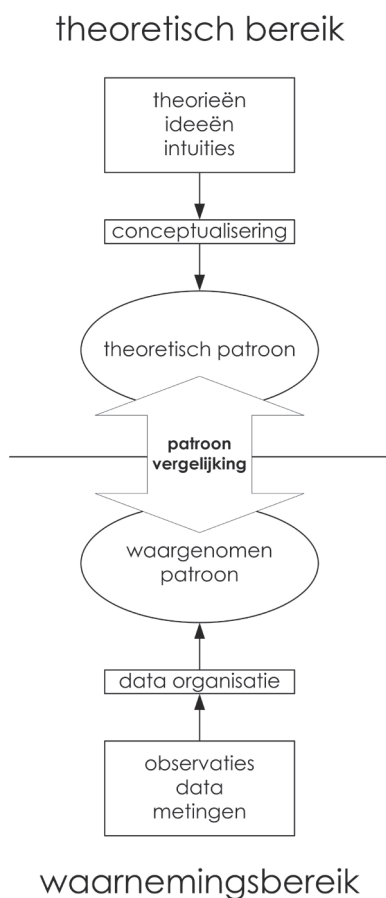
bijzondere variant van casestudie onderzoek en stamt uit de traditie van de organisatiewetenschappen, in het bijzonder de school van de lerende organisatie (Roth & Kleiner, 1996; Senge et al., 2000). Leergeschiedenismethode en casestudie onderzoek zijn op de gemeenschappelijke overtuiging gebaseerd dat de werkelijkheid complex is en dat onderzoek eraan moet bijdragen die werkelijkheid in zijn complexiteit te leren kennen. Survey onderzoek wordt evenals casestudie onderzoek gerekend tot de descriptieve onderzoeksmethoden, te onderscheiden van experimentele en quasi-experimentele onderzoekstechnieken. Bij survey onderzoek is de afstand van de onderzoeker tot zijn onderzoeksobject groter dan bij casestudie onderzoek en bij de leergeschiedenis. In deze paragraaf zal eerst gereflecteerd worden op de wijze waarop elke in deze studie gebruikte onderzoeksmethode afzonderlijk is ingezet in relatie tot de onderzochte deelvragen. Vervolgens zal gereflecteerd worden op de studie als geheel, waarbij de vraag centraal staat in hoeverre de studie er in geslaagd is de praktische en wetenschappelijke aanspraken van actieonderzoek waar te maken. Tenslotte zal in een laatste paragraaf gereflecteerd worden op de rol van praktijkonderzoeker.

8.3.1 Casestudie onderzoek

De keuze voor een casestudie aanpak vloeit logisch voort uit de formulering van de eerste hoofdvraag en bijhorende deelvragen van deze studie. De eerste deelvraag is een expliciete hoe-vraag. In de tweede vraag ligt een hoe-vraag verborgen. Immers het onderzochte leertraject heeft een open structuur. Er is geen sprake van een streng gevolgd ontwerp dat voldoet aan de criteria van zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten, maar van vormgeving op basis van richtinggevende uitgangspunten. Dat maakte het noodzakelijk om de vraag te beantwoorden of en zo ja op welke wijze in het leertraject zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten is gerealiseerd. Tenslotte maakt de aard van het leertraject (nauw gerelateerd aan de alledaagse praktijk van de docenten) dat de onderzoeker geen controle kan uitoefenen over de gebeurtenissen, niet in het leertraject en zeker niet in de context van het leertraject. Deze argumenten passen bij de kenmerken van een casestudie (Yin, 2003).

Om valide en betrouwbare conclusies uit de casestudie te kunnen trekken zijn ontwerpregels gevolgd. De studie is opgezet en gerapporteerd aan de hand van zorgvuldig geformuleerde onderzoeksvragen, er is een heldere keuze gemaakt voor de eenheid van analyse (afzonderlijke deelnemers aan het leertraject) en er is een theoretisch kader geformuleerd om de resultaten van de casestudies te kunnen interpreteren. Om de data aan de onderzoeksvragen te kunnen linken is gebruikt gemaakt van een techniek die kan worden geduid als *pattern matching* (Trochim, 1989; Yin, 2003). In essentie komt het erop neer dat een patroon dat volgens logisch redeneren is afgeleid uit de theorie (het model voor werkplekleren van docenten) wordt vergeleken met de patronen die in de praktijk gevonden zijn. In deze studie zijn daartoe op grond van het algemene model twee theoretische patronen gedefinieerd (zie hoofdstuk 5). Patroonvergelijking gaat er vanuit dat data uit verschillende bronnen en van een verschillend type als één samenhangend geheel benaderd kunnen worden. De nadruk ligt daardoor meer op de samenhang tussen verschillende resultaten dan op de afzonderlijke resultaten. Figuur 8-3 geeft een schematische weergave van het proces van patroonvergelijking (Trochim, 1989).

Over de taak van conceptualisering merkt Trochim (1989) op dat er geen vaste regels voor te geven zijn. Weinig aandacht wordt ook gegeven aan de taak van dataorganisatie, terwijl dat in kwalitatief onderzoek met veel verschillende data een lastig probleem kan zijn. Patroon vergelijking vereist dat ruwe concrete data worden geabstraheerd tot een patroon dat kan worden vergeleken met het theoretisch geconstrueerde patroon. In dat proces neemt de onderzoeker vele afzonderlijke beslissingen die elk aan de eisen van validiteit en betrouwbaarheid moeten voldoen. In de literatuur over patroon vergelijking heeft dit proces echter weinig aandacht gekregen. Corbin & Strauss (2008) gaan wel uitgebreid in op het proces van analyseren en interpreteren van data en de daarbij te gebruiken technieken, maar hun werk staat in het kader van grounded theory, de manier waarop theoretische noties aan de data zelf kunnen worden ontleend.



Figuur 8-3 *Patroon vergelijking [Trochim, 1989]*

In deze studie is een aanpak ontwikkeld om data uit verschillende bronnen in een stapsgewijs proces van toenemende abstractie geschikt te maken voor patroonvergelijking. Die aanpak bestaat uit:

1. *Dataverzameling*. De dataverzameling is uitvoerig beschreven in hoofdstuk 5. Hier volstaat het te vermelden dat de wijze van dataverzameling op zichzelf al informatiereductie met zich meebrengt: gespreksverslagen bevatten een geautoriseerde weergave van het gesprek door de interviewer. Daarbij gaat noodzakelijk verbale en non-verbale informatie verloren. Datzelfde geldt in mindere mate voor gespreksopnamen die, afgezien van de onvermijdelijke ruis, wel alle verbale informatie vangen, maar waarbij een belangrijk deel van de non-verbale informatie verloren gaat.
2. *Dataconversie*. Om de gespreksopnamen te kunnen gebruiken voor nadere analyses zijn transcripties gemaakt van alle beschikbare opnamen. In dit proces gaan de laatste resten non-verbale informatie (intonaties, stiltes, aarzelingen en dergelijke) voor een belangrijk deel verloren of worden geabstraheerd weergegeven.
3. *Integrale thematische samenvatting*. In deze fase zijn thematische samenvattingen gemaakt van alle casussen. De thema's zijn ontleend aan de data zelf volgens de methode van de grounded theory (Corbin & Strauss, 2008). In dit proces neemt de onderzoeker twee beslissingen: hij selecteert welke passages relevant zijn in het licht van de onderzoeksvragen en door middel van de samenvatting en de codering kent hij betekenis toe aan deze passages. Daarom is het van belang om deze beslissingen voor te leggen aan onafhankelijke beoordelaars (Stribos, 2004).
4. *Interpretatie in het licht van het theoretisch kader*. In deze fase zijn aan de samenvattingen interpretaties toegekend waarin zoveel mogelijk begrippen uit het theoretisch kader zijn gehanteerd. Deze interpretaties leiden tot een verder gecomprimeerde samenvatting per casus. Ook deze interpretaties dienen te worden voorgelegd aan onafhankelijke beoordelaars.
5. *Patroonontwikkeling*. De interpretaties zijn te beschouwen als geabstraheerde data. In de laatste fase gaat het erom de relaties tussen deze data in beeld te brengen, de patronen te construeren. Het gaat om de finale conclusie per casus. Ook hier gaat het weer om subjectieve oordelen van de onderzoeker, die aan onafhankelijke beoordelaars ter validering moeten worden voorgelegd.

8.3.2 Leergeschiedenis

In hoofdstuk 6 is in navolging van Amidon (2008) gesteld dat trouw aan het twekolomsformaat een belangrijke bijdrage levert aan het zorgvuldig scheiden van historische context en de dialogische reflecties en analyses van het leergeschiedenisteam. Bovendien dienen de data te zijn gevalideerd door de participanten. Deze validering is inherent aan de door Roth & Kleiner (1996) beschreven methode. Validering van de leergeschiedenis vindt plaats in workshops met participanten. Deze validering wordt voorafgegaan door het destilleren van thema's en het schrijven van de rechter- en de linkerkolom. In de workshops worden linker- en rechterkolom gezamenlijk gepresenteerd en gevalideerd. In de methodische verantwoording van leergeschiedenisonderzoek wordt veelal naar deze werkwijze verwezen [zie bijvoorbeeld Callan, 2009; Wildemeersch & Ritzen, 2008]. In een recent artikel gaan Roth & Bradbury (2008) nader in op de wijze van validering. Zij stellen dat iedere stap in de

ontwikkeling van een leergeschiedenis afzonderlijk gevalideerd moet worden. Dit betreft de individuele citaten, de thematische ordening en contextuele inbedding van de citaten en de leergeschiedenis als geheel (dus inclusief de commentaren in de linkerkolom). Roth & Bradbury stellen dat de afzonderlijke validatiestappen bijdragen aan het actieperspectief van de leergeschiedenis, omdat er een iteratief proces van reflecties ontstaat. De leergeschiedenis wint daarmee niet alleen aan validiteit, maar ook aan significantie (Bradbury Huang, 2010). In het leergeschiedenisonderzoek dat in hoofdstuk 6 is gepresenteerd, is een afzonderlijke validatiestap voor de rechterkolom toegepast door bespreking van de rechterkolom in een workshop met alle betrokkenen (geïnterviewde en niet-geïnterviewde teamleden). Het voordeel hiervan is dat de validatie zich richt op de weergave van de afzonderlijke citaten en op de thematische ordening en contextuele inbedding van de citaten. Het reflexieve gesprek met de betrokkene wordt niet beïnvloed door de meer met waarden geladen reflecties in de linkerkolom. Dat maakt het team vrijer, komt de betrouwbaarheid van de validatie ten goede en verhoogt de kans dat er in het gesprek nieuwe perspectieven worden toegevoegd. Miedema & Stam (2008) hebben in hun leergeschiedenisonderzoek (zij spreken van leerbiografie) dezelfde methodiek toegepast. De manier waarop de leergeschiedenis in hoofdstuk 6 is uitgevoerd en benut laat zien dat de leergeschiedenis, zoals die in deze studie is toegepast, een wendbare methode is die leerprocessen op verschillende niveaus in een organisatie stimuleert en faciliteert:

1. Op het niveau van de afzonderlijke teams heeft de leergeschiedenis bijgedragen aan een proces van reflectie. De teams hebben hun interne en externe leerprocessen kritisch beschouwd en verbeterd. Hiertoe zijn de resultaten van de leergeschiedenis gepresenteerd aan de hand van thema's die dicht bij de geschiedenis van de afzonderlijke teams zijn gezocht. Op dit niveau verdient het aanbeveling dat het leergeschiedenisteam de data voor zichzelf laat spreken. De thema's dringen zich op uit de data. Er is sprake van grounded theory (Corbin & Strauss, 2008). Op basis van deze theorie ontwikkelen teams nieuwe manieren van samen werken en samen leren en worden rollen en posities opnieuw gedefinieerd.
2. Ook op het tweede niveau, de organisatie, is er sprake van grounded theory. Door vergelijking van beide leergeschiedenissen met een nieuw team van insiders komen nieuwe thema's naar voren. De reflectie op de beide leergeschiedenissen in het management team biedt de managers inzicht in succesvolle en minder succesvolle interventietechnieken.
3. Tot slotte het derde niveau: de bijdrage aan wetenschappelijke theorievorming. Op dit niveau is dezelfde vorm van pattern matching (Trochim, 1989; Yin, 2003) toegepast als eerder voor het casestudie onderzoek is beschreven. Voor dit doel zijn de beide leergeschiedenissen nogmaals geanalyseerd, maar nu aan de hand van de thema's van het theoretisch model.

De analyse in het kader van de wetenschappelijke theorievorming brengt aan het licht dat de leeropbrengsten in beide teams vooral betrekking hebben op de processen in de teams zelf. De leergeschiedenissen benoemen voornamelijk leeropbrengsten die betrekking hebben op het functioneren als team en veel minder leeropbrengsten die betrekking hebben op het primair proces.

De vraag is of er verhoudingsgewijs op dat gebied zo weinig resultaten zijn geboekt door beide teams of dat er sprake is van bias. Dat er sprake is van een bias moge blijken uit het feit dat er in de leergeschiedenis van het team techniek wel een zwaar accent op werken aan het primair proces ligt. Het team is trots op wat het in dat opzicht heeft bereikt. Bias kan zich op drie manieren voordoen: de bias kan te maken hebben met de leergeschiedenismethode zelf, met de vraagstelling van het onderzoek of met de onderzoekers. De leergeschiedenismethode biedt waarborgen tegen deze laatste vormen van bias door de inzet van een leergeschiedenisteam waarin verschillende perspectieven vertegenwoordigd zijn. Die laatste bias is derhalve het minst waarschijnlijk, gezien ook de brede samenstelling van beide leergeschiedenisteam. Het is waarschijnlijker dat de bias is veroorzaakt door de vraagstelling voor het onderzoek in combinatie met de methode. De vraagstelling vraagt naar wat en hoe de teams geleerd hebben van het proces van onderwijsvernieuwing. In de reflectieve interviews is de focus gericht op hoe de teams gezamenlijk conclusies trekken uit hun ervaringen. Daarbij komt als vanzelf de focus te liggen op de procesopbrengsten.

8.3.3 Survey

In hoofdstuk 7 zijn de uitkomsten gepresenteerd van een survey onderzoek onder alle docenten met een Focusbudget. De Focus-enquête was in eerste instantie bedoeld om de opbrengsten van Focus te evalueren in het licht van de vormgeving van de laatste fase van het Focus-programma. Deze kans is aangegrepen om het PODiPO-onderzoek aan te vullen met kwantitatieve data. De vorm waarin het onderzoek is uitgevoerd heeft een aantal beperkingen:

1. De items waarmee gevraagd is naar de leeropbrengsten hebben de volgende formulering (zie bijlage 18):
“Door deelname aan professionaliseringsactiviteiten is
.... mijn visie op onderwijs veranderd.”
.... de manier waarop ik mijn lessen aanpak, veranderd.”
Door deze formulering kunnen deze vragen alleen beantwoord worden door degenen die aan enige vorm van professionalisering hebben deelgenomen. Dat is jammer want de leerwinst ten opzichte van de niet-deelnemers aan professionalisering kan op deze manier niet worden vastgesteld.
2. De overallscore voor leeropbrengsten voor de overige leeractiviteiten (andere leeractiviteiten dan deelname aan ‘Werkend Leren, Lerend Werken’) is beneden de norm van 4.9. Dit kan veroorzaakt worden door het feit dat deze overige leeractiviteiten op een deelaspect van de bevroegde leeropbrengsten focussen. Het is dus noodzakelijk om de afzonderlijke items in meer detail te bekijken. De laagst scorende items hebben betrekking op het leggen en onderhouden van contacten met externe relaties (3.38) en op verandering van visie op respectievelijk onderwijs en op de organisatie van het Regio College (3.77 resp. 3.58). Het eerste kan verklaard worden uit het feit dat de meeste professionaliseringsactiviteiten niet of slechts zijdelings betrekking hebben gehad op de relatie met externe partijen. De lage scores op visieverandering kunnen verschillende oorzaken hebben:

- Docenten veranderen niet zo gemakkelijk van visie.
 - Docenten geven niet gemakkelijk toe dat hun visie is veranderd.
 - De professionaliseringsactiviteiten hebben een te praktische / pragmatische insteek en sturen [te] weinig op verandering van visie.
3. Vastgesteld kan worden dat de gekozen evaluatiemethode niet krachtig genoeg is om verschillen tussen de leeractiviteiten (met uitzondering van een breed werkend traject als 'Werkend Leren, Lerend Werken') aan het licht te brengen. Een evaluatiemethode waarin de items vragen naar concreet gedrag was mogelijk geschikter geweest. Dan hadden ook niet-deelnemers aan professionalisering in de vergelijking betrokken kunnen worden. Zo'n aanpak leent zich ook voor herhaalde afname waardoor het effect van interventies kan worden gemeten aan de hand van verschillen tussen twee meetmomenten.
 4. Voor een meerderheid van de hypothesen kon geen significantie worden vastgesteld. Waar de leeropbrengsten in het geding zijn, kan de manier waarop deze bevraagd zijn, een rol spelen (zie hierboven). Daarnaast is gekeken naar relaties met andere schalen: organisatiebetrokkenheid, eigen professionaliteit, collegiaal vertrouwen, waardering voor Focus en professionalisering in het team. Deze constructen zijn met schalen van een beperkte lengte gemeten (5 – 7 items). Ter wille van de beknoptheid van de vragenlijst en ter wille van de aansluiting bij het beleid van het Regio College en bij in de school gebruikte terminologie, zijn eigen schalen gebruikt. De betrouwbaarheid van deze schalen is getest en in orde bevonden (zie tabel 7-7). Een mogelijke verklaring voor het feit dat er weinig significante verschillen tussen groepen gevonden werden, kan zijn dat al deze schalen eigenlijk hetzelfde meten, namelijk een algemene (on)tevredenheid met het eigen werk en de school in het algemeen. Deze veronderstelling wordt gesteund door het feit dat Cronbach's Alpha, berekend over alle items van de schalen organisatiebetrokkenheid, eigen professionaliteit, professionaliteit collega's, professionalisering in het team en werkwijze Focus gezamenlijk, 0.82 is ($N_{\text{items}} = 29$, $N_{\text{resp.}} = 52$). Het ontwikkelen van eigen, meer sophisticated schalen voor al deze onderwerpen viel buiten het bereik van deze studie.

Wellicht had het gebruik van elders uitgebreid gevalideerde schalen tot andere resultaten geleid. Voor organisatiebetrokkenheid is zo'n schaal beschikbaar in de vorm van de Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) (Mowday, 1998). De concepten waar deze schaal op is gebaseerd, staan echter onder kritiek (Solinger, Van Olffen & Roe, 2008). Schalen voor het meten van docentcompetenties zijn moeilijker te vinden. Vaak worden meer gecompliceerde en arbeidsintensieve procedures gebruikt om de competenties van docenten vast te stellen en/of zijn ze op deelcompetenties gericht (Den Brok, Brekelmans & Wubbels, 2006; Howard, 2004; Nijveldt, Beijaard, Brekelmans, Verloop & Wubbels, 2005; Sullivan & Thompson, 2005). Voor een schoolbrede evaluatie van een professionaliseringsprogramma zijn zij ongeschikt vanwege de procedures die ze gebruiken en vanwege de lengte van de vragenlijsten.

8.3.4 Actieonderzoek?

De PODiPO-studie heeft zijn aanzet in de onderwijspraktijk. De onderzoeker is verbonden aan de school waar het onderzoek is uitgevoerd en is meeverantwoordelijk voor de vormgeving en evaluatie van de onderzochte leertrajecten. Een dergelijke studie krijgt al gauw het predicaat actieonderzoek, maar verdient hij die benaming ook?

Bradbury-Huang (2010) stelt dat actieonderzoek er niet alleen of primair op gericht is om sociale arrangementen te begrijpen, maar ook om verandering te bewerkstelligen en er aan bij te dragen dat belanghebbenden greep hebben en houden op hun situatie:

“We may therefore say that action research represents a transformative orientation to knowledge creation in that action researchers seek to take knowledge production beyond the gate-keeping of professional knowledge makers.” (p.93)

Belangrijke kenmerken van actieonderzoek zijn (Bradbury Huang, 2010):

- Actieonderzoek gaat uit van *partnerschap met* en *participatie van* belanghebbenden. De kwaliteit van het onderzoek wordt bepaald door de kwaliteit van de relaties en brede betrokkenheid van de belanghebbenden bij het ontwerp van het onderzoek en het vaststellen van de verandering. Een opdracht van en rapporteren aan de bestuursvoorzitter is niet voldoende.
- Actieonderzoek levert *aanzetten voor actie*, nieuwe ideeën die actie kunnen richten op de behoeften van de belanghebbenden, geformuleerd in hun eigen termen. Alleen overdragen van inzichten aan iemand in de organisatie is niet voldoende. Onderzoekers in actieonderzoek geven mee vorm aan ontwikkeling van de praktijk.
- Actieonderzoek is *reflexief*, in die zin dat de onderzoekers het eigen handelen in relatie tot ‘change agents’ en belanghebbende partners als instrument voor verandering erkennen en onderzoeken.
- Actieonderzoek is *significant*. De uitkomsten hebben betekenis en relevantie buiten de onmiddellijke context en dragen bij aan de ontplooiing van individuen, gemeenschappen en de samenleving als geheel.

Als extra kwaliteitseisen, gericht op het ondersteunen van bovenstaande basisbeginselen van actieonderzoek, voegt Bradbury-Huang (2010) nog toe: articuleren van de doelstellingen, bijdragen aan de praktijk en theorievorming van actieonderzoek, helderheid verschaffen over de methoden en processen van onderzoek.

Het idee van participatie in onderzoek is problematisch en soms paradoxaal. Onderzoekers leggen soms participatie op aan de belanghebbenden. Om deze paradox te overwinnen zou het niveau van participatie openlijk onderhandeld moeten worden tussen de betrokkenen. Potentiële conflicten (over rollen, taken, grenzen en gezag) kunnen het best in het begin van het onderzoek uitonderhandeld worden. Daarbij zouden onderzoekers bereid moeten zijn om actie de voorrang te geven boven onderzoek, terwijl veel onderzoekers geneigd zijn om onderzoek als een vorm van actie te zien (Arieli, Friedman & Agbaria, 2009).

In actieonderzoek gaan praktijk en theorie hand in hand. Denken stuurt actie, wat weer tot denken leidt. Maar over de plaats die theorie- en theorievorming innemen in actieonderzoek denken actieonderzoekers verschillend. Sommigen bepleiten het zoeken naar causale verbanden die gedrag kunnen voorspellen, andere stellen het zoeken naar betekenis voorop. Een derde weg is het zoeken naar causale theorieën die onderscheid maken in de effecten van onderliggende structuren en die noodzakelijk starten met de manier waarop mensen hun sociale omgeving opvatten (Dick, Stringer, & Huxham, 2009). Er bestaat een wederkerige relatie tussen theorie en verandering: een betekenisvolle verandering vraagt om een goede theorie en een goede theorie kan alleen maar ontwikkeld worden op basis van pogingen om de wereld te veranderen. Een goede theorie heeft oog voor de actieve rol die participanten zelf spelen in het proces van betekenisgeving, biedt hen een krachtig verklaringsmodel waarmee ze hun oppervlakkige waarnemingen en theorieën opnieuw kunnen interpreteren en legt de verantwoordelijkheid voor oorzaak-gevolg acties bij participanten (Friedman & Rogers, 2009).

De vraag of een bepaalde studie als actieonderzoek kan worden betiteld kan niet simpel met ja of nee worden beantwoord. De complexiteit van het antwoord zit besloten in de opvatting dat de opzet van het onderzoek en de relevantie van de beoogde verandering de uitkomst zijn van betekenisonderhandeling tussen de betrokkenen (Bradbury Huang, 2010). In de PODiPO studie speelden belanghebbenden vanaf het begin een rol, maar die rol was naar aard en intensiteit verschillend. De opzet van het onderzoek is besproken en mee vormgegeven door de opdrachtgever van het leertraject en de beide begeleiders van het leertraject. De opzet is ook besproken in het bredere managementoverleg en uitvoerig gepresenteerd bij de start van de beide groepen die aan het leertraject hebben deelgenomen (transparantie over doelen en aanpak). De deelnemers aan het leertraject hebben in zoverre invloed gehad op het onderzoeksontwerp dat zij niet alle onderzoekselementen hebben geaccepteerd. Zo is een voorstel om tijdens het leertraject wekelijks een schriftelijke reflectie te schrijven na een proefperiode door de participanten verworpen. De onderzoeksresultaten zijn onmiddellijk teruggekoppeld aan de deelnemers aan het leertraject en aan de opdrachtgevers en begeleiders. Het heeft geleid tot tussentijdse wijzigingen in het traject. Intussen was de onderzoeker ook op een andere manier actief bij het leertraject betrokken, onder andere bij het verzamelen en formuleren van prestaties en als prestatiecoach van enkele groepen. De conclusie is dat het casestudie onderzoek op het gebied van participatie van belanghebbenden en op het gebied van actiegerichtheid voldoet aan de eisen van actieonderzoek. Voor de leergeschiedenissen in hoofdstuk 6 (zie aldaar) geldt hetzelfde in sterkere mate en voor de Focus-evaluatie uit hoofdstuk 7 juist in mindere mate. Het participatieve aspect zit hier in de betrokkenheid van opdrachtgever en projectteam bij het formuleren van de onderzoeksaanpak en -uitwerking en bij de verwerking van de resultaten in het Focus-programma. Docenten hebben in een lichtere vorm geparticipeerd. De enquêtes zijn uitgezet tijdens teamoverleggen waar ook het Focus-programma werd toegelicht. De vragen uit de vragenlijst gaven vaak aanleiding tot directe gesprekken over de mogelijkheden voor de teams en individuele docenten binnen Focus.

Aan het reflexieve karakter van deze studie is de volgende paragraaf gewijd. De vraag naar significantie van het onderzoek voor de praktijk en voor theorievorming is in paragraaf 8.2 reeds positief beantwoord. De plaatsbepaling van deze studie als een vorm van actieonderzoek lijkt daarmee voldoende onderbouwd.

8.3.5 Kansen en problemen van praktijkonderzoekers

Deze paragraaf is gewijd aan persoonlijke reflecties op mijn rol als onderzoeker. Ik schrijf deze paragraaf in de ik-vorm om het persoonlijk perspectief tot uitdrukking te brengen. Het is niet eenvoudig om in een zeer praktijkgerichte omgeving als een docent de rol van onderzoeker op je te nemen. De ambitie om onderzoek te doen en daar door het schrijven van een proefschrift een wetenschappelijke onderbouwing aan te geven, is in die omgeving niet vanzelfsprekend. Ik ben vanaf het begin van deze onderneming gesteund en gestimuleerd door de voorzitter van het College van Bestuur. Als praktijkonderzoeker zit je dicht bij het vuur, je hebt gemakkelijk toegang tot verschillende praktijken. Toch voelde ik dichtbij zitten niet alleen als een voordeel: juist omdat ik de mensen en de belasting die hun dagelijkse praktijk met zich meebrengt, goed ken, moest ik vaak een zekere gêne overwinnen om hun medewerking te vragen. Ik ben me steeds bewust geweest van het feit dat elke vraag die ik stelde in het kader van het onderzoek, zijn weerslag kan hebben op de relatie en dus op mijn 'gewone' werk en andersom, dat mijn 'gewone' werk ook de manier waarop de collega's naar het onderzoek kijken, beïnvloedt.

Gerring (in press) schrijft dat, hoe strak je onderzoeksontwerp ook is, je tijdens de uitvoering altijd tegen onverwachte omstandigheden aanloopt, die compromissen (Gerring spreekt van *tradeoffs*) noodzakelijk maken. Maar er zijn ook altijd omstandigheden die je kunt benutten. In dat verband spreekt hij van *tradeups*. Als onderzoeker moet je er voor zorgen dat de tradeoffs geen nadelige invloed op je onderzoeksstrategie hebben (*zero-sum*) terwijl de tradeups de buitenskansjes zijn die jouw onderzoek sterker maken.

Vanaf het begin van het onderzoek heb ik de hete adem van de praktijk in mijn nek gevoeld. Het idee voor dit onderzoek ontstond tijdens de voorbereiding van het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' in het voorjaar van 2004. In september 2004 startte ik met de voorbereiding van het onderzoek. Tegelijkertijd werkte ik hard aan de vormgeving van het traject samen met collega's en externe begeleiders, aan draagvlak voor het traject bij het management en aan promotie van het traject onder docenten. Het onderzoeksontwerp was er dus eerder dan een fatsoenlijk theoretisch kader. Dit spanningsveld heeft zich gedurende de gehele looptijd van het onderzoek voorgedaan: het feit dat de praktijk de onderzoeksvraag voortbrengt, bepaalt de relevantie en significantie van het onderzoek, maar tegelijkertijd zet diezelfde praktijk de uitvoering van het onderzoek voortdurend onder druk. En zoals dat hoort in echt actieonderzoek, heb ik altijd de praktijk voorop gesteld. Je kunt de praktijk niet laten wachten, omdat jij het onderzoeksontwerp nog niet af hebt of omdat de instrumenten nog niet goed zijn gevalideerd. Al met al bleek in de praktijk mijn aanvankelijke onderzoeksontwerp te ambitieus en heb ik gedurende het traject compromissen moeten sluiten:

1. Van een quasi-experimenteel ontwerp naar een casestudie design. Deze beslissing werd noodzakelijk omdat het heel moeilijk bleek om van de docenten die niet in de experimentele conditie zaten, de gevraagde data (ingevulde competentiescans met 360° feedback) te verkrijgen. Aan het eind van het leertraject deed hetzelfde probleem zich voor met de nameting van de deelnemers aan het leertraject zelf (tradeoff).

2. Vragenlijsten en schriftelijke reflectie-instrumenten zijn geen geschikte instrumenten om data te verzamelen van docenten. Je moet er vaak en veel achteraan zitten. Omdat ik het quasi-experimentele design verlaten had, besloot ik over te gaan tot andere vormen van data-verzameling. In plaats van wekelijkse reflecties interviewde ik halverwege het traject alle deelnemers van de eerste groep en alle betrokken managers. Zo moeilijk als het is om een vragenlijst ingevuld terug te krijgen, zo gemakkelijk is het om een afspraak voor een gesprek te maken. Toen we besloten het leertraject af te sluiten met een eindgesprek aan de hand van een portfolio, besloot ik om die eindgesprekken op te nemen. Hetzelfde gold voor de intake van de tweede groep. Dat leverde een schat aan kwalitatieve data op die me meer inzicht boden in de leerprocessen die de betrokkenen hebben doorgemaakt, dan de aanvankelijk ingezette instrumenten (tradeup).
3. Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden had ik het plan om enkele kandidaten van de tweede groep deelnemers aan het leertraject te volgen in de interactie met hun team. Gezien het voorgaande was dat alleen maar mogelijk geweest, als ik gedurende het traject regelmatig de betrokkenen en een cirkel van collega's geïnterviewd had. Daarvoor ontbrak de tijd. Daarom besloot ik om het leren van de teams te onderzoeken door middel van de leergeschiedenis. Dit is een goed instrument gebleken waar de teams ook zelf veel aan hebben gehad (tradeoff).
4. Halverwege het onderzoek werd ik projectleider van het professionaliseringsprogramma Focus. Toen we besloten om dat traject op tweederde van de looptijd te evalueren, was dat een uitgelezen kans om die evaluatie te verbinden aan mijn onderzoeksvraag (tradeup).

Tot slot van deze persoonlijke reflecties wil ik nog aandacht besteden aan het vraagstuk van nabijheid en distantie. Als praktijkonderzoeker ben je nauw bij je onderzoeksobject betrokken. Dat heeft een cognitieve en een affectieve component. Je beschikt over heel veel inside-information. Dat maakt dat je op een andere manier naar de data kijkt, dan een onderzoeker die verder van zijn onderzoeksontwerp af staat. Ik lees dingen in de transcripties die andere onderzoekers die de betrokkenen en de context niet kennen, niet zo snel zien. Dat heeft voordelen, maar het houdt ook risico's in. Ik ben me steeds bewust geweest van het risico dat mijn interpretaties van en oordelen over situaties en personen mijn analyses zouden kunnen vertekenen. Daarom heb ik mijn interpretaties in het kader van de casestudies aan een drievoudige toets van externe beoordelaars onderworpen. Die waarborg in aanmerking nemend denk ik dat de voordelen van mijn nauwe betrokkenheid groter zijn geweest dan de nadelen.

Een ander aspect is de affectieve betrokkenheid bij het onderzoeksobject. Gedurende het leertraject werd 'Werkend Leren, Lerend Werken' steeds meer mijn kindje. Door mijn onderzoek werd ik een beetje de verpersoonlijking van het leertraject. Ik wilde dan ook graag dat het een succes werd. Ook daarom is het goed dat de conclusies met name uit de casestudies aan de kritische blik van externe beoordelaars zijn onderworpen. Maar die betrokkenheid bij het leertraject had niet alleen invloed op de manier waarop ik mijn rol als onderzoeker invulde, ook in mijn andere werk werd ik daarmee geconfronteerd. Als onderzoeker had ik er immers belang bij dat het leertraject doorging en als programmamanager moest ik het management en het College van Bestuur adviseren over voortzetting van het leertraject

(en andere professionaliseringsactiviteiten). Ik heb steeds geprobeerd om die twee rollen voor mezelf te onderscheiden en in mijn adviezen mijn persoonlijke belangen en zakelijke afwegingen voor de school expliciet van elkaar te scheiden.

8.4 Aanbevelingen

8.4.1 Inhoudelijke plaatsbepaling van het onderzoek

Recent zijn er in Nederland verschillende proefschriften gepubliceerd die betrekking hebben op de rol van docenten in onderwijs en onderwijsvernieuwing. In deze paragraaf worden de uitkomsten van het PODiPO-onderzoek geplaatst in het bredere onderzoekskader zoals dat uit deze proefschriften naar voren komt. Tot slot van deze paragraaf wordt het onderzoek ook nog geplaatst in de context van de discussie over *evidence based practice*.

Van de proefschriften waaraan hier gerefereerd wordt, analyseren drie er het leren van docenten in professionele leergemeenschappen. Deze studies benaderen het leerproces van docenten op teamniveau en beschouwen het leren als een proces ingebed in het werken van de docenten (*situated learning*). Het werken bestaat in deze studies vooral uit het ontwerpen van nieuwe curricula. In het geval van Miedema & Stam (2008) en Seezink (2009) gaat het expliciet om het ontwikkelen van competentiegerichte curricula. De studie van Handelzalts (2009) gaat over (kleine) vakgerichte ontwerpteams van docenten. Miedema en Stam (2008) gebruiken de activiteitstheorie van Engeström (1987; 1995) als analysekader. Seezink (2009) baseert zich op het *cognitive apprenticeship model* (Collins, Brown & Newman, 1989) en Handelzalts (2009) op de literatuur over professionele leergemeenschappen (zie hoofdstuk 4). Hij gaat daarbij meer eclectisch te werk als hij een eigen kader schept voor het analyseren van de leerprocessen in ontwikkelteams van docenten. Coenders (2010) heeft weliswaar oog voor de context van het leren van docenten, maar hanteert toch overwegend een individueel perspectief. Coenders onderzoekt docentenontwerpteams die nieuwe vakgerichte curricula ontwerpen. Hij gebruikt het *Interconnected Model of Teacher Professional Growth* (Clarke & Hollingsworth, 2002). Leren vindt plaats in een continue interactie tussen reflectie en participatie (*enactment*). Daarmee is het leren ingebed in het werken en niet apart gezet als uitkomst van training of scholing. Al deze studies nemen het leren van docenten als uitgangspunt en analyseren dit in relatie tot het team en de school als leeromgeving. Carpaij (2010) analyseert in haar studie een verandering op systeemniveau en Vodegel (2010) een grootschalige transformatie op het niveau van samenwerkende onderwijsinstellingen.

Onderwijsvernieuwing en professionele ontwikkeling

(Carpaij, 2010) vraagt zich af waarom grootschalige, door de overheid geïnitieerde, onderwijsvernieuwingen gedurende het proces hun draagvlak verliezen. Zij onderzoekt vanuit een sociologisch analysekader de invoering van het studiehuis. Het is een interessant proefschrift omdat de systeemkaders waarbinnen de professionele ontwikkeling van docenten zich voltrekt, tegen het

licht worden gehouden. Volgens Carpay is de mislukking van het studiehuis vooral veroorzaakt door de tegenstelling tussen een sterke classificatie op inhoudsniveau (de profielen en de bijhorende doelen die de docenten voorschrijven wat te onderwijzen) en verzwakking van de framing op pedagogisch-didactisch niveau (een verschuiving van de sturing van docent naar leerling). Daarbij is er onvoldoende aandacht geweest voor de professionele ontwikkeling van docenten waardoor zij terugvielen op oude routines, afgedwongen door de sterke classificatie. Dit fenomeen is op school- en teamniveau terug te zien in de studies van Miedema & Stam (2008) en de PODiPO-studie. Miedema & Stam gebruiken de begrippen continuïteit (vertrouwen in eigen kunnen) en discontinuïteit (de mate waarin docenten een kloof ervaren tussen hun praktijk en routines en de eisen die voortvloeien uit de beoogde vernieuwingen) om te analyseren onder welke condities docenten leren. Zij komen tot de conclusie dat het docententeam een sterke bron van continuïteit is. Docenten zijn beter in staat om te gaan met de onzekerheden die voortvloeien uit vernieuwingsaanspraken, als zij kunnen terugvallen op een sterk team. Uit de PODiPO-studie blijkt dat docenten in een sterk team in staat zijn om de vernieuwing aan te pakken en vorm te geven (team techniek) en zichzelf en het team te ontwikkelen. Naarmate professionele ontwikkeling in het team een prominenter plaats inneemt, nemen de docenten vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten. Daarmee vormen deze studies ook een antwoord op het pleidooi van Carpay om in het overheidsbeleid meer te zorgen voor *alignment*. In tegenstelling tot de commissie Dijsselbloem (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008) vindt Carpay dat door de overheid geïnitieerde grootschalige onderwijsvernieuwingen uitspraken moeten doen over het wat én het hoe en dat die uitspraken congruent met elkaar moeten zijn. De studies van Miedema & Stam en de PODiPO-studie laten zien dat er ook een andere weg is: namelijk meer ruimte geven aan docententeams om zich in teamverband de beoogde vernieuwingen eigen te maken. Dat vraagt om een terughoudende en tegelijkertijd faciliterende opstelling van overheid en schoolbesturen. Vodegel (2010) komt tot een vergelijkbare conclusie. Hij onderzoekt welke factoren hebben bijdragen aan het mislukken of slagen van een grootschalige transformatie. In zijn analyse staat de relatie tussen het bestuurlijke en het operationele niveau centraal. Hij concludeert dat als betrokkenen er niet in slagen om de ontwikkelingen op die niveaus met elkaar in evenwicht te houden (“met elkaar in gesprek blijven en met elkaar meeveranderen” – p. 273) de transformatie gedoemd is te mislukken. Het bestuurlijke niveau is geneigd om vanuit een onderwijskundige invalshoek een geel-blauwe veranderstrategie (De Caluwé & Vermaak, 1999) te kiezen, waar het operationele niveau zeker aan het begin van het proces vanuit een veranderkundige invalshoek een groen-witte veranderstrategie nodig heeft. Alleen dan kunnen de voor de transformatie noodzakelijke leerprocessen op gang komen. Handelzalts (2009) laat zien dat het de moeite waard is om te investeren in teams: teamkenmerken (en met name de mate waarin er in een ontwerpteam duidelijkheid bestaat over de te realiseren vernieuwingen) bevorderen de professionele ontwikkeling van docenten tijdens het ontwerpproces. Het management kan een belangrijke rol spelen bij het verhelderen van de vernieuwingsambities. Daarvoor hoeft lang niet altijd expliciet gestuurd te worden. Het is soms al genoeg om aanwezig te zijn, te informeren en de ontwerpteams uit te nodigen hun resultaten te presenteren. Deze bevindingen

onderstrepen het belang van de zichtbaarheid en actieve betrokkenheid van het management bij de professionele ontwikkeling zoals deze ook uit deze studie naar voren komt.

Miedema & Stam (2008) concluderen dat het team de schakel is tussen management enerzijds en individuele docenten anderzijds. De PODiPO studie nuanceert deze conclusie. Goed gekozen professionaliseringsactiviteiten van individuele docenten zoals in 'Werkend Leren, Lerend Werken' kunnen ook bijdragen aan teamontwikkeling. Dat veronderstelt wel een sterke eenheid van beleid in een schoolorganisatie.

Uit de studies van Coenders (2010), Miedema & Stam (2008) en Seezink (2009) blijkt dat docenten zich ontwikkelen in het kader van ontwerpactiviteiten. Coenders concludeert dat volgers, docenten die de resultaten van het ontwikkelwerk toepassen in hun eigen lessen, zich niet of veel minder ontwikkelen. Hij pleit ervoor om alle docenten te betrekken in de ontwikkeling van lesmateriaal. De PODiPO-studie laat echter zien dat er andere mogelijkheden zijn: het organiseren van zelfgestuurde professionele ontwikkeling en professionalisering tot onderwerp van bespreking maken in het team zijn goede alternatieven om de ontwikkeling van individuele docenten te stimuleren, mits die professionele ontwikkeling is ingebed in het dagelijks werk met de leerlingen.

Praktijkonderzoek(ers)

Genoemde studies dragen bij aan de ontwikkeling van inzichten over professionele ontwikkeling van docenten in groot- of kleinschalige onderwijstransformaties. De onderzoeken van Vodegel (2010), Coenders (2010), Miedema & Stam (2008) en deze PODiPO-studie zijn te typeren als 'practitioner research'. De onderzoekers onderzoeken een praktijk waar zij zelf als docent-opleider of als onderwijskundig adviseur bij betrokken zijn. De studies laten zien dat onderzoek van praktijkmensen volgens dezelfde wetenschappelijke gestrengheid kan worden opgezet, als onderzoek dat vanuit een meer academische traditie voortkomt. Zij vormen daarmee een praktisch antwoord op de discussies over de kwaliteit van practitioner-research zowel in het onderwijs als in het brede veld van sociaal-maatschappelijke ontwikkeling (Altrichter & Posch, 2010; Belzer, 2009; Brydon-Miller & Maguire, 2009). Als binnen de academische traditie meer ruimte gemaakt wordt voor onderzoek van praktijkmensen, dan kan het onderzoek daardoor aan relevantie en significantie winnen. Dat vraagt van praktijkonderzoekers dat zij zich onderwerpen aan de discipline van de wetenschappelijke benadering. Als aan die opdracht wordt voldaan kunnen zij een belangrijke bijdrage leveren aan de theorievorming over onderwijs en (werkplek)leren.

Evidence based practice of practice based evidence?

Practitioner research wordt veelal geplaatst binnen de traditie van het actieonderzoek (Brydon-Miller & Maguire, 2009; Pilkington, 2009). Actieonderzoek maakt deel uit van een bredere discussie over de manier waarop onderzoek in en voor het onderwijs moet worden uitgevoerd. In de maatschappelijke discussie over onderwijs en onderwijsonderzoek ligt het accent momenteel op een evidence based benadering. Zowel de beweging rond evidence based practice (Onderwijsraad,

2006d; Onderzoeksnetwerk Evidence Based Onderwijs, 2008) als de *what works in education* beweging in de VS (National Research Council, 2005; WWC, 2008) stellen dat het uiteindelijke doel van onderwijsonderzoek moet zijn om in grootschalige *randomized trials* vast te stellen wat effectief is en wat niet. Casestudies zoals de bovengenoemde voorbeelden van practitioner research, maar ook die van Handelzalts (2009) bieden in die opvatting te weinig mogelijkheden voor causale gevolgtrekkingen. Zij zouden hooguit in een voorfase kunnen worden gebruikt om zicht te krijgen op de belangrijke vragen voor de randomized trials. Het debat spitst zich toe op de sterk positivistische benadering van de onderzoeksstandaarden die binnen de evidence based benadering gehanteerd worden. Howe (2010) spreekt van een herleving van de paradigmaoorlog en een nieuwe wetenschappelijke orthodoxie. Hij stelt dat veel van de kritiek die van toepassing is op de evidence based benadering in de medische wereld ook opgaat voor het onderwijs. Gerandomiseerde veldexperimenten zijn lang niet altijd haalbaar. Zij hebben vaak te maken met een gebrek aan interne validiteit vanwege de specifieke condities waaronder ze zijn uitgevoerd en de bias die voortvloeit uit vormen van zelfselectie. Het model dat de toepassing van wetenschappelijke kennis voorschrijft, dwingt praktijkmensen in een keurslijf, omdat het de rol van praktijkkennis en op ervaring gebaseerde oordeelsvorming onderwaardeert. Het aantal richtlijnen die deze veldexperimenten opleveren, is relatief beperkt, omdat ze vaak niet kunnen worden toegepast in specifieke situaties en het aantal studies dat aan de strenge standaarden voldoet, gering is. De standaarden die voortvloeien uit de nadruk op kwantitatief, grootschalig en experimenteel onderzoek, gaan ten koste van kleinschalig kwalitatief onderzoek, dat meer oog heeft voor procesvragen (Howe, 2010; Tillman, 2009).

Ook in Nederland is naar aanleiding van het advies van de onderwijsraad de discussie gevoerd over meer evidence based onderwijs. Bosker (2008a, 2008b) neemt het standpunt in dat het onderwijsonderzoek door middel van randomized trials zo hard mogelijk bewijs moet leveren voor wat werkt, terwijl Gravemeijer & Kirschner (2007, 2008) betogen dat daardoor de hoe-vraag genegeerd wordt en dat randomized trials niet organiseerbaar en betaalbaar zijn. Zij wijzen vooral op het probleem dat de controleconditie niet goed invulbaar is. Bosker meent dat dit opgelost kan worden met een *crossover design* waarbij de ene groep docenten het ene jaar interventie A toepast en het volgende jaar interventie B, terwijl de andere groep docenten de omgekeerde volgorde hanteert. Bosker gaat echter (te) gemakkelijk voorbij aan het feit dat leerkrachten vrijwel altijd eclectisch te werk gaan: zij gebruiken wat ze nuttig en nodig vinden. Het lijkt niet erg waarschijnlijk dat ze in de toekomst van die praktijk af zullen zien, omdat dat het onderzoek zou schaden of omdat ze daarmee de richtlijnen overtreden. Tillman (2009) stelt dat de problemen in het onderwijsveld om zorgvuldig uitgevoerd kwalitatief én kwantitatief wetenschappelijke onderzoek vragen, die elk hun bestaansrecht ontleen aan de betekenisvolle vragen die ermee beantwoord kunnen worden. *Practice based research* is niet alleen noodzakelijk om aan het begin van de wetenschappelijke productielijn de juiste vragen te stellen, maar zal ook een belangrijke rol moeten vervullen bij het vertalen en toepasbaar maken van wetenschappelijke kennis voor de onderwijspraktijk (Green, 2008). De PODiPO-studie levert vanuit dat perspectief een bijdrage aan de wetenschappelijke kennisontwikkeling over professionele ontwikkeling van docenten.

8.4.2 Aanbevelingen ten aanzien van onderzoek en theorievorming

De PODiPO studie heeft meer inzicht gegeven in leerprocessen op individueel en teamniveau bij zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten. Toch blijven er zowel vanuit theoretisch perspectief als vanuit het praktijk-perspectief nog vragen open:

1. Uit het onderzoek wordt duidelijk dat alleen praktiserend leren niet tot vernieuwende leeropbrengsten leidt. Het is dus belangrijk om docenten te bewegen tot meer onderzoekende vormen van leren (bijvoorbeeld action learning) bij voorkeur door hen te laten samenwerken met andere disciplines (onderzoekers, vertegenwoordigers van de beroepspraktijk). De interventies uit het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' zijn hiervoor niet toereikend geweest. Dat vraagt om nader onderzoek naar de vraag met welke maatregelen het zelfsturend karakter van een leertraject zoals 'Werkend Leren, Lerend Werken', kan worden versterkt en ondersteund. In paragraaf 8.2.4 zijn hiervoor een aantal mogelijke maatregelen aangegeven (versterken van interpersoonlijke relaties rond de leerders, een coöperatieve omgeving creëren waarin vragen gearticuleerd en bediscussieerd kunnen worden, congruente leerhulpmiddelen aanbieden en een 'ontvankelijke' begeleiding), die nader onderzoek verdienen.
2. Het model voor werkplekleren van docenten vult het begrip agency vooral in als een combinatie van self-efficacy en leerdoeloriëntaties. Uit het onderzoek blijkt dat team- en organisatiebetrokkenheid ook een rol spelen. De onderlinge interactie van deze componenten bepaalt hoe docenten met de aangeboden leermogelijkheden omgaan en in welke leeractiviteiten zij zich begeven. Nader onderzoek naar deze interacties kan bijdragen aan een betere invulling van het model voor werkplekleren en kan van grote betekenis zijn voor de praktische vormgeving van professionele ontwikkeling in scholen.
3. Het model voor werkplekleren van docenten vult het begrip affordances in met het Job Demands-Resources model. Wat opvalt uit de casestudies is dat ondanks overheersing van de taakeisen docenten toch vaak tot verbeterende of vernieuwende leerresultaten komen. Dat roept de vraag op of de affordances wel precies genoeg in kaart zijn gebracht. Het Job Demands-Resources model legt sterk de nadruk op meer abstracte taakkenmerken als taakvariatie en taakbelasting en ervaren ondersteuning. Bekend is dat veel docenten hun energie uit het directe werken met leerlingen halen. Onderzoek naar de energiebronnen van docenten die meer samenhangen met de taakinhoud zou een beter licht kunnen werpen op de affordances en sluit goed aan bij de benadering van de positieve psychologie (Sweetman & Luthans, 2010). Daarnaast zou het onderzoek zich moeten richten op de inhoudelijke taakkenmerken die leren mogelijk maken en hoe leeropdrachten optimaal van die taakkenmerken gebruik kunnen maken.
4. Uit de PODiPO-studie blijkt dat docenten tot vernieuwend leren komen als zij werken aan met het primair proces verbonden opdrachten. In drie van de vier gevallen ging het om ontwikkeltaken. Ook uit andere recente studies blijkt dat onderwijskundig ontwikkelwerk een krachtige leeromgeving is voor docenten (Coenders, 2010; Miedema & Stam, 2008). Nu de grote transformatie naar competentiegericht beroepsonderwijs zo goed als voltooid is, lijkt het accent in het middelbaar

beroepsonderwijs voor de komende jaren vooral te liggen op verbetering van de kwaliteit van de interacties tussen individuele docenten en hun leerlingen en tussen onderwijsteams en groepen leerlingen. Dat vraagt naar onderzoek naar de manier waarop professionele ontwikkeling individueel en in teamverband kan worden gestimuleerd op basis van reflectie op het dagelijks handelen. Vormen van action learning kunnen hier mogelijk een invalshoek bieden.

5. Uit de leergeschiedenis van het team techniek in hoofdstuk 6 komt naar voren dat de resultaten die het team boekt, doorwerken in de collectieve agency van het team. Dit effect kon op individueel niveau niet worden bevestigd door de analyses in hoofdstuk 7. In de casestudies (hoofdstuk 5) echter wordt wel door meerdere respondenten gemeld dat het leertraject en de resultaten die zij daarin hebben geboekt, hun zelfvertrouwen hebben versterkt. Deze constatering leidt tot de aanbeveling om nader te onderzoeken op welke wijze en op welke aspecten resultaten van werkplekleren de individuele en collectieve agency beïnvloeden.
6. Het doel van deze studie was om aan de hand van het model voor werkplekleren van docententeams vast te stellen welke invloed professionele ontwikkeling van individuen heeft bij teamleren. Door de gekozen methodiek van de leergeschiedenis is echter een breder zicht op teamleren verkregen. De gekozen onderzoeksmethode heeft een sterk retrospectief en descriptief karakter. Dat roept de vraag op hoe er kan worden gestuurd op teamleren. Het model voor werkplekleren biedt daarvoor drie aangrijpingspunten: ontwikkelen van de collectieve agency, het creëren van stimulerende randvoorwaarden (affordances) of het bieden van grensoverschrijdende leermogelijkheden voor de teams. In vervolgonderzoek zou kunnen worden nagegaan welke van deze strategieën (of combinaties van strategieën) het meeste kans op succes heeft. Speciale aandacht zou hierbij besteed kunnen worden aan de manier waarop boundary objects meer expliciet benut kunnen worden om de leerprocessen in docententeams op een hoger niveau te brengen en of het inzetten van boundary objects leidt tot leeropbrengsten aan beide zijden van de grens.
7. De relatie tussen individueel en teamleren is gecompliceerd. Vastgesteld is dat het team niet altijd het intermediair is tussen individu en organisatie maar dat soms ook het individu als intermediair tussen team en organisatie kan optreden. Deze laatste conclusie is echter gebonden aan één persoon in de casus van het team techniek die een sleutelrol vervult in het team. Dat roept de vraag op of ook andere docenten, die in het team een meer perifere rol vervullen, zo'n intermediaire functie kunnen vervullen. De vraag is van belang omdat het antwoord bepalend is voor nut en effect van individuele professionele ontwikkeling voor team- en organisatieleden.
8. Tenslotte is vastgesteld dat succesvolle leerconversies tussen team en individu vaak een iteratief karakter hebben van individu naar team naar individu enzovoorts, op een steeds hoger niveau. Tussen team en organisatie en tussen individu en organisatie zijn die iteraties niet vastgesteld. Dat vraagt nader onderzoek naar het verloop van leerconversies tussen die verschillende niveaus in een organisatie.

8.4.3 Aanbevelingen ten aanzien van het vormgeven van professionalisering in scholen

De resultaten van de PODiPO-studie hebben een aantal implicaties voor het stimuleren van professionele ontwikkeling in scholen. De allerbelangrijkste implicatie is wel dat de studie duidelijk maakt dat het loont om docenten uit te dagen zelf hun professionele ontwikkeling ter hand te nemen. Hoe groter de vrijheidsgraden voor zelfsturing, hoe groter de kans op blijvende resultaten is. Die stimulans kan niet alleen maar uitgaan van maatregelen die genomen worden in het kader van Integraal Personeels Beleid. De eis dat docenten zich verantwoorden over hun eigen kwaliteit door middel van het verzamelen van bewijslast van hun competentie in docentportfolio's zal alleen maar weerstand ondervinden als dat niet gepaard gaat met het bieden van een uitnodigende professionaliseringspraktijk. De PODiPO-studie laat zien dat intensieve leertrajecten zoals 'Werkend Leren, Lerend Werken' in dat opzicht zeer de moeite waard zijn. Om zulke trajecten effectiever te maken kunnen nog wel een aantal verbeterlagen worden doorgevoerd:

1. Zorg ervoor dat docenten tijdens prestaties samenwerken met mensen van andere disciplines.
2. Verbind aan elke prestatie ook een onderzoeksopdracht.
3. Daag docenten uit om de resultaten van hun prestaties breder in de organisatie te verspreiden.
4. Stel duidelijker eisen aan te realiseren doelen zowel op het gebied van de prestatie-inhoud als op het gebied van de te realiseren professionele ontwikkeling.
5. Ontwerp vormen van ondersteuning die aangepast zijn aan de fase van de prestatie waarin docenten zich bevinden en die hen helpen in de prestatie meer verdieping aan te brengen door verbinding van praktiserend, onderzoekend en creërend leren.
6. Zorg ervoor dat managers hun rol in de professionele ontwikkeling van docenten serieus nemen. Dat begint met het tonen van belangstelling en het voeren van gesprekken over de motivatie van mensen om in het onderwijs te werken. Zulke gesprekken kunnen veel bijdragen aan visieontwikkeling en een gevoel voor richting. Het sluitstuk zijn afspraken over te realiseren werk- en leerdoelen met individuen en teams en het regelmatig bespreken van de vorderingen.

De PODiPO-studie laat zien dat individuele professionele ontwikkeling en teamontwikkeling hand in hand gaan. Individuele professionele ontwikkeling blijft belangrijk, maar de sleutel voor de toekomst ligt in professionele ontwikkeling ingebed in onderwijsteams:

1. Zorg ervoor dat de gesprekken in de teams gaan over de dagelijkse interacties met de leerlingen en wat daarvan te leren valt. Betrek leerlingen in die gesprekken.
2. Bied teams faciliteiten om gezamenlijk hun praktijk te onderzoeken.
3. Stelt teamcoaches beschikbaar.
4. Vraag van de teams om vooraf concrete resultaten te formuleren en vraag achteraf om verslag te doen van de opbrengsten op collectief en individueel niveau.
5. Stimuleer teams en individuen om hun bevindingen uit te dragen: in de school en daarbuiten. De casus van het team techniek laat zien dat trots op resultaten een belangrijke motivator is.
6. Borg binnen een teamaanpak de ruimte voor individuele professionele ontwikkeling.

7. Zorg ervoor dat de manager zichtbaar aanwezig is voor het team. Die aanwezigheid bestaat in de eerste plaats uit het volgen, begeleiden en stimuleren van de vakinhoudelijke gesprekken in het team. Maar zo nodig dient de manager ook confronterend en sturend aanwezig te zijn.

Het traject 'Werken Leren, Lerend Werken' heeft aangetoond een effectieve manier te zijn om de professionele ontwikkeling van individuele docenten te bevorderen en bij te dragen aan de ontwikkeling van docententeams. Helaas hebben in het Regio College slechts 34 leerkrachten kunnen profiteren van dit traject. Het verdient aanbeveling om leertrajecten zoals 'Werkend Leren, Lerend Werken' niet incidenteel te organiseren, maar een structurele basis te geven in het personeelsbeleid van roc's en andere schoolorganisaties. Als leerkrachten weer een centrale positie in het onderwijs moeten krijgen, dan is dit type professionele ontwikkeling een essentieel beleidsinstrument voor schoolleiders om de aandacht in scholen te richten op het leren van leerlingen. Een omgeving waarin docenten worden uitgedaagd om individueel en met elkaar te onderzoeken en te leren zou daaraan wel eens meer kunnen bijdragen, dan een betere beloning voor enkele docenten.

R eferenties

- Abbott, J.B., Boyd, N.G. & Miles, G. (2006). Does type of team matter? Investigation of the relationships between job characteristics and outcomes within a team-based environment. *The Journal of Social Psychology*, 146(4), 485-507.
- Abma, T.A. (1999). Een narratieve veranderingsstrategie. Het destabiliseren van mythen en genereren van metaforen op een conservatorium en een dansacademie. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 53(6), 38-56.
- ACOA (1999). *Een wending naar kerncompetenties: De betekenis van kerncompetenties voor de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs*. 's Hertogenbosch: ACOA.
- Akehrst, G., Comeche, J.M. & Galindo, M.-A. (2009). Job satisfaction and commitment in the entrepreneurial SME. *Small Business Economics*, 32(3), 277–289.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2010). Reflective development and developmental research: is there a future for action research as a research strategy in German-speaking countries? *Educational Action Research*, 18(1), 57–71.
- Amidon, S. (2008). The Learning History: Analyzing an Emerging Genre. *Journal of Business Communication*, 45(4), 451-482.
- Anastopoulou, S. & O'Malley, C. (2009, 8 - 13 juni 2009). *Issues in Scaffolding Collaborative Inquiry Science Learning*. Paper presented at the 8th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning. Rhodes, Greece.
- Argyris, C. (1976). Single-Loop and Double-Loop Models in Research on Decision Making. *Administrative Science Quarterly*, 21(3), 363-375.
- Argyris, C. (1996). *Leren in en door organisaties. Het hanteerbaar maken van kennis*. Schiedam: Scriptum Management.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Arieli, D., Friedman, V.J. & Agbaria, K. (2009). The paradox of participation in action research. *Action Research*, 7(3), 263–290.
- Baarda, R. (2006). *Leren langs nieuwe wegen. Evaluatie-onderzoek experimenten 'herontwerp kwalificatiestructuur mbo' 2005-2006. Tweede onderzoeksjaar*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- Bakker, A.B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Bakker, M.R., De Vijlder, F.J. & Westerhuis, A. (2004). *Zin in de toekomst, loskomen van het verleden. Verkenning toekomst beroepsonderwijs*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum

- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective agency. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Barrett, T. (2010). The problem-based learning process as finding and being in flow. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 165-174.
- Barron, B. & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning. In L. Darling-Hammond, B. Barron, P.D. Pearson, A.D. Schoenfeld, E.K. Stage, T.D. Zimmerman, G.N. Cervetti & J.L. Tilson (Red.), *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding* (pp. 11-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Basoski, I., Van den Hoek, L. & Massier, C. (2009). *Op weg naar 2010 ... het vervolg. Rapportage gespreksronde voortgangsrapportages 2008*. Ede: MB02010.
- Basoski, I., Van den Hoek, L. & Van Nieuwkerk, H. (2008). *Op weg naar 2010 ... met vertrouwen. Rapportage gespreksronde invoeringsplannen competentiegericht beroepsonderwijs*. Ede: MB02010.
- Basoski, I., Wiegers, M. & Overmeer, V. (2007). *De kracht van het herontwerp. Onderzoek naar de succesfactoren en risico's van het herontwerp MBO*. Utrecht: Berenschot.
- Basten, F.M.R.C. (2000). *Metaforen en verhalen over organisatiewetenschap en onderwijsinnovatie. Een leergeschiedenis*. Academisch Proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Basten, F.M.R.C. (2008). Organisaties leren onderzoeken. In *Handboek Effectief Opleiden* (pp. 701-0718). Doetinchem: Reed Business.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. (2000 / with a new foreword by M.C. Bateson Red.). Chicago: University of Chicago Press.
- Beckett, D. & Hager, P. (2000). Making judgments as the basis for workplace learning: towards an epistemology of practice. *International Journal of Lifelong Education*, 19(4), 300-311.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., Wubbels, T. & Feiman-Nemser, S. (2000). The professional development of teachers. In P.R.J. Simons, J. Van der Linden & T. Duffy (Red.), *New learning* (pp. 261-274). Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.
- Belzer, A. (2009). Getting what you pay for: divergent conceptions of knowledge in practitioner inquiry. *Studies in the Education of Adults*, 41(2), 138-153.
- Bentein, K., Stinglhamber, F. & Vandenberghe, C. (2002). Organization-, supervisor-, and workgroup-directed commitments and citizenship behaviours: a comparison of models. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(3), 341-352.

- Berends, H., Boersma, K. & Weggeman, M. (2003). The structuration of organizational learning. *Human Relations*, 56(9), 1035-1056.
- Bergen, T.C.M. (2005). Tien jaar Nijmeegs onderzoek naar het leren van leraren op de werkplek. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26(2), 5-12.
- Bergen, T.C.M. & Van Veen, K. (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijs-vernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(4), 29-38.
- Berliner, D.C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Berliner, D.C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482.
- Biessen, J., Ebbens, F., Van Esch, W., Kleuskens, R. & Thielen, P. (2005). *Naar een flexibel organisatieregime in ROC's: ruimte voor variëteit. Deel 2: Praktijkverkenningen*. 's Hertogenbosch: Cinop.
- Bijl, R. (2007). De sociale staat van Nederland: meer ontspannen, minder meegaand. In R. Bijl, J. Boelhouwer & E. Pommer (Red.), *De sociale staat van Nederland 2007* (pp. 303-325). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Billett, S. (1996). Towards a model of workplace learning: the learning curriculum. *Studies in Continuing Education*, 18(1), 43-58.
- Billett, S. (2000, 10 - 13 december 2000). *Co-participation at work: knowing and working knowledge*. Paper presented at the Productive learning at work, University of Technology Sydney, New South Wales, Australia.
- Billett, S. (2001a). Co-Participation: Affordance and Engagement at Work. *New Directions for Adult and Continuing Education.*, 92(1), 63-72.
- Billett, S. (2001b). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 56-67.
- Billett, S. (2007). Exercising self through working life: Learning, work and identity. In A. Brown, S. Kirpal & F. Rauner (Red.), *Identities at work* (pp. 183-210). Dordrecht: Springer.
- Billett, S. (2008a). Constituting the workplace curriculum. In P.C. Murphy & R. McCormack (Red.), *Knowledge and Practice: Presentations and Identities* (pp. 61-73). London: Sage Publications, Open University.
- Billett, S. (2008b). Learning through work: exploring instances of relational interdependencies. *International Journal of Educational Research*, 47(4), 232-240.
- Billett, S., Ehrich, L. & Hernon-Tinning, B. (2003a). *How small business learnt about the goods and services tax. Lessons for vocational education and training*. Adelaide: Australian National Training Authority.

- Billett, S., Ehrich, L. & Hernon-Tinning, B. (2003b). Small business pedagogic practices. *Journal of Vocational Education and Training*, 55(2), 149-166.
- Blau, G., Andersson, L., Davis, K., Daymont, T., Hochner, A., Koziara, K., Portwood, J. & Holladay, B. (2008). The relation between employee organizational and professional development activities. *Journal of Vocational Behavior*, 72(1), 123-142.
- Boezeman, L. (Red.). (2006). *Waar wij voor staan. De onderwijsagenda van de beroepsgroep. Onderzoeksrapport*. Utrecht: Stichting Beroepskwaliteit Leraren.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Bolam, R., & Weindling, D. (2006). *Synthesis of research and evaluation projects concerned with capacity-building through teachers' professional development*. London / Birmingham: General Teaching Council for England.
- Bolhuis, S. (2000). *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?* Academisch Proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen, Leuven / Apeldoorn: Garant
- Bolhuis, S. & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Bolhuis, S. & Simons, P.R.J. (2001). Naar een breder begrip van leren. In J.W.M. Kessels & R.F. Poell (Red.), *Human Resource Development: organiseren van het leren* (pp. 37-52). Groningen: Samsom.
- Bolwijn, B.T. & Kumpe, T. (1998). *Marktgericht ondernemen. Management van continuïteit en vernieuwing*. (4^{de}, geheel herziene druk). Assen: van Gorcum.
- Bonds, C.W. & Bonds, L.G. (1992). Metacognition: Developing Independence in Learning. *Clearing House*, 66(1), 56-59.
- Bood, R. & Coenders, M. (2004). *Communities of practice. Bronnen van inspiratie*. Utrecht: Lemma.
- Boogaard, M., Blok, H., Van Eck, E. & Schoonenboom, J. (2004). *Ander onderwijs, minder leraren*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Boonstra, J.J. (2004). Introduction. In J. J. Boonstra (Red.), *Dynamics of organizational change and learning* (pp. 1-24). Chichester: John Wiley & Sons.
- Boonstra, J.J. (2005). Perspectieven op organisatie. In A.A. Ruler, W.J.L. Elving, B.J. Hooff, E.G. Smit & P. Verhoeven (Red.), *Communicatiemanagement: in communicatiewetenschappelijk perspectief* (pp. 33-52). Den Haag: Boom.
- Borghans, L. (2006). "Zonde van de tijd." *Leren in Nederland vanuit een economisch perspectief*. Oratie, Universiteit Maastricht, Maastricht.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Borko, H., Elliott, R. & Uchiyama, K. (2002). Professional development: a key to Kentucky's educational reform effort. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 969-986.
- Borman, W.C., & Motowidlo, S.J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt & W.C. Borman (Red.), *Personnel selection in organizations* (pp. 71-98). San Fransisco: Jossey Bass.

- Boschma, J., & Groen, I. (2006). *Generatie Einstein: slimmer, sneller en socialer. Communiceren met jongeren van de 21ste eeuw*. Amsterdam: Pearson Prentice Hall.
- Bosker, R.J. (2008a). Naar meer evidence based onderwijs! *Pedagogische Studiën*, 85(1), 49-51.
- Bosker, R.J. (2008b). Tripliek: een onnodig gecompliceerde voorstelling van zaken. *Pedagogische Studiën*, 85(4), 305-308.
- Bovens, M.A.P. (2006). De diplomademocratie. Over de spanning tussen meritocratie en democratie. *Beleid en Maatschappij*, 33(4), 205-218.
- Bradbury, H. & Mainemelis, C. (2001). Learning History and Organizational Praxis. *Journal of Management Inquiry*, 10(4), 340-357.
- Bradbury Huang, H. (2010). What is good action research? Why the resurgent interest? *Action Research*, 8(1), 93–109.
- Breakwell, G.M. (1992). Social representations and social identity. [Electronic Version]. *Papers on Social Representations* 2, 198-217. Opgemaakt op 25 februari 2010 van: <http://www.psr.jku.at/>
- Bronneman-Helmerts, H.M. (1999). *Scholen onder druk. Op zoek naar de taak van de school in een veranderende samenleving*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Bronneman-Helmerts, H.M. (2006). *Duaal als ideaal? Leren en werken in het beroeps- en hoger onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Bronneman-Helmerts, H.M. (2008). *Vijftien jaar onderwijsvernieuwingen in Nederland. Een beleidsanalytische studie ten behoeve van het parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen*. Den Haag: Twee Kamer der Staten Generaal / Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Broos, F. & Korte, E. (Red.). (2007). Ruimte voor de leraar. *MESO Focus*, 66, 1-102
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Brown, J.S. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Brown, J.S. & Duguid, P. (2001). Knowledge and Organization: a social-practice perspective. *Organization Science*, 12(2), 198-213.
- Brydon-Miller, M. & Maguire, P. (2009). Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Educational Action Research*, 17(1), 79–93.
- BVE Raad (2003). *Transparante Onderwijsprogrammering (TOP). Toelichting en handleiding bij het model voor Transparante Onderwijs Programmering voor het middelbaar beroepsonderwijs*. De Bilt: BVE Raad.
- BVE Raad (2006). *Governance Code BVE*. De Bilt: BVE Raad.
- BVE Raad, AOC Raad, Ministerie van OCW & Ministerie van LNV (2005). *Ruimte voor ambitie en innovatie in het mbo. Bestuurlijke agenda 2005 – 2010*. Den Haag: Ministerie van OCW.

- BVE Raad & Ministerie van OCW (2001). *Convenant inzake de onderwijsprogrammering in het middelbaar beroepsonderwijs*. De Bilt / Zoetermeer: BVE Raad / Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- BVE Raad & Ministerie van SZW (2004). *Arboplusconvenant onderwijs, sector beroepsonderwijs en volwasseneneducatie (bve), inzake arboplusconvenant ter reductie van psychosociale belasting en ter stimulering van verzuim- en reïntegratiebeleid*. De Bilt / Den Haag: BVE Raad / Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid
- Callan, M.B. (2009). *Sustained organizational learning for comprehensive school reform: a sensemaking perspective*. Dissertation, Fielding Graduate University, Santa Barbara, CA.
- Campbell, C.R., & Martinko, M.J. (1998). An integrative attributional perspective of empowerment and learned helplessness: a multimethod fieldstudy. *Journal of Management*, 24(1), 173-190.
- Cardno, C. (2002). Team learning: opportunities and challenges for school leaders. *School Leadership & Management*, 22(2), 211-223.
- Carmeli, A. Brueller, D., & Dutton, J. E. (2009). Learning Behaviours in the Workplace: The Role of High-quality Interpersonal Relationships and Psychological Safety. *Systems Research and Behavioral Science*, 26(1), 81-98
- Carmeli, A. & Gittell, J. H. (2009). High-quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 30(6), 709-729.
- Carpaij, T.C. (2010). *Anders kijken naar het studiehuis. Een analysemodel voor onderwijs-vernieuwing*. Academisch Proefschrift, Radboud Universiteit, Antwerpen / Apeldoorn: Garant
- Carpay, J. (1997, 24 mei 1997). *Omzien in verwondering*. Paper gepresenteerd op de conferentie Goed onderwijs, een kwestie van samenwerking, 's Hertogenbosch.
- Carroll, J.S., Hatakenaka, S. & Rudolph, J.W. (2006). Naturalistic decision making and organizational learning in nuclear power plants: negotiating meaning between managers and problem investigation teams. *Organization Studies*, 27(?), 1037-1057.
- Castles, S. (1998). Globalization and migration: some pressing contradictions. *International Social Science Journal*, 50(156), 179-186.
- CERI (2001). Competencies for the knowledge economy. In Centre for Educational Research and Innovation (Red.), *Education Policy Analysis* (pp. 98-114). Paris: OECD.
- Checkland, P. (1981, 1999). *Systems thinking, systems practice*. Chichester: John Wiley and Sons
- Cibulka, J. & Nakayama, M. (2000). *Practitioner's Guide to Learning Communities. Creation of High-performance Schools through Organizational and Individual Learning*. Washington DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Clausen, K.W. Aquino, A.M. & Wideman, R. (2009). Bridging the real and ideal: A comparison between learning community characteristics and a school-based case study. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 444-452.

- Cochran-Smith, M. & Dudley-Marling, C. (2001). The Flunk Heard Round the World. *Teaching Education*, 12(1), 49-63.
- Coenders, F. (2010). *Teachers' professional growth during the development and class enactment of context-based chemistry student learning material*. Academisch Proefschrift, Universiteit Twente, Enschede.
- Coggshall, J.G. (2007). *Communication framework for measuring teacher quality. Bringing coherence to the conversation*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Cohen, J.L. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 473-481.
- Collin, K., Paloniemi, S. & Mecklin, J.-P. (2010). Promoting inter-professional teamwork and learning - the case of a surgical operating theatre. *Journal of Education and Work*, 23(1), 43-63.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L.B. Resnick (Red.), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum Ass.
- COLO (2002). *Samen werken aan leren. Naar een competentiegerichte kwalificatiestructuur voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Zoetermeer: COLO.
- COLO (2004a). *Begrippenlijst en uitgangspunten competentiegerichte kwalificatiestructuur*. Zoetermeer: COLO.
- COLO (2004b). *Tijdens de verbouwing geopend. Competentiegerichte kwalificatieprofielen als basis voor dynamisch en uitnodigend beroepsonderwijs*. Zoetermeer: COLO.
- COLO (2006). *Kwalificaties voor competentiegericht beroepsonderwijs. Kwalificaties ontwikkelen in een samenhangende structuur voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Zoetermeer: Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs.
- COLO & MBO Raad (2009). *Gezamenlijke aanpak BPV en het BPV-protocol van: MKB-Nederland, VNO-NCW, de MBO Raad, Colo en het Ministerie van OCW*. Zoetermeer / Bilthoven: COLO / MBO Raado.
- Commissie Boekhoud (2001a). *De doorstroomagenda in de praktijk. Addendum bij de doorstroomagenda beroepsonderwijs*. Opgehaald op 1 januari 2008 van: www.rijksoverheid.nl/.../doorstroomagenda-beroepsonderwijs/binnenbuiten.pdf
- Commissie Boekhoud (2001b). *Doorstroomagenda beroepsonderwijs*. Opgehaald op 1 januari 2008 van: <http://www.minocw.nl/documenten/download-doc-beroepsbriefbijlage2a.pdf>.
- Commissie Leraren (2007). *LeerKracht. Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor Onderwijs. Eindrapport van de commissie parlementair onderzoek onderwijsvernieuwing*. 's Gravenhage: Tweede Kamer der Staten Generaal.
- Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief. De toekomst van het leraarschap*. Zoetermeer: Commissie Toekomst Leraarschap.

- Conklin, J. (2006). *Dialogue Mapping: Building Shared Understanding of Wicked Problems*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Coonen, H.W.A.M. (2005a). *De leraar in de kennissamenleving. Beschouwingen over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing*. Leuven / Apeldoorn: Garant.
- Coonen, H.W.A.M. (2005b). Dynamiek en vitaliteit in het leraarsberoep. In T. Moerkerk, J. Vedder & J. Vos (Red.), *Leraren Leren. Een discussie over opleiden en professionaliseren van leraren* (pp. 43-61). Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Coonen, H.W.A.M. (2005c). Leraren en scholen voor het jeugdonderwijs. Essay over crisisbestrijding en vitalisering van het leraarsberoep. *Thema: Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 2, 21-30.
- Coonen, H.W.A.M. (2006). Loopbaanperspectieven voor onderwijspersoneel. Onderwijsinnovatie vraagt investering in beroepskwaliteit van leraren. *TH&MA, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 4, 4-10.
- Cope, J. (2003). Entrepreneurial learning and critical reflection. Discontinuous events as triggers for 'higher-level' learning. *Management Learning*, 34(4), 429-440.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research 3e. Techniques and procedures for developing grounded theory* (3d Red.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cordingley, P., Bell, M., Evans, D. & Firth, A. (2005). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD? In *Research Evidence in Education Library* (pp. 174). Londen: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Cordingley, P., Bell, M., Isham, C., Evans, D. & Firth, A. (2007). Continuing Professional Development (CPD). What do specialists do in CPD programmes for which there is evidence of positive outcomes for pupils and teachers? In *Research Evidence in Education Library* (pp. 80). Londen: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., Evans, D. & Curtis, A. (2003). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. How does collaborative Continuing Professional Development (CPD) for teachers of the 5-16 age range affect teaching and learning? In *Research Evidence in Education Library* (Version 1.1 Red., pp. 119). Londen: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S. & Firth, A. (2005). The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning? In *Research Evidence in Education Library* (pp. 153). Londen: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Cosner, S. (2009). Building Organizational Capacity Through Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291.

- Darling-Hammond, L. & Ball, D. L. (1998). *Teaching for high standards: what policymakers need to know and be able to do*. Philadelphia: National Commission on Teaching and America's Future / Consortium for Policy Research in Education.
- De Bruijn, E. (2003). *De pedagogisch-didactische benadering in de beroepskolom. Bouwstenen voor een herontwerp*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- De Bruijn, E. (2008). Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie. In W. Houtkoop, S. Karsten & F. Van Wieringen (Red.), *Controverse en perspectief in het beroepsonderwijs. Kennisproductie op het terrein van het bve-systeem* (pp. 83-102). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- De Bruijn, E. & Hermanussen, J. (2006). *Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom. Jaarrapportage 2005*. 's Hertogenbosch / Driebergen: Cinop / HPBO.
- De Caluwé, L. & Vermaak, H. (1999). *Leren veranderen*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- De Graaf, H., Höing, M., Zaagsma, M. & Vanwesenbeeck, I. (2007). *Tienerseks. Vormen van instrumentele seks onder tieners*. Den Haag: Wetenschappelijk Onderzoeks- en Documentatie Centrum.
- De Haan, M. & Pels, T. (2007). Onderwijs in de toekomst: een pleidooi voor omscholing. In Onderwijsraad (Red.), *Alternatieven voor de school* (pp. 51-72). Den Haag: Onderwijsraad.
- De Jong, T. (2006). Nieuw leren en oude kennis: over bestaande evidentie voor de effectiviteit van "nieuwe" en gecombineerde vormen van leren. *Pedagogische Studiën*, 83(1), 89-94.
- De Laat, M., Poell, R.F., Simons, P.R.J. & Van der Krogt, F. (2001). Organiseren van leren op de werkplek. In A. Wald & J. Van der Linden (Red.), *Leren in perspectief* (pp. 69-84). Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- De Mooy, R.A. (2000). Internationalisering en Europese integratie. In *Trends, dilemma's en beleid. Essays over ontwikkelingen op langere termijn* (pp. 45-74). Den Haag: Centraal Plan Bureau / Sociaal en Cultureel Planbureau.
- De Vijlder, F.J. (2004). Schaarste aan en ontevredenheid met onderwijs. Een essay ten behoeve van de Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling in het kader van het project 'Schaarste in de publieke sector'. Opgehaald op 1 januari 2008 van http://www.adviesorgaan-rmo.nl/downloads/standard/essay_vijlder.doc
- De Vijlder, F.J. (2007). *Beweging die het verschil maakt. Over goed bestuur en innovatiedynamiek in het onderwijs*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- De Volkskrant (8 november 2006). Friesland College overstag na acties. *De Volkskrant*,
- De Winter, M. (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Decuyper, S., Dochy, F. & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133.

- Deetman W.J. (2001). Stuurgroep Examens mbo, Advies Examinering mbo. Advies aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 20 april 2001. Opgehaald op 26 april 2008 van: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2005/10/14/advies-examinering-mbo.html>
- Deinum, J.F., Maandag, D.W., Hofman, W.H.A., & Buitink, J. (2005). *Aspecten van opleiden in de school. Een vergelijkend internationaal onderzoek*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Dekker, H., Van Ginkel, K., Nieveen, N., Keursten, P., Rondeel, M., & Wagenaar, S. (2000). Werken aan kennis. Methoden voor het creëren, delen en toepassen van kennis. Opgehaald op 9 januari 2008 van: http://www.kessels-smit.be/info.pl/nl/learning_company/145
- Delies, I. (2009). *Verbindingskracht & combinatievermogen. Een empirisch onderzoek naar kennisallianties tussen beroepsonderwijs (ROC) en bedrijfsleven*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Delver, B. (2005). GSM-vrije zones op school? *Vives*, 16-17.
- Den Boer, G., Busato, V., Halbertsma, L., Smid, G. & Van der Zouwen, A. (2006). Learning histories in leer- en veranderingstrajecten. Geschiedenis maken vanuit het hart voor de zaak. *M&O*, 60(3/4), 85-97.
- Den Boogert, K. & Droste, J. (2000). *Zelfstandig leren leren. Nieuwe rollen voor docenten en leerlingen*. (2^{de} herziene druk). 's Hertogenbosch: CINOP.
- Den Brok, P., Brekelmans, J.M. & Wubbels, T. (2006). Multilevel issues in research using students' perceptions of learning environments: The case of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 9(3), 199–213.
- Den Hartog, C. & Kleiss, C. (2004). Omslag in loopbaan docenten. Toenemende responsiviteit leidt tot nieuwe arbeidsverhoudingen in het beroepsonderwijs. In K. Visser (Red.), *Responsiviteit en transparantie in de bve-sector* (pp. 95-106). 's Hertogenbosch: Cinop.
- Dewulf, L. (2003). Gras groeit niet door er aan te trekken. *Opleiding & Ontwikkeling*, 16(5), 4-8.
- Dick, B., Stringer, E. & Huxham, C. (2009). Theory in action research. *Action Research*, 7(1), 5–12.
- Dijstelbloem, H. & Schuyt, C.J.M. (2002). Inleiding. In H. Dijstelbloem & C.J.M. Schuyt (Red.), *De publieke dimensie van kennis* (pp. 7-30). Den Haag: SDU Uitgevers.
- Dooley, K.J. (1997). A Complex Adaptive Systems model to Organization Change. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 1(1), 69-97.
- Doorduyn, Y. (2007, 1 november 2007). Centrale examens voor alle mbo's. *De Volkskrant*,
- Doornbos, A., Simons, P.R.J. & Denessen, E. (2008). Relations between characteristics of workplace practices and types of informal work-related learning: a survey study among Dutch police. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 129-151.
- Dunphy, D. (1996). Organizational change in corporate settings. *Human Relations*, 49(5), 677-699.
- Duyvendak, J.W. (2004). *Een eensgezinde, vooruitstrevende natie. Over de mythe van 'de' individualisering en de toekomst van de sociologie*. Oratie, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.

- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Ecclestone, K. (2004). Learning or therapy? The demoralisation of education. *British Journal of Educational Studies*, 52(2), 112-137.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Ellström, P. (2001). Integrating learning and work: problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421-435.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 910-924.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319-336.
- Eraut, M. & Hirsh, W. (2007). *The significance of workplace learning for individuals, groups and organisations*. Oxford / Cardiff: SKOPE.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Fenwick, T. (2001). Tides of change: new themes and questions in workplace learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 92(1), 3-17.
- Fenwick, T. (2008). Understanding Relations of Individual - Collective Learning in Work: A Review of Research. *Management Learning*, 39(3), 227-243.
- Fishman, B. J., Marx, R.W., Best, S. & Tal, R.T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19(6), 643-658.
- Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Fokkink, H. (2008, 17 maart 2008). *Convenant Voortijdig Schoolverlaten 2008-2011. Inleiding op Bijeenkomst Convenant VSV te Enschede*.
- Fortuyn, P. (1997). *Tegen de islamisering van onze cultuur. Nederlandse identiteit als fundament*. Utrecht: AW Bruna.
- Friedman, V.J. & Rogers, T. (2009). There is nothing so theoretical as good action research. *Action Research*, 7(1), 31-47.
- Friesch Dagblad. (2006, 31 oktober 2006). *Protest leerlingen Friesland College. Mbo-studenten bezetten school. Friesch Dagblad*,
- Fullan, M. (2000). The return of large scale reform. *Journal of Educational Change*, 1(1), 5-28.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher Development and Educational Change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Red.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 1-9). Abingdon: Routledge Falmer.
- Fullan, M. & Watson, N. (2000). School-based management: reconceptualizing to improve learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 453-473.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. & Unwin, L. (2004). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49-68.
- Garner, R. & Alexander, P.A. (1989). Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158.
- Geijssels, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.
- Gelauf, G.M.M. & Vijlbrief, J.A. (2000). Economische beleidsafwegingen in lange termijn perspectief. In *Trends, dilemma's en beleid. Essays over ontwikkelingen op langere termijn* (pp. 29-42). Den Haag: Centraal Plan Bureau / Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Gerrichhauzen, J.T.G. (2007). *De lerende en onderzoekende docent. Professionalisering versnellen met HRM-beleid, afstandsonderwijs en werkplekleren*. Oratie, Open Universiteit, Heerlen.
- Gerring, J. (in press). *Social Science Methodology: A Unified Framework*. (Draft Edition). New York, NY: Cambridge University Press.
- Gersick, C.J.G. (1988). Time and Transition in Work Teams: Toward a New Model of Group Development. *Academy of Management Journal*, 31(1), 9-41.
- Gersick, C.J.G. (1991). Revolutionary Change Theories: a Multilevel Exploration of the Punctuated Equilibrium Paradigm. *Academy of Management Review*, 16(1), 10-36.
- Geurts, J. (2003). Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. In *Gids voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie*. 's Gravenhage: Elsevier.
- Geurts, J. (2006). *ROC als loopbaancentrum*. 's Hertogenbosch: Cinop.
- Geurts, J. & De Schutter, J. (2007). *Leren van MTS^{plus}. Eindverslag en –advies*. Leiden: Stichting MTSplus.
- Geurts, J. & Van Oosterom, W. (2008, 6 juni 2008). Onderwijsvernieuwing kansrijker organiseren. Commissie Dijsselbloem gaat te kort door de bocht. (pp.1- 6). Opgehaald op 18 mei 2010 van: http://www.hetplatformberoepsonderwijs.nl/artikel.php?artikel_id=2678
- Ghorashi, H. (2006). *Paradoxen van culturele erkenning. Management van Diversiteit in Nieuw Nederland*. Oratie, Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giffords, E.D. (2009). An Examination of Organizational Commitment and Professional Commitment and the Relationship to Work Environment, Demographic and Organizational Factors. *Journal of Social Work*, 9(4), 386–404.

- Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Glaser, R. (1996). Changing the agency for learning: acquiring expert performance. In K.A. Ericsson (Red.), *The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. (pp. 303-311). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Glaudé, M. & Van Eck, E. (2007). *Verkenning Masteropleiding 'Middelbaar beroepsonderwijs'*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Global Commission on International Migration (2005). *Migration in an interconnected world: new directions for action*. Geneve: Global Commission on International Migration. Opgehaald op 8 september 2008 <http://www.gcim.org/attachements/gcim-complete-report-2005.pdf>
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goe, L. & Stickler, L.M. (2008). *Teacher quality and student achievement: making the most of recent research*. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Golding, B., Brown, M., Foley, A., Smith, E., Campbell, C., Schulz, C., Angwin, J. & Grace, L. (2009). Wicked learning: Reflecting on Learning to be drier. *Australian Journal on Adult Learning*, 49(3), 544-566.
- Gower, J.C. (1971). A general coefficient of similarity and some of its properties. *Biometrics*, 27(4), 857-871.
- Grant, A.M. & Wall, T.D. (2009). The Neglected Science and Art of Quasi-Experimentation: Why-to, When-to, and How-to Advice for Organizational Researchers. *Organizational Research Methods*, 12(4), 653-686.
- Gravemeijer, K.P.E. & Kirschner, P.A. (2007). Naar meer evidence based onderwijs? *Pedagogische Studiën*, 84(6), 463-471.
- Gravemeijer, K.P.E. & Kirschner, P.A. (2008). Dupliek: een te simpele voorstelling van zaken. *Pedagogische Studiën*, 85(3), 195-197.
- Green, L.W. (2008). Making research relevant: if it is an evidence-based practice, where's the practice-based evidence? *Family Practice*, 25 (suppl.1), i20-i24.
- Greeno, J.G. (1994). Gibson's affordances. *Psychological Review*, 101(2), 336-342.
- Gregory, A. (2010). Teacher learning on problem-solving teams. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 608-615.
- Groeneveld, M.J. & Van Steensel, K. (2008). *Kenmerkend VMBO. Een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van VMBO-leerlingen en de generatie Einstein*. Hilversum: Hiteq.
- Groeneveld, M.J. & Van Steensel, K. (2009). *Kenmerkend MBO. Een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van MBO-leerlingen, VMBO-leerlingen en de generatie Einstein*. Hilversum: Hiteq.

- Haenen, J. (2001). Outlining the teaching–learning process: Piotr Gal’perin’s contribution. *Learning and Instruction*, 11(2), 157-170.
- Hager, P. (2004). Conceptions of learning and understanding learning at work. *Studies in Continuing Education*, 26(1), 3-17.
- Hammersley-Fletcher, L. & Adnett, N. (2009). Empowerment or Prescription? Workforce Remodelling at the National and School Level. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 180–197.
- Hamstra, D.G. & Van den Ende, J. (2006). *De vmbo-leerling. Onderwijspedagogische- en ontwikkelingspsychologische theorieën*. Amersfoort: CPS.
- Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development In teacher design teams*. Academisch proefschrift, Universiteit Twente, Enschede.
- Hanrahan, S.J. & Cerin, E. (2009). Gender, level of participation, and type of sport: Differences in achievement goal orientation and attributional style. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12(4), 508-512.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227-241.
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-322.
- Harris, A. (2009). *Social Construction of Knowledge in a Semiformal, Long-Term Learning Environment: A Qualitative Study*. Dissertation, Walden University, Ann Arbor.
- Harris, A., Leithwood, K.A., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347.
- Harteis, C., Bauer, J. & Gruber, G. (2008). The culture of learning from mistakes: How employees handle mistakes in everyday work. *International Journal of Educational Research*, 47(4), 223-231.
- Herontwerpschool (2008). *Cursusaanbod 2008*. Ede: Herontwerpschool.
- Herweijer, L. & Bronneman-Helmers, H.M. (2007). Onderwijs: participatie, integratie en kwaliteit. In R. Bijl, J. Boelhouwer & E. Pommer (Red.), *De sociale staat van Nederland 2007* (pp. 85-121). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hilhorst, P. (2007). Schets van de nieuwe schoolstrijd. *VO-magazine*, 2(1), 26-28.
- Hodkinson, P., Hodkinson, H., Evans, K., Kersh, N., Fuller, A., Unwin, L. & Senker, P. (2004). The significance of individual biography in workplace learning. *Studies in the Education of Adults*, 26(1), 19-24.
- Hoefijzers, M. (2004). Zonder herontwerp van het beroepsonderwijs geen kenniseconomie. Techno Design, een spannend avontuur in het oerwoud van wetten en regels. In K. Visser (Red.), *Responsiviteit en transparantie in de bve-sector* (pp. 67 - 84). 's Hertogenbosch: Cinop.

- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Hoeve, A. & Nieuwenhuis, L.F.M. (2006). Learning routines in innovation processes. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 171-185.
- Homan, T. (2001). *Teamleren. Theorie en facilitatie*. Schoonhoven: Academic Service.
- Hooge, E. & Leenhouts, J. (2007). Van overacting naar method acting in (onderwijs)beleid. In Onderwijsraad (Red.), *Essays over beleidsinstrumenten in het onderwijs* (pp. 29-40). Den Haag: Onderwijsraad.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Horn, I.S. & Little, J.W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.
- Howard, B. (2004). *Teacher Growth And Assessment Process. Procedural Handbook*. Greensboro: Serve. Opgehaald op 24 mei 2008 van <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED485231.pdf>
- Howe, K.R. (2010). Positivist Dogmas, Rhetoric, and the Education Science Question. *Educational Researcher*, 38(6), 428-440.
- Huber, G.P. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Hulleman, C.S., Schrager, S.M., Bodmann, S.M. & Harackiewicz, J.M. (2010). A Meta-Analytic Review of Achievement Goal Measures: Different Labels for the Same Constructs or Different Constructs With Similar Labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449
- Hulpia, H., Devos, G. & Rossel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317.
- Huysmans, F., De Haan, J. & Van den Broek, A. (2004). *Achter de schermen. Een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Idenburg, P.J. (1975). *Theorie van het onderwijsbeleid*. Groningen: H.D. Tjeenk Willink.
- Iggers, G.G. (1997). *Historiography in the Twentieth Century* (2005, including a new epilogue). Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- INK (1999). *Zelfevaluatie, voor een helder beeld van uw organisatie*. 's Hertogenbosch: Instituut Nederlandse Kwaliteit.
- Inspectie van het Onderwijs (1998). *Verslag van de staat van het onderwijs in Nederland over het jaar 1997*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (1999). *Onderwijsverslag 1998*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2000). *Onderwijsverslag 1999*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2004). *Onderwijsverslag 2002/2003*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

- Inspectie van het Onderwijs (2005). *Het Kwaliteitscentrum Examinering. Rapport van een periodiek kwaliteitsonderzoek*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Onderwijsverslag 2004/2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2007a). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2005 / 2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2007b). *Enkele aspecten van de werkwijze van KCE. Rapport van een inspectieonderzoek*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2007c). *Van visie naar realisatie. Een verkennend onderzoek naar voortijdig schoolverlaten in vo en bve*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Instituut Onderzoek Overheidsuitgaven (2004). *Bureaucratisering en schaalfactoren in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Jex, S.M. & Thomas, J.L. (2003). Relations between stressors and group perceptions: main and mediating effects. *Work & Stress*, 17(2), 158-169.
- JOB (2006). *Tien gouden regels voor goed competentiegericht beroepsonderwijs*. Amsterdam: Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs.
- Jochems, W. (2007). *Onderwijsinnovatie als leidraad voor onderwijsresearch en professionele ontwikkeling*. Oratie, Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven.
- Juch, B. (1983). *Personal development. Theory and practice in management training*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Jurasaitė-Harbison, E. & Rex, L.A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277.
- Kanters, P. (2008). *Kwalificatiedossiers nieuwe stijl: zijn ze werkbaar in de praktijk?* Ede: MB02010.
- Kaplan, R.S. & Norton, D.P. (2000). *Op kop met de balanced scorecard. Strategie vertaald naar actie*. Amsterdam: Business Contact.
- Karasek, R.A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 284-308.
- Karasek, R.A., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P. & Amick, B. (1998). The Job Content Questionnaire: An Instrument for Internationally Comparative Assessment of Psychosocial Job Characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3(4), 322-355.
- Karasek, R.A., Triantis, K. P. & Chaudry, S. S. (1982). Coworker and Supervisor Support as Moderators of Associations between Task Characteristics and Mental Strain. *Journal of Occupational Behavior*, 3(2), 181-190.
- Karsten, S. (2008). De publieke waarde van het beroepsonderwijs. In W. Houtkoop, S. Karsten & F. Van Wieringen (Red.), *Controverse en perspectief in het beroepsonderwijs. Kennisproductie op het terrein van het bve-systeem* (pp. 23-61). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Karsten, S., De Jong, U., Ledoux, G. & Sligte, H. (2006). *De positie van ouders en leerlingen in het governancebeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

- Karsten, S., Van Schoonhoven, R. & Van den Berg, J. (2007, 29 - 30 november 2007). *Beleiden organisatie van het beroepsonderwijs*. Paper gepresenteerd op de 17^{de} Onderwijssociologische Conferentie, Den Haag.
- Katz-Navon, T.Y. & Erez, M. (2005). When Collective- and Self-Efficacy Affect Team Performance: The Role of Task Interdependence. *Small Group Research*, 36(4), 437-465.
- KCE (2007a). *Naar selectief toezicht. Jaarverslag 2006*. Amersfoort: Kwaliteits Centrum Examinering.
- KCE (2007b). *Vijf jaar KCE: beelden en feiten*. Amersfoort: Kwaliteits Centrum Examinering.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Red.), *International Handbook on Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217-237). London: Open University Press.
- Kelly, K. (1999). *Nieuwe regels voor de nieuwe economie. 10 radicale ondernemingsstrategieën in een wereld van netwerken*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Kersten, A. (2007, 22 september 2007). Banenverlies roc door problemen inburgeringswet. *Het Onderwijsblad*.
- Kersten, A. (2008a, 6 februari 2008). Ik heb het niet voorzien, het is ons overkomen. Rotterdamse roc's kampen met miljoenentekorten. *Het Onderwijsblad*.
- Kersten, A. (2008b, 26 januari 2008). Massa-ontslag roc's Zadkine en Mondriaan. *Het Onderwijsblad*.
- Kessels, J.W.M. (1996). *Het corporate curriculum*. Oratie, Universiteit Leiden, Leiden.
- Kessels, J.W.M. (2005). De kenniseconomie: uitdagingen voor HRD. *Develop. Kwartaaltijdschrift over Human Resources Development*, 1(1), 6-17.
- Kim, D.H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35(1), 37-50.
- Kirschner, F., Paas, F. & Kirschner, P.A. (2009). A Cognitive Load Approach to Collaborative Learning: United Brains for Complex Tasks. *Educational Psychology Review*, 21(2), 31-42.
- Kirschner, P.A. & Prins, F.J. (2008). De Beleving van de Vernieuwingen in het Voortgezet Onderwijs. De Stem van Schoolleiders, Docenten, Ouders/Verzorgers en Scholieren. In Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (Red.), *Rapporten* (pp. 115 - 156). Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Kluijtmans, F., Becker, B., Crijns, M. & Sewandono, I. (2005). *Anders leren, anders organiseren!? Eindrapport van het project Leraar anders: herontwerp van schoolorganisaties*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit Nederland.
- Koopmans, R. (2002). Zachte heemeesters... Een vergelijking van de resultaten van het Nederlandse en Duitse integratiebeleid en wat de WRR daaruit niet concludeert. *Migrantenstudies*, 18(2), 87-92.
- Koul, R., Roy, L., Kaewkuekool, S. & Ploisawaschai, S. (2009). Multiple goal orientations and foreign language anxiety. *System*, 37(4), 676-688.
- Kraayvanger, G. (1998). De Wet Educatie en Beroepsonderwijs: achtergronden en kanttekeningen. In G. Kraayvanger, B. Hövels & F. Meijers (Red.), *De W&EB: van regelgeving naar pedagogische praktijk* (pp. 7-22). Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.

- Kruse, S.D., Louis, K.S. & Bryk, A.S. (1995). An Emerging Framework for Analyzing School-based Professional Community. In K.S.Louis & S.D. Kruse (Red.) *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools* (pp. 23-44). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: hoe werkt het?* Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Kuvaas, B. (2008). An Exploration of How the Employee–Organization Relationship Affects the Linkage Between Perception of Developmental Human Resource Practices and Employee Outcomes. *Journal of Management Studies*, 45(1), 1-25.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Kwakman, K. & Van den Berg, E. (2004). Professionele ontwikkeling als kennisonwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 6-12.
- Kwaliteitscentrum EVC. (2006). *Het convenant: 'Een kwaliteitscode voor EVC'*. Utrecht: Kwaliteitscentrum EVC.
- Langer, J. (2000). Excellence in English in middle and high school: how teachers' professional lives support student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 397-439.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lawton, D. & French, D. (2009, 4-7 augustus 2009). *Adaptive On-line Learning in the Workplace*. Paper presented at the 25th Annual Conferene on Distance Teaching and Learning, Madison, Wisconsin.
- Le Blanc, P. Schaufeli, W. B., Salanova, M., Llorens, S. & Nap, R. E. (2010). Efficacy beliefs predict collaborative practice among intensive care unit nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 66(3), 583–594.
- Leeferink, H., Slegers, P. & Geijsel, F. (2004). *Het leren van docenten in de context van de school. De spanning tussen teamontwikkeling en schoolontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Schoolleiding en Onderwijsvernieuwing, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Leijnse, F., Vos, J.W. & Geelhoed, J. (2004). *Beroepswijs beroepsonderwijs. Voorstellen voor vernieuwing van het beroepsonderwijs*. Den Haag: Werkgroep dynamisering beroepsonderwijs.
- Leithwood, K.A. (1992). The Principal's Role in Teacher Development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Red.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 86-103). Abingdon: Routledge Falmer.
- Leithwood, K.A., & Jantzi, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods. *American Journal of Sociology*, 44(6), 868-900.

- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Little, J.W. (1993). Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Lokman, A. H. (1995). *Dag...onderwijs. Een onderzoek naar uitstroombeslissingen van meao-leerlingen*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen, Wageningen: StOAS
- Louis, K.S., & Marks, H.M. (1998). Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-574.
- Louis, K.S., Marks, H.M. & Kruse, S.D. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- LPBO (2008). *Erkenning van excellentie: naar niveaudifferentiatie voor leraren*. Utrecht: Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs.
- Luthans, F., Norman, S.M., Avolio, B.J. & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate - employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219-238
- Macpherson, A. & Clark, B. (2009). Islands of Practice: Conflict and a Lack of 'Community' in Situated Learning. *Management Learning*, 40(5), 551-568.
- Marquardt, M.J., Seng, N.C. & Goodson, H. (2010). Team Development via Action Learning. *Advances in Developing Human Resources*, 12(2), 241-259.
- Marsick, V.J., & O'Neil, J. (1999). The Many Faces of Action Learning. *Management Learning*, 30(2), 159-176.
- Martinko, M.J. & Gardner, W.L. (1982). Learned Helplessness: An Alternative Explanation for Performance Deficits. *Academy of Management Review*, 7(2), 195-204.
- Maslowski, R. & Huisman, J. (2005). Deregulering en autonomievergroting in relatie tot onderwijsvernieuwing en onderwijsopbrengsten. In *Onderwijs in thema's* (pp. 55-84). Den Haag: Onderwijsraad.
- Mathieu, J., Maynard, M.T., Rapp, T. & Gilson, L. (2008). Team Effectiveness 1997-2007: A Review of Recent Advancements and a Glimpse Into the Future. *Journal of Management*, 34(3), 410-476.
- MB02010 (2008). *Op weg naar 2010 ... met vertrouwen*. Ede: MB02010.
- MB02010 (2009). *Op weg naar 2010 ... het vervolg*. Ede: MB02010.
- MBO Raad (2007). *Tien punten voor goed mbo*. De Bilt: MBO Raad.
- MBO Raad & HBO-raad. (2007). *Doorstroomagenda mbo-hbo 2007 / 2008*. De Bilt / Den Haag: MBO-raad / HBO-raad.
- McDaniel, O. & Immers, R. (2006a). *Innovatie, kwaliteit en toezicht. Accreditatie als een alternatief systeem voor de bve-sector*. Amsterdam: CBE Consultants.
- McDaniel, O. & Immers, R. (2006b). *Innovatie, kwaliteit en toezicht. Accreditatie als een werkbaar systeem voor de BV&E-sector. Analyse en bronnenboek*. Amsterdam: CBE Consultants.

- McDaniel, O. & Wanders, B. (2006). *Personeel als de kritische succesfactor. De koe bij de horens met betrekking tot HRM-ontwikkelingen in de bve-sector tot 2010*. Amsterdam: CBE Consultants.
- Meeus, W., Van Petegem, P. & Engels, N. (2009). Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), 401–413.
- Mehta, A., Feild, H., Armenakis, A. & Mehta, N. (2009). Team Goal Orientation and Team Performance: The Mediating Role of Team Planning. *Journal of Management*, 35(4), 1026-1046.
- Meijers, F. (2003). *Leren in de praktijk. Een onderzoek naar de mogelijkheden tot beroepsvorming in het kader van de beroepspraktijkvorming*. Opgehaald op 16 juni 2010 van <http://www.fransmeijers.nl/teksten/rapportagedefinitiefV4.pdf>
- Meirink, J.A., Meijer, P.C., Verloop, N. & Bergen, T.C.M. (2009a). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 209–224.
- Meirink, J.A., Meijer, P.C., Verloop, N. & Bergen, T.C.M. (2009b). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 89-100.
- Meng, C.M., Coenen, J., Huijgen, T., Ramaekers, G. & Van Thor, J. (2009). *VMBO: Tevredenheid en aansluiting met vervolgonderwijs*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Miedema, W.G. & Stam, M. (2008). *Leren van innoveren: wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* Academisch proefschrift, University of Amsterdam, Assen: Van Gorcum
- Ministerie van BiZa (2001). *De arbeidsmarkt in de collectieve sector. Investeren in mensen en kwaliteit*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken.
- Ministerie van OCW (1993). *Vitaal Leraarschap. Beleidsreactie naar aanleiding van het rapport "Een beroep met perspectief" van de Commissie Toekomst Leraarschap*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van OCW (1999). *Maatwerk voor morgen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van OCW (2001). *Wet op de beroepen in het onderwijs. Memorie van toelichting*. [Tweede Kamerstukken 28088 - 3]. Den Haag: Sdu Uitgevers
- Ministerie van OCW. (2002). *Vaststelling van de begrotingsstaat van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (VIII) voor het jaar 2003. Memorie van toelichting*. [Tweede Kamerstukken 28 600 VIII - 2]. Den Haag: Sdu Uitgevers
- Ministerie van OCW. (2003). *Wijziging van de Wet educatie en beroepsonderwijs en de Wet op het onderwijstoezicht met het oog op verbetering van de kwaliteit van examens van beroepsopleidingen. Memorie van toelichting*. [Tweede Kamerstukken 29205 - 3]. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Ministerie van OCW. (2006a). *Aanval op de uitval. Perspectief en actie*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

- Ministerie van OCW. (2006b). *Voortijdig school verlaten. Aanbiedingsbrief bij de nota "Aanval op de uitval. Perspectief en actie.* [Tweede Kamerstukken 26695-32]. Den Haag: Sdu Uitgevers
- Ministerie van OCW. (2006c). *Werken in het onderwijs 2007.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Ministerie van OCW. (2007a). *Actieplan Leerkracht van Nederland.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van OCW. (2007b). *Examens mbo en positie KCE. Brief aan de Tweede kamer der Staten Generaal.* [BVE/stelsel/07/16638]. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van OCW. (2007c). *Werken in het onderwijs 2008.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Ministerie van OCW. (2008a). *Experimenten vmbo-mbo2. Brief aan de Tweede Kamer der Staten Generaal.* [Tweede Kamerstukken 31289-31]. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Ministerie van OCW. (2008b). Tijdelijke regeling subsidiëring experimenten leergang vmbo-mbo2 2008–2013. *Staatscourant, 2008 (111), p.6.*
- Ministerie van OCW. (2008c). *Werken aan vakmanschap. Strategische agenda Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie 2008-2011.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van OCW. (2008d). *Werken in het onderwijs 2009.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van OCW. (2009a). *Regeling met betrekking tot samenvoeging of splitsing van bekostigde instellingen in het Beroepsonderwijs en de Volwassenen Educatie (BVE).* [BVE/ Stelsel/111464]. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van OCW. (2009b). *Uitkomsten onderzoek onderwijstijd BVE 2009. Brief van de staatssecretaris van onderwijs, cultuur en wetenschap.* [Tweede Kamerstukken 31524-34] Den Haag: Sdu Uitgevers
- Ministerie van OCW. (2009c). *Vaststelling van regels over referentieniveaus voor de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen [Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen]. Memorie van Toelichting.* [Tweede Kamerstukken 32 290-2]. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Ministerie van OCW, & Ministerie van LNV. (2004). Wet op de beroepen in het onderwijs. *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2004 (344), 1-39.*
- Ministerie van OCW, & Ministerie van LNV. (2005). *Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2005 (460), 1-51.*
- Morgan, G. (1992). *Beelden van organisaties.* Schiedam: Scriptum.
- Morgeson, F.P., Scott DeRue, S. & Karam, E.P. (2010). Leadership in Teams: A Functional Approach to Understanding Leadership Structures and Processes. *Journal of Management, 36(1), 5-39.*
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology, 18(3), 211-250.*

- Mowday, R.T. (1998). Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 8(4), 287-301.
- Moynihan, D.P., & Pandey, S.K. (2007). Finding workable levers over work motivation: Comparing job satisfaction, job involvement and organizational commitment. *Administration & Society*, 39(7), 803-832.
- Mulder, R., Nieuwenhuis, L.F.M. & Van Berkel, H. (2004). The Quality of Examination arrangements. In W. J. Nijhof & W. v. Esch (Red.), *Unravelling Policy, Power, Process and Performance. The Formative Evaluation of the Dutch Adult and Vocational Education Act*. (pp. 161 - 176). 's Hertogenbosch: Cinop.
- Munro, A., Holly, L. & Rainbird, H. (2000). "My ladies aren't interested in learning": managers, supervisors and the social context of learning. *International Review of Education*, 46(6).
- Muntslag, D.R. (2001). *De Kunst van het implementeren*. Oratie, Universiteit Twente, Enschede.
- Mushayikwa, E. & Lubben, F. (2009). Self-directed professional development – Hope for teachers working in deprived environments? *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 375–382.
- Muys, D. & Harris, A. (2003). Teacher Leadership—Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management & Administration* 31(4), 437-449.
- Nahapiet, J. & Goshal, S. (1998). Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *The Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Narayanan, S., Balasubramanian, S. & Swaminathan, J. M. (2007). *Individual learning and productivity in a software maintenance environment: an empirical analysis*. Austin, TX: McCombs School of Business, the University of Texas at Austin. Opgehaald op 9 juni 2010 van: http://www.mcombs.utexas.edu/news/research_calendar/IROM_Narayanan_2-20-07.pdf
- National Academy for Academic Leadership (2007). Leadership and institutional change. Opgehaald op 19 februari 2009 van: <http://www.thenationalacademy.org/ready/change.html>
- National Research Council (2005). *Advancing Scientific Research In Education*. Washington, DC: Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education.
- Neinger, A., Lehmann-Willenbrock, N., Kauffeld, S. & Henschel, A. (2010). Effects of team and organizational commitment – A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 567–579.
- Nieuwenhuis, L. F. M. (2006). *Vernieuwend vakmanschap. Een drieluik over beroepsonderwijs en innovatie*. Enschede: Universiteit van Twente.
- Nieuwenhuis, L.F.M. (Red.) (2008). *Innoveren voor kwaliteit. Eindrapport van het project innovatieregisseur*. De Bilt: MBO Raad.
- Nijveldt, M., Beijaard, D., Brekelmans, M., Verloop, N. & Wubbels, T. (2005). Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the judgement process. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 89–102.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company. How Japanese Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.

- Nonaka, I. & Von Krogh, G. (2009). Tacit Knowledge and Knowledge Conversion: Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory. *Organization Science*, 20(3), 635–652.
- Nooteboom, B. (2004). *Innovatie: theorie en beleid*. Oratie, Universiteit van Tilburg, Tilburg.
- Onafhankelijke Commissie Governance Code BVE (2008). *Goed bestuur in het MBO. Rapport van de Onafhankelijke Commissie Governance Code BVE*. De Bilt: MBO Raad
- Onderwijsraad (1998). *Een leven lang leren in het bijzonder in de bve-sector*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2000a). *Dereguleren met beleid. Studie naar effecten van deregulering en autonomievergroting*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2000b). *Koers BVE*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2001). *WEB: werk in uitvoering. Een voorlopige evaluatie van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2002a). *Examinering in ontwikkeling. Een ontwikkelingsperspectief voor examens in het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2002b). *Samen leren leven. Verkenning onderwijs, burgerschap en gemeenschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2002c). *Toerusten = uitrusten. Werk en werkende in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003a). *Een kwalificatiestructuur voor het onderwijs. Een bijdrage aan de discussie*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003b). *Een voorwerp van aanhoudende zorg. Zorgen over het onderwijs: de mening van het publiek vergeleken met het beleid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003c). *Kennis van onderwijs. Ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003d). *Leren in samenspel*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003e). *Onderweg in het beroepsonderwijs. Ondersteuning van de leerloopbanen van leerlingen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003f). *Werk maken van een leven lang leren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2004a). *Degelijk onderwijsbestuur. Bestuur, toezicht en verantwoording in het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs, de bve-sector en het hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2004b). *Koers Bve: doelgericht zelfbestuur*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2004c). *Tot hier en nu verder. Startkwalificaties en leerroutes*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2005a). *Bakens voor spreiding en integratie. Mogelijkheden en grenzen van spreidingsbeleid in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraado. Document Number)
- Onderwijsraad (2005b). *De stand van educatief Nederland*. [Advies]. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005c). *Variëteit in schaal. Keuzevrijheid, sociale samenhang en draagvlak bij grote onderwijsorganisaties*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Onderwijsraad (2006a). *Doelgericht investeren in onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006b). *Duurzame onderwijsrelaties. Hoe kan partnerschap tussen de school en de omgeving verantwoord vorm krijgen?* Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006c). *Hoe kan governance in het onderwijs verder vorm krijgen. Drie adviezen over onderwijsbestuur: degelijk onderwijsbestuur, doortastend onderwijstoezicht en duurzame onderwijsrelaties*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006d). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006e). *Waardering voor het leraarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007a). *Leraarschap is eigenaarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007b). *Sturen van vernieuwende onderwijspraktijken. Verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderzoeksnetwork Evidence Based Onderwijs (2008). *Top Institute for Evidence-Based Education Research. Businessplan*. Amsterdam: TIER.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren*. Katholieke Universiteit Nijmegen, Delft: Eburon.
- Onstenk, J. (2003). *Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom. Naar een integratie van binnen- en buitenschools leren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (2005). *Versterk de schakels : Op weg naar inspirerende kwalificaties*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- Organ, D.W. (1997). Organizational citizenship behavior: it's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor – an emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14(6), 535-557.
- Palincsar, A.S. & Brown, D.A. (1987). Enhancing Instructional Time through Attention to Metacognition. *Journal of Learning Disabilities*, 20(2), 66-75.
- Parent, R. & Béliveau, J. (2007). Organisational Knowledge Transfer: Turning Research into Action though a Learning History. *The Electronic Journal of Knowledge Management* (februari 2007, Vol. 5, pp. 8). Reading, UK: Academic Conferences International
- Patrick, H., Ryan, A.M. & Pintrich, P.R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning & Individual Differences*, 11(2), 153-171.
- Pearce, C.L. & Giacalone, R.A. (2003). Teams behaving badly: factors associated with anti-citizenship behavior in teams. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(1), 58-75.
- Pearce, C.L. & Herbik, P.A. (2004). Citizenship behavior at the team level of analysis: the effects of team leadership, team commitment, perceived team support and team size. *The Journal of Social Psychology*, 144(3), 293-310.
- Penris, M. (2005). Innovatie en kennisdeling. In R. v. Schoonhoven (Red.), *Werken aan leren. Bijdragen aan een beleidsagenda bve vanuit de leergang 2005*. (pp. 86-98). Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.

- Penual, W.J., Fishman, B.J., Yamaguchi, R. & Gallagher, L.P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958.
- Penuel, W.R., Riel, M., Joshi, A., Pearlman, L., Kim, C.M. & Frank, K.A. (2010). The Alignment of the Informal and Formal Organizational Supports for Reform: Implications for Improving Teaching in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 57-95.
- Piaget, J. (2000). Commentary on Vygotsky's criticisms of "Language and thought of the child" and "Judgement and reasoning in the child". *New Ideas in Psychology*, 18, 241-259 (original work published 1962).
- Pilkington, R.M. (2009). Practitioner research in education: the critical perspectives of doctoral students. *Studies in the Education of Adults*, 41(2), 154-174.
- Pillay, H., Boulton-Lewis, G., Wilss, L. & Lankshear, C. (2003). Conceptions of work and learning at work: impressions from older workers. *Studies in Continuing Education*, 25(1), 95-113.
- Poell, R.F. & Van Moorsel, M.A.A.H. (1998). The learning network theory: Its contribution to our understanding of work-related learning projects and learning climate. In R.F. Poell & G.E. Chivers (Red.), *Continuing professional development in Europe: Theoretical views, fields of application, and national policies*. (pp. 27-36). Sheffield, UK: University of Sheffield.
- Poiesz, T.B.C. (1999). *Gedragmanagement. Waarom mensen zich (niet) gedragen*. Wormer: Inmerc
- Polder, K.-J. (2001). Evaluatie van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs. *BBV Bulletin*, 9(2), 8-11.
- Polder, K.-J. (2008). Innovatieprocessen in het beroepsonderwijs. In W. Houtkoop, S. Karsten & F. van Wieringen (Red.), *Controverse en perspectief in het beroepsonderwijs*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Pomp, J.M. (2000). Diversiteit in de mondiale kenniseconomie. In *Trends, dilemma's en beleid. Essays over ontwikkelingen op langere termijn*. (pp. 75-102). Den Haag: Centraal Plan Bureau / Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Pool, S., & Pool, B. (2006). A management development model. Measuring organizational commitment and its impact on job satisfaction among executives in a learning organization. *Journal of Management Development*, 26(4), 17.
- Prensky, M. (2006). *"Don't bother me mom - I'm learning!"* St. Paul, MN: Paragon House.
- Price Waterhouse Coopers & Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (2009). *Derde benchmark middelbaar beroepsonderwijs*. De Bilt: MBO Raad.
- Prussia, G.E. & Kinicki, A.J. (1996). A motivational investigation of group-effectiveness using social-cognitive theory. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 187-198.
- Reason, P. & McArdle, K. L. (2008). Action Research and Organizational Development. In T. G. Cummings (Red.), *Handbook of Organization Development* (pp. 123 - 136). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Regio College (2003). *Toelichting bij de onderwijsvisie*. Zaandam: Regio College.
- Regio College (2004a). *Aanzet voor het traject 'Werkend Lerend, Lerend Werken'*. Zaandam: Regio College.

- Regio College (2004b). *Op weg naar resultaatverantwoordelijke teams. Vrije model taakbeleid 2004/2005*. Zaandam: Regio College.
- Regio College (2006a). *Model voor competentiegericht beoordelen (versie 3.0)*. Zaandam: Regio College.
- Regio College (2006b). *Werkend Leren 2. Een nieuwe opzet*. Zaandam: Regio College.
- Regio College (2006c). *Wie stelt de (goede) vragen? Handboek voor de begeleiding van BOL-deelnemers in het Regio College*. Zaandam: Regio College.
- Regio College (2007). *Herontwerp van de organisatie van het Regio College. Op weg naar een Loopbaancentrum*. (versie 1.5). Zaandam: Regio College.
- Regio College (2008a). *Ontwerpeisen competentiegericht onderwijs*. Zaandam: Regio College.
- Regio College (2008b). *Ontwerpeisen competentiegericht onderwijs. Uitgebreide versie*. Zaandam: Regio College.
- Regio College (2008c). *Resultaatverantwoordelijke teams in sleutelpositie. Handreiking voor het ontwikkelen van resultaatverantwoordelijke teams*. Zaandam: Regio College.
- Regio College (2009a). *Klaar voor 2010? Voortgangsrapportage invoering competentiegerichte kwalificatiestructuur en competentiegericht leren. Managementsamenvatting*. Zaandam: Regio College.
- Regio College (2009b). *Taal en rekenen in het Regio College*. (versie 1.01). Zaandam: Regio College.
- Regio College (2009c). *Verslag Overleg van het College van Bestuur/Centrale Medezeggenschapsraad, d.d. 3 september 2009*. Zaandam: Regio College.
- Regio College. (2009d). *Verslag Overleg van het College van Bestuur/Centrale Medezeggenschapsraad, d.d. 17 september 2009*. Zaandam: Regio College.
- Regio College. (2009e). *Verslag Overleg van het College van Bestuur/Centrale Medezeggenschapsraad, d.d. 27 oktober 2009*. Zaandam: Regio College.
- Rittel, H.W.J. & Webber, M.M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169.
- Ritzen, H. (2005). *Zinvolle leerwegen. Actieonderzoek naar innovatieve leeromgevingen voor ROC-leerlingen van kwalificatieniveaus 1 en 2*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen, Soest: Nelissen.
- Ritzen, H. (2006). Onderwijsformule 'Major-minor': vergroting vraagtoetsing van leerlingen. Resultaten uit de leergeschiedenis aan het ROC van Twente. In H. Ritzen (Red.), *ROC's in verandering. Actiologica's van leerlingen, docenten en leidinggevendenden*. (pp. 71-96). Hengelo / Zaandam: ROC van Twente / Regio College.
- Ritzen, H. (2008a). De pedagogische klik tussen leerling en studieloopbaanbegeleider. *Onderwijs en Gezondheidszorg*, 32(5), I-IV.
- Ritzen, H. (2008b). *Voordeur open, achterdeur op een kier. Lectorale intreerede*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein / Onderwijscentrum Twente.

- Ritzen, J. (2007). Onderwijs: onrust kanaliseren of de crisis uitroepen? Over het Parlementaire Onderzoek. Opgehaald op 18 mei 2010 van <http://www.maastrichtuniversity.nl/web/Main1/Pers/OratiesEnRedes2010/SpeechesEnPublicatiesLedenCvB.htm>
- Rizzo, J.R., House, R.J. & Lirtzman, S.I. (1970). Role Conflict and Ambiguity in Complex Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), 150-163.
- ROA (2007). *De arbeidsmarkt naar opleiding en beroep 2012*. Maastricht: Research Centrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- ROA (2010). *Schoolverlaters tussen onderwijs en arbeidsmarkt 2009*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Rodrigues, M.J. (2004, 17 september 2004). *An overview of the Lisbon Strategy. The European agenda for competitiveness, employment and social cohesion*. Paper presented at the Konferenz des Kompetenzteams Wirtschaft: So profitiert Österreich.
- Roes, T. (2005). Overzicht van de sociale staat van Nederland. In T. Roes (Red.), *De sociale staat van Nederland 2005*. (pp. 363-389). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Roschelle, J., Rafanan, K., Bhanot, R., Estrella, G., Penuel, B., Nussbaum, M. & Claro, S. (2010). Scaffolding group explanation and feedback with handheld technology: impact on students' mathematics learning. *Educational Technology Research and Development*, 58(4), 399-419.
- Ross, J.A. & Regan, E.M. (1993). Sharing professional experience: its impact on professional development. *Teaching and teacher education*, 9(1), 91-106.
- Roth, G. (1996). *Learning histories : using documentation to assess and facilitate organizational learning*. Cambridge, MA: MIT, Sloan School of Management.
- Roth, G. & Bradbury, H. (2008). Learning History: An Action Research Practice in Support of Actionable Learning. In P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The Sage handbook of action research: participative inquiry and practice. Second Edition*. (pp. 350-365). London: Sage Publications.
- Roth, G. & Kleiner, A. (1996). *Field manual for a learning historian*. Boston, MA: MIT.
- Rubens, W., De Jong, Y. & Prozee, G. (2006). *Trendstudie. Nieuwe vormen van onderwijs voor een nieuwe generatie studenten*. Utrecht: Expertisecentrum ICT in het onderwijs, IVLOS.
- Rudd, L.C., Lambert, M.C., Satterswhite, M. & Smith, C.H. (2009). Professional Development + Coaching = Enhanced Teaching: Increasing Usage of Math Mediated Language in Preschool Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 63-69.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Academisch Proefschrift, Universiteit Utrecht, Deventer: Kluwer.
- Ruijters, M., Noorman, S., Rockwell, B., & Simons, P.R.J. (2004, 27 - 28 mei 2004). *Creating strategic value through the Language of Learning. Building a transparent Learning Architecture*. Paper presented at the Fifth International Conference on HRD Research & Practice across Europe.
- Runhaar, P.R. (2008). *Promoting teachers'professional development*. Academisch proefschrift, Universiteit Twente, Enschede.

- Rynne, S.B., Mallett, C.J. & Tinning, R. (2010). Workplace learning of high performance sports coaches. *Sport, Education and Society*, 15(3), 315-330.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-286.
- Sargeant, J., Mann, K., Sinclair, D., Van der Vleuten, C. & Metsemakers, J. (2008). Understanding the influence of emotions and reflection upon multi-source feedback acceptance and use. *Advances in Health Sciences Education*, 13(3), 275-288.
- Sato, M., Wei, R.C. & Darling-Hammond, L. (2008). Improving Teachers' Assessment Practices Through Professional Development: The Case of National Board Certification. *American Educational Research Journal*, 45(3), 669-699.
- SBL (2009a). Geschiedenis SBL. Opgehaald op 5 augustus 2009 van: <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-sbl.html?sbl&artikelen&19>
- SBL (2009b). Missie en doel. Opgehaald op 5 augustus 2009 van: <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-sbl.html?sbl&artikelen&184>
- Schaufeli, W.B. & Bergers, G.P.A. (2001). Burnout bij leerkrachten: achtergronden en preventie. In B.P.M. Creemers, M.L. Krüger, P.J.C. Sleegers & A. Van Wilsteren (Red.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement: leidinggeven in bestel, school en klas*. (pp. C3400/3403 - 3440). Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: the meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186.
- Scheffer, P. (2000, 29 januari 2000). Het multiculturele drama. *NRC*,
- Schein, E.H. (1993). How Can Organizations Learn Faster? The Challenge of Entering the Green Room. *Sloan Management Review*, 34, 85-92.
- Schnabel, P. (2000). Een sociale en culturele verkenning voor de langere termijn. In *Trends, dilemma's en beleid. Essays over ontwikkelingen op langere termijn*. (pp. 11-28). Den Haag: Centraal Plan Bureau / Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Schnabel, P. (2001, 11 november 2001). *Maatschappij in beweging*. Rede voor het congres "Herijken achter de dijken."
- Schön, D.A. (1986). Deutero-learning in organizations: Learning for increased effectiveness. In J.N. Williamson (Red.), *The Leader-Manager*. (pp. 367-384). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schulz, M. & Rossnagel, C.S. (2010). Informal workplace learning: An exploration of age differences in learning competence. *Learning and Instruction*, 20(5), 383-399.
- Schutz, W. (1994). *The human element*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Scotchmer, M., McGrath, D.J. & Coder, E. (2005). *Characteristics of Public School Teachers' Professional Development Activities: 1999-2000*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, US Department of Education.

- Scott, C. & Sutton, R.E. (2009). Emotions and Change During Professional Development for Teachers: A Mixed Methods Study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 151-171.
- SCP (1998). *Sociaal en Cultureel Rapport 1998*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau
- Scribner, J.P., Hager, D.R. & Warne, T.R. (2002). The paradox of professional community: tales from two high schools. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 45-76.
- Scribner, J.P., Sawyer, R.K., Watson, S.T. & Myers, V.L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: a study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- Seezink, A. (2009). *Continuing teacher development for competence-based teaching: the role of teachers in competence-based prevocational secondary education*. Academisch proefschrift, Universiteit van Tilburg, Tilburg.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G. & Smith, B. (Red.) (2000). *De Dans der Verandering. Nieuwe uitdagingen voor de lerende organisatie*. Schoonhoven: Academic Service.
- SER (1997). *Versterking secundair beroepsonderwijs*. Den Haag: Sociaal Ecomische Raad.
- SER (1999). *Flexibiliteit in leerwegen*. Den Haag: Sociaal Economische Raad.
- SER (2001). *Koers BVE. Advies over de voortgang in de vernieuwing van het middelbaar beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie*. Den Haag: Sociaal Economische Raad.
- SER (2002). *Koersen op vernieuwing. Advies over macrodoelmatigheid, innovatiebeleid en beroepspraktijkvorming in het (middelbaar) beroepsonderwijs*. Den Haag: Sociaal Economische Raad.
- SER (2003). *Inburgeren met beleid. Advies over duale trajecten taalverwerving en arbeid*. Den Haag: Sociaal Economische Raad.
- SER (2004). *Opleiden is net-werken. Advies over de koers van het middelbaar beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie*. Den Haag: Sociaal Economische Raad.
- SER (2006). *Welvaartsgroei door en voor iedereen. Thema Arbeidsmarktperspectieven laaggeschoolden en ontwikkeling kwalificatiestructuur beroepsbevolking*. Den Haag: Sociaal Economische Raad.
- SER (2007). *Niet de afkomst maar de toekomst. Naar een verbetering van de arbeidsmarktpositie van allochtone jongeren*. Den Haag: Sociaal Economische Raad.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Shelton, P. M., Waite, A. M., & Makela, C. J. (2010). Highly Effective Teams: A Relational Analysis of Group Potency and Perceived Organizational Support. *Advances in Developing Human Resources*, 12(1), 93-114.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health affects of High-Effort / Low-Reward Conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41.

- Sikes, P.J. (1992). Imposed change and the experienced teacher. In M. Fullan & A. Hargreaves (Red.), *Teacher development and educational change*. (pp. 36-55). London / Washington DC: The Falmer Press.
- Simons, P.R.J. (1994). Ruimte geven voor zelfstandig leren. In P.R.J. Simons & J.G.G. Zuijlen (Red.), *Actief en zelfstandig studeren in de tweede fase*. (pp. 175-200). Tilburg: MesoConsult.
- Simons, P.R.J. (1999a). De rol van Informatie en communicatietechnologie in het onderwijs: een constructivistische visie. *Meso Magazine* (105), 2-9.
- Simons, P.R.J. (1999b). Krachtige leeromgevingen. *Gids voor Onderwijsmanagement*, 1-10.
- Simons, P.R.J. (2000). Competentieontwikkeling: van behaviorisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme. Epiloog. *Opleiding & Ontwikkeling* (12), 41-46.
- Simons, P.R.J. (2001). Van opleiden naar human resource development. In B. van Gent & H. v.d. Zee (Red.), *Handboek human resource development*. (pp. 213-228). 's Gravenhage: Reed Business Information.
- Simons, P.R.J. (2003a). Leren van docenten: een methodiek voor professionele ontwikkeling. *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement : leiding geven in bestel, school en klas C3460* (1), 1-11.
- Simons, P.R.J. (2003b, 26 - 31 augustus 2003). *Theories of unconscious learning*. Paper presented at the Biannual conference on research on learning and instruction, Padua.
- Simons, P.R.J. (2006). Hoe je een karikatuur van het nieuwe leren om zeep helpt. *Pedagogische Studiën*, 83(1), 81-85.
- Simons, P.R.J. & Lodewijks, J.G.L.C. (1999). Het nieuwe leren. Over wegen die leiden naar beter leren. In J.G.L.C. Lodewijks & J.M.M. van der Sanden (Red.), *Op de student gericht. Een bundel opstellen over leren en studeren, opgedragen aan prof. dr. L.F.W. de Klerk* (pp. 17-36). Tilburg: Tilburg University Press.
- Simons, P.R.J. & Ruijters, M.C.P. (2001). Work-related learning: elaborate, expand and externalise. In L.F.M. Nieuwenhuis & W.J. Nijhof (Red.), *The dynamics of VET and HRD Systems* (pp. 101-114). Enschede: Twente University Press.
- Simons, P.R.J. & Ruijters, M.C.P. (2004). Learning professionals : towards an integrated model In H.P.A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (Red.), *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert* (Vol. 1, pp. 207-229). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Simons, P.R.J. & Ruijters, M.C.P. (2008). Varieties of work related learning. *International Journal of Educational Research*, 47(4), 241-251.
- Simons, P.R.J., Van der Linden, J., & Duffy, T. (2000). New learning: three ways to learn in a new balance. In P.R.J. Simons, J. v.d. Linden & T. Duffy (Red.), *New learning*. (pp. 1-20). Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.
- Simons, P.R.J. & Vermunt, J.D.H.M. (1986). Self-regulation in knowledge acquisition: a selection of Dutch research. In G. Beukhof & P.R.J. Simons (Red.), *German and Dutch research on learning and instruction*. (pp. 101-135). Den Haag: SVO-selecta reeks.

- Simons, P.R.J., Vermunt, J.D.H.M. & Lodewijks, J.G.L.C. (1985). Procesanalyse van het zelfstandig leren. In J.G.L.C. Lodewijks & P.R.J. Simons (Red.), *Zelfstandig leren*. (pp. 45-63). Lisse: Swets & Zeitlinger
- Smeets, E. & Wester, M. (2009). *Mediawijsheid in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Verslag van onderzoek bij leraren*. Nijmegen: ITS.
- Smith, C., Blake, A., Curwen, K., Dodds, D., Easton, L., McNally, J., Swierczek, P. & Walker, L. (2009). Teachers as researchers in a major research project: Experience of input and output. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 959–965.
- Smith, R. (2006). Epistemological agency: a necessary action-in-context perspective on new employee workplace learning. *Studies in Continuing Education*, 28(3), 291-304.
- Smylie, M.A. (1995). Teacher learning in the workplace. In T.R. Guskey & M. Huberman (Red.), *Professional development in education*. (pp. 92-113). New York: Teacher College Press.
- Solinger, O.N., Van Olfen, W. & Roe, R.A. (2008). Beyond the Three-Component Model of Organizational Commitment. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 70–83.
- Somech, A. (2005). Teachers' personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes. Contradictory or compatible constructs? *Educational Administration Quarterly*, 41(2), 237-266.
- Somech, A. & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577.
- Sonnentag, S. & Volmer, J. (2009). Individual-Level Predictors of Task-Related Teamwork Processes. The Role of Expertise and Self-Efficacy in Team Meetings. *Group & Organization Management*, 34(1), 36-66.
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren (2004). *Bekwaamheidseisen leraren. Concept eindversie*. Utrecht: Stichting Beroepskwaliteit Leraren.
- Stichting Blik op Werk (2007). *Keurmerk Inburgeren aangaande cursussen die vallen onder de nieuwe Wet Inburgering en regelingen vrijwillige inburgering 2007. Handleiding*. Den Haag: Stichting Blik op Werk.
- Strauss, K., Griffin, M.A. & Rafferty, A.E. (2009). Proactivity directed toward the team and organization: the role of leadership, commitment and role- breadth self-efficacy. *British Journal of Management*, 20(3), 279-291.
- Streumer, J.N. (2007). Kansrijke alternatieven in de beroepskolom. In Onderwijsraad (Red.), *Alternatieven voor de school*. (pp. 97-118). Den Haag: Onderwijsraad.
- Strijbos, J.-W. (2004). *The effect of roles on computer-supported collaborative learning*. Academisch proefschrift, Open Universiteit Nederland, Heerlen.
- Stuurgroep Evaluatie WEB (2001). *De WEB: naar eenvoud en evenwicht*. Zoetermeer: Stuurgroep Evaluatie WEB.
- Sullivan, S. & Thompson, G. (2005). The Development of a Self-Assessment Instrument to Evaluate Selected Competencies of Continuing Education Practitioners. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 31(2), 59–94.

- Swan, J., Scarbrough, H. & Newell, S. (2010). Why don't (or do) organizations learn from projects? *Management Learning*, 41(3), 325–344.
- Swanson, H.L. (1992). The relationship between metacognition and problem solving in gifted children *Roeper Review*, 15(1), 43-48.
- Sweetman, D. & Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. In A.B. Bakker & M.P. Leitter (Red.), *Work Engagement. A Handbook of essential Theory and Research*. (pp. 54-68). Hove, UK: Psychology Press.
- Swieringa, J. & Elmers, B. (1996). *In plaats van reorganiseren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Tammes, P. & Dekker, P. (2007). Het opinieklimaat. In R. Bijl, J. Boelhouwer & E. Pommer (Red.), *De sociale staat van Nederland 2007*. (pp. 57-84). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Ten Voorde, J.M. (2007). *Cultuur als verweer. Een grondslagentheoretische studie naar de ruimte en grenzen van culturele diversiteit in enige leerstukken van materieel strafrecht*. Academisch proefschrift, Erasmus Universiteit Rotterdam, Nijmegen: Wolfs Legal Publishers
- Teurlings, C. & Uerz, D. (2009). *Professionalisering van roc-docenten: zoeken naar verbinding*. Tilburg: IVA Beleidsonderzoek en advies.
- Tijssen, J.G.L. (2005). Niet meer up-to-date. De betekenis van (perspectivische) obsoletie nader verkend. *BBV Bulletin*, 12(1), 4-9.
- Tillman, L.C. (2009). Comments on Howe: The Never-Ending Education Science Debate: I'm Ready to Move On. *Educational Researcher*, 38(6), 458–462.
- TIND-project (2004). *Techniek In Nieuwe Dimensies*. Tintelend technisch onderwijs aan ROC Gilde Opleidingen. Opgehaald op 28 maart 2008, 2008 van www.hetplatformberoepsonderwijs.nl/downloads/Tind%20uitgebreide%20bespreking.doc
- Tissink, J. (2002). *Plan van aanpak in het kader van de transparantie in de onderwijsprogrammering in het middelbaar beroepsonderwijs*. De Bilt: BVE Raad.
- Tjepkema, A. (2003). *The learning infrastructure of self-managing work teams*. Academisch Proefschrift, Universiteit Twente, Enschede: Twente University Press.
- Tobias, S. & Duffy, T.M. (2009a). The succes or Failure of Constructivist Instruction: An Introduction. In S. Tobias & T.M. Duffy (Red.), *Constructivist Instruction. Succes or Failure*. (pp. 3-10). New York: Routledge.
- Tobias, S., & Duffy, T.M. (Red.). (2009b). *Constuctivist Instruction. Success or Failure?* New York: Routledge.
- Toole, J.C. & Louis, K.S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In K.A. Leithwood & P. Hallinger (Red.), *Second international handbook of educational leadership and administration. Part one*. (pp. 245-280). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Toonen, T. (2007). Onderwijs als maatschappelijke onderneming: minder instrumenten, meer structuur. In Onderwijsraad (Red.), *Essays over beleidsinstrumenten in het onderwijs*. (pp. 101-114). Den Haag: Onderwijsraad.

- Tosh, J. (2002). *The Pursuit of History. Aims, methods and new directions in the study of modern history*. (3^d ed.). Harlow, UK: Pearson Education.
- Trochim, W.M.K. (1989). Outcome Pattern Matching and Program Theory. *Evaluation and Program Planning*, 12(4), 355-366.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools : The Role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Tsoukas, H. & Papoulias, D.B. (2005). Managing third-order change: The case of the public powercorporation in Greece. *Long Range Planning*, 38(1), 79-95.
- Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Van den Berg, J. (1999). *Nieuwe onderwijsmodellen in de BVE*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- Van den Berg, J. & Doets, C. (Red.). (2005). *Een dag zonder leren, is een verloren dag. Onderzoek Proeftuinen 2004-2005*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- Van den Berg, N. (2006). *Verbindend beroepsonderwijs. Competentiegericht beroepsonderwijs, samenwerking met bedrijven en de bijdrage van lectoraten. Lectorale intreerede*. 's Hertogenbosch: Cinop.
- Van den Berg, N., Hengeveld, F. & Van der Weiden, M. (2007, 29 - 30 november 2007). *Meer co-makship tussen onderwijs en onderzoek. Stimulansen voor benutting van kennis over, voor en door beroepsonderwijs*. Paper gepresenteerd op de 17^{de} Onderwijs sociologische Conferentie, Den Haag.
- Van den Bossche, P. (2006). *Minds in Teams. The influence of social and cognitive factors on team learning*. Academisch proefschrift, Universiteit Maastricht, Maastricht.
- Van der Linden, R. Teurlings, C. & Vermeulen, M. (2003). *De school als professionele organisatie. Opbrengsten van vijf jaar Kortlopend Onderwijs onderzoek (1998-2002)*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.
- Van der Meijden, A. (Red.). (2007). *Leren in een bewegende omgeving. Derde meting van de monitor onder experimentele opleidingen 2007*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- Van der Neut, I. Van Wolput, B. & Kools, Q. (2007). *Positionering van docenten. Een onderzoek naar de inspraak- en kennisuitwisselings mogelijkheden van docenten po, vo en bve*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies
- Van der Ploeg, P. (2005). PABO's varen blind op constructivisme. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26(2), 13-19.
- Van der Schaaf, M.F. (2001). *Maatregelen bij zelfstandig leren. Handreiking bij een onderzoek naar didactische en organisatorische maatregelen ten behoeve van zelfstandig werken en leren in het Studiehuis*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ICO-ISOR Onderwijskunde.
- Van der Valk, T. & De Jong, O. (2009). Scaffolding Science Teachers in Open-inquiry Teaching. *International Journal of Science Education*, 31(6), 829-850.

- Van der Veer, R. (1992). De instrumentele theorie van Vygotski: de zelf-regulering van ons gedrag. In *Handboek Leerlingbegeleiding* (pp. 6240-118). Alphen aan de Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Van der Werf, M.P.C. (2005). *Leren in het studiehuis. Consumeren, construeren of engageren?* Oratie, Rijksuniversiteit Groningen, GION, Groningen.
- Van Driel, L. (2006). *Professionalisering in school: een studie naar verbetering van het pedagogisch-didactisch handelen*. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Van Dyck, M.E. (2000). Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig: BVE-sector. In M.J.M. v.d. Berg (Red.), *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig. Werkdocument bij het advies "Dereguleren met beleid, studie naar effecten van deregulering en autonomievergroting."* (pp. 67 - 132). Den Haag: Onderwijsraad.
- Van Eekelen, I.M. (2005). *Teachers' will and way to learn. Studies on how teachers learn and their willingness to do so*. Academisch proefschrift, Universiteit Maastricht, Maastricht.
- Van Elswijk, M. (2009). 'A great place to learn'. Roc's richten interne academies op voor scholing van medewerkers. *Profiel*, 18(2), 21-23.
- Van Emst, A. (2002). *Koop een auto op de sloop. Paradigmashift in het onderwijs*. Utrecht: APS.
- Van Esch, W. (2002). *Beroepsonderwijs en scholing in de kennissamenleving*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- Van Kemenade, J.A. (2008, 26 november 2008). Een voorwerp van aanhoudende zorglijkheid. Rede ter gelegenheid van zijn afscheid als hoogleraar bij de Open Universiteit. (pp. 11). Maastricht: Open Universiteit.
- Van Nieuwkerk, H. (2006). *Tijd van verandering. Docenten over herontwerp MBO*. Ede: Procesmanagement Herontwerp.
- Van Veldhuizen, B. (2001). *En weer een lange weg te gaan EE Een leergeschiedenis. Afstudeerscriptie MLD*. Houten: in eigen beheer.
- Van Veldhuizen, B. & Coenders, M. (2002, 25-26 januari 2002). *The laborious transformation from public to private. A learning history case study*. Paper presented at the Third Conference on HRD Research and Practice across Europe at Edinburgh.
- Veldhoven, M. (2007). Kaders voor de invoering van de ballenbak in het beroepsonderwijs. Opgehaald op 22 maart 2008 van: http://www.lereninbedrijf-gplus.nl/studiedag%20Ouden/Kaders_ballenbak_definitief_270307.ppt
- Verbeek, F. van Eck, E., Glaudé, M., Ledoux, G. & Voncken, E. (2005). *Bruggen bouwen voor leerloopbanen*. Amsterdam: SCO Kohnstam Instituut.
- Verbiest, E., Van der Linden, R. & Kools, Q. (2007, 6-8 juni 2007). *De rol van de schoolleider bij de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen in Groningen.
- Verbiest, E. & Vandenberghe, R. (2003). Professionele leergemeenschappen - een nieuwe kijk op permanente ontwikkeling van leraar en school - 1. *Basisschoolmanagement*, 15(5), 1-8.

- Verdonschot, S.G.M. (2009). *Learning to innovate. A series of studies to explore and enable learning in innovation practices*. Academisch proefschrift, Twente Universiteit, Enschede.
- Verheij, O. & van Bergen, C.T.A. (2006). *Personeelsopbouw en personeelsbeleid in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Vermeulen, L., & Van der Aa, R. (2008). *Wat leraren bindt aan het onderwijs. Onderzoek naar de rol van begeleiding en professionele ontwikkeling bij het behoud van leraren in het onderwijs*. Rotterdam: Risbo & Ecorys
- Vermunt, J.D.H.M. (2007). Docent van deze tijd: leren en laten leren. *Handboek Effectief Opleiden*, 45(141), 14.14.2.01-22.
- Visser, K. (2004). Kwalificatiestructuur: richting regio! In K. Visser (Red.), *Responsiviteit en transparantie in de bve-sector*. (pp. 19-30). 's Hertogenbosch: Cinop.
- Vodegel, F.A.M. (2010). *Grootschalige onderwijstransformatie: beleidstheorie, ontwerpprincipes en kritische succesfactoren. Evaluatie van het domeinprogramma SPlON van de Digitale Universiteit*. Academisch proefschrift, Open Universiteit, Heerlen.
- Volman, M. (2006a). Het 'nieuwe leren': oplossing of nieuw probleem? *Pedagogiek*, 26(1), 14-25.
- Volman, M. (2006b). *Jongleren tussen traditie en toekomst. De rol van docenten in leergemeenschappen*. Oratie, Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I. & Rose, D. (1999). Theory and Method of Social Representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 3(1), 95-125.
- Ware, H. & Kitsantas, A. (2007). Teacher and Collective Efficacy Beliefs as Predictors of Professional Commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.
- Waslander, S. & Hopstaken, H. (2005). Jongleren met publiek-private arrangementen. In Onderwijsraad (Red.), *Onderwijs in thema's. Studie*. (pp. 13-54). Den Haag: Onderwijsraad.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.
- Weick, K.E. & Quinn, R. E. (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*, 50, 361-386.
- Weick, K.E. & Roberts, K.H. (1993). Collective mind in organizations: heedful interrelating on flightdecks. *Administrative Science Quarterly*, 38(3), 357-381.
- Weiner, G. (2002). Uniquely Similar or Similarly Unique? Education and development of teachers in Europe. *Teaching Education*, 13(3), 273-288.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wetstar, J. (2009). Worker Control and Workplace Learning: Expansion of the Job Demand-Control Model. *Industrial Relations* 48(3), 533-548.
- Wildemeersch, D. & Ritzen, H. (2008). Learning Histories and Curriculum Innovation in Vocational Education and Training. The case of a Dutch Community College. *Journal of Transformative Education*, 6(1), 23.

- Wiley, S.D. (2001). Contextual effects on student achievement: school leadership and professional community. *Journal of Educational Change*, 2(1), 1-32.
- Willemse, P., Dams, J., Janssen, M., Van Weeren, J. & Van Haperen, T. (2007). *Competentiegericht beoordelen in het mbo*. De Bilt: MBO Raad.
- Winsemius, P. (2001). De maatschap Nederland. In P. Winsemius, L. v. Driel, F. Leijnse & K. Vuursteen (Red.), *Naar een nieuwe maatschap*. (pp.1-75). Den Haag: Ministerie van Economische Zaken.
- Winterton, J. (2003, 18-19 november 2003). *Learning at work: a strategy for integrating work and learning in organizations*. Paper presented at the International Conference on Workforce Education and Development, Taipei.
- Wood (2005). *An empirical examination of factors influencing work-unit knowledge management effectiveness in organizations*. Dissertation, University of Texas, Arlington.
- Woolebaek, D. (2009). Age, Size and Change in Local Voluntary Associations. *Acta Sociologica*, 52(3), 365–384.
- WRR (1986). *Basisvorming in het onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- WRR (2002). *Van oude en nieuwe kennis. De gevolgen van ict voor het kennisbeleid*. Den Haag: SDU Uitgevers
- WRR (2004). *Bewijzen van goede dienstverlening*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- WRR (2009). *Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste' jongeren*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- WWC (2008). *What Works Clearinghouse: Procedures and Standards Handbook (Version 2.0)*. Princeton, NJ: Institute of Education Studies.
- Yamagata-Lynch, L.C. & Haudenschild, M.T. (2009). Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 507–517.
- Yang, Y. (2009). Evaluation of Feedback in Learning Communities: The Role of Scaffolding Learning in Informal Problem Solving Contexts. *The International Journal of Learning*, 16(10), 143-154.
- Yeo, R.K., & Marquardt, M.J. (2010). Problems as Building Blocks for Organizational Learning: A Roadmap for Experiential Inquiry. *Group & Organization Management*, 35(3), 243-275.
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods. Third Edition* (Vol. 5). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zitter, I. I. (2010). *Designing for Learning*. Studying learning environments in higher professional education from a design perspective. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht, Utrecht.

Overzicht van bronbestanden en bijlagen op cd

Alle bronbestanden en bijlagen zijn te vinden op bijgeleverde cd-rom. De bronnen zijn geordend in submappen. Hieronder volgt een overzicht van de inhoud van de submappen.

Bijlagen

Naar onderstaande bijlagen wordt in de tekst expliciet verwezen. Alle bestandsnamen beginnen met de vermelding van het nummer van de bijlage

- bijlage 1 Interviews met deelnemers halverwege het leertraject. Vragenlijst.
- bijlage 2 Interviews met afdelingsmanagers halverwege het leertraject. Vragenlijst.
- bijlage 3 Panelgesprek gespreksprotocol. Handreiking voor het voeren van het eindgesprek.
- bijlage 4 Voorbeeld van een beoordelingsformulier voor het beoordelen van de kwaliteit van de samenvatting en codering per casus.
- bijlage 5 Voorbeeld van een beoordelingsformulier voor het beoordelen van de interpretaties en conclusies per casus.
- bijlage 6 Groslijst prestaties. Het betreft de eerste prestatieronde van het eerste leertraject (de groep van 2005)
- bijlage 7 'Werkend leren' en het leren van de organisatie. Plan van aanpak voor het leergeschiedenisonderzoek.
- bijlage 8a Uitnodigingsbrief voor het leergeschiedenisonderzoek gericht aan de deelnemers aan 'Werkend Leren, Lerend Werken'.
- bijlage 8b Bijlage: korte toelichting op het leergeschiedenisonderzoek.
- bijlage 9 Chronologische samenvatting relevante schriftelijke bronnen team techniek.
- bijlage 10 Chronologische samenvatting relevante schriftelijke bronnen team zorg & welzijn.
- bijlage 11 Uitnodiging voor respondenten met voorinformatie over de interviews in het kader van de leergeschiedenis.
- bijlage 12 Samenwerken en aanpakken. Finale versie leergeschiedenis team techniek.
- bijlage 13 Bedachtzaam Voorwaarts. Finale versie leergeschiedenis team zorg & welzijn.
- bijlage 14 Samenvatting conclusies leergeschiedenis team techniek ten behoeve van reflexieve bespreking van de resultaten (.pdf van power point presentatie).
- bijlage 15 Verslag van de 1^{ste} reflexieve bespreking in het team zorg & welzijn.
- bijlage 16 Verslag van de 2^{de} reflexieve bespreking in het team zorg & welzijn.
- bijlage 17 Leergeschiedenissen in thema's: samenvatting van de beide leergeschiedenissen ten behoeve van de bespreking in het managementteam.
- bijlage 18 Vragenlijst ten behoeve van de evaluatie van het Focusprogramma.
- bijlage 19 Logboek van de dataverwerking van de Focus-enquête in SPSS.
- bijlage 20 Eindrapportage van het Focusprogramma.

Achtergronddocumentatie

De map achtergronddocumentatie bevat alle originele beleidsdocumenten van het Regio College waarnaar in de tekst en in de literatuurlijst verwezen wordt. Een uitzondering hierop vormen de verslagen van het overleg tussen het College van Bestuur en de Centrale Medezeggenschapsraad, vanwege het vertrouwelijke karakter van deze verslagen. Achter de bronvermelding is de bestandsnaam vermeld.

inhoud	bestandsnaam
Regio College (2003) <i>Toelichting bij de onderwijsvisie</i> . Zaandam: Regio College	NO 031101 onderwijsvisie_1-1.pdf
Regio College (2008) <i>Ontwerpeisen competentiegericht onderwijs. Uitgebreide versie</i> . Zaandam: Regio College	Ontwerpeisen def 080703.pdf
Regio College (2009) <i>Klaar voor 2010? Voortgangsrapportage invoering competentiegerichte kwalificatiestructuur en competentiegericht leren. Managementsamenvatting</i> . Zaandam: Regio College	Klaar voor 2010 vs 1-0.pdf
Regio College (2006) <i>Wie stelt de (goede) vragen? Handboek voor de begeleiding van bol-deelnemers in het Regio College</i> . Zaandam: Regio College	handboek begeleiding versie 1-0.pdf
Regio College (2009) <i>Taal en rekenen in het Regio College</i> . Zaandam: Regio College	Taal en rekenen beleidsnotitie 1-01.pdf
Regio College (2007) <i>Herontwerp van de organisatie van het Regio College. Op weg naar een Loopbaancentrum</i> . Zaandam: Regio College	Herontwerp organisatie RC.pdf
Regio College (2004) <i>Op weg naar resultaatverantwoordelijke teams. Vrije model taakbeleid 2004/2005</i> . Zaandam: Regio College	040106 notitie op weg naar rvt_def.pdf
Regio College (2004) <i>Aanzet voor het traject "Werkend Leren, Lerend Werken"</i> . Zaandam: Regio College	NO 040817 traj werkend leren 0-3.pdf
Regio College (2004) <i>Werkend Leren 2. Een nieuwe opzet</i> . Zaandam: Regio College	NO 051213 nieuwe opzet 0-31.pdf
Regio College (2008) <i>Resultaatverantwoordelijke teams in sleutelpositie. Handreiking voor het ontwikkelen van resultaatverantwoordelijke teams</i> . Zaandam: Regio College.	0810 handreiking rvt.pdf
Regio College (2006a). <i>Model voor competentiegericht beoordelen (versie 3.0)</i> . Zaandam: Regio College.	Model CGBeoordelen versie 3-01.pdf

Onderzoeksdata hoofdstuk 5

De map met onderzoeksdata bij hoofdstuk 5 bevat vijf submappen:

- In de map **casussen** zijn alle samengevatte casussen opgenomen overeenkomstig het voorbeeld van de casus 002 Jacqueline in hoofdstuk 5.
- In de map **competentiescans** zijn alle competentiescans van de respondenten die behoren tot de groep van 2005 opgenomen.
- In de map **interviewverslagen** zijn alle verslagen van de interviews met de respondenten die behoren tot de groep van 2005 halverwege het traject opgenomen, alsmede de interviewverslagen van de interviews met de afdelingsmanagers in dezelfde periode.
- In de map **transcripties** zijn alle transcripties van de eindgesprekken met de respondenten opgenomen, alsmede de transcripties van de intakes met de respondenten die behoren tot de groep van 2006.

Onderzoeksdata hoofdstuk 6

Deze map bevat twee halffabricaten van de leergeschiedenissen van respectievelijk het team techniek en het team zorg & welzijn. In deze halffabricaten wordt verwezen naar de vindplaats van de citaten in de transcripties. Deze verwijzingen zijn in latere versies vanwege de vereiste anonimiteit van de betrokkenen weggelaten.

Deze map bevat tevens twee submappen:

- De map **transcripties techniek** bevat de transcripties van alle interviews die gehouden zijn ten behoeve van de leergeschiedenis van het team techniek.
- De map **transcripties zorg & welzijn** bevat de transcripties van alle interviews die gehouden zijn ten behoeve van de leergeschiedenis van het team zorg & welzijn.

Onderzoeksdata hoofdstuk 7

Deze map bevat de laatste versie van het SPSS-bestand waarin de vragenlijsten van de Focus-enquête verwerkt zijn. Verder bevat deze map twee typen outputbestanden van SPSS-analyses:

- Bestanden die betrekking hebben op de betrouwbaarheidstoetsen van de diverse schalen. Voorbeeld van een bestandsnaam: Def EigenProf betrouwbaarheid.spo
- Bestanden die betrekking hebben op de toetsing van de hypothesen. Voorbeeld van een bestandsnaam: Def H1.spo

Summary

Since the early years of this century, secondary vocational education and training in the Netherlands has been involved in a far-reaching transformation. The main features of this transformation are the focus on students, career-learning and integration of knowledge, skills and attitudes in a competence oriented approach. The features of this transformation require the broadening of the role of teachers, which is not just a Dutch trend but a trend throughout Europe. Teachers and schools' management are not as well equipped as might be necessary to fulfill their roles in competence based vocational education. Therefore, the professional development of teachers is a major subject in vocational education in the Netherlands. The shift towards competencies not only asks for new competencies in teachers and school leaders but also new ways of organizing learning and working in vocational education and training centers (roc's). Professional development of teachers therefore has to strengthen the personal competencies of the teachers involved as well as the competencies of the organization as a whole. Vocational education and training centers have to direct their efforts in professional development towards personal and organizational learning. Influenced by external developments in education a shift has taken place from external refresher courses to school bound professional development. Also, in adult education in general, the focus is shifting towards workplace learning. Learning and working are no longer opposites, but two different views of the same reality. Considering this, professional development of teachers is defined as the emergence or achievement of relatively sustainable changes in knowledge and understandings, attitudes and action repertoire in the domain of teaching and participation in the school organization or in the capacity to learn in these domains during the professional career, resulting in more effective professional actions in the interest of students, the teachers themselves and the organization.

The aim of this study is to investigate whether personal development of teachers will contribute to organizational learning, when it becomes operational as team development and team learning. The study is conducted in Regio College, a small Dutch vocational education and training center. To address the issues mentioned above the following main research question has been formulated:

How and to what extent will self-directed professional development of teachers contribute to the fulfillment of the organizational goals of Regio College in the domain of educational reform and team development?

This main research question has been refined in four sub-questions:

1. How do the learning processes of teachers in self-directed professional development of teachers unfold?
2. What individual learning outcomes can be identified as a result of self-directed professional development of teachers?

3. What is the contribution of the self-directed professional development of teachers to the collective learning processes in teacher teams in the domain of educational reform and team development?
4. Is organizational commitment related to the nature and extent of the individual and collective learning processes?

In order to answer these questions in a rigorous way, two models of workplace learning have been developed, one on the level of individual teacher learning and one on the level of teacher team learning. Both models are based on the work of Billett, Ehrich & Herson-Tinning (2003a and 2003b). Their work is taking the stance that all learning at work is embedded in participation in meaningful work practices. Desirable learning will only occur when both the working goals and learning goals in these practices are central. Learning outcomes in this view are defined by the different ways and levels of participation. How and to what extent individuals will participate in such work practices is influenced by the agency of the individual and by the affordances of the workplace.

Based on studies of relevant literature, Billett et al.'s basic model is specified in a model to analyze individual teacher learning in the workplace and in a model to analyze collective learning of teacher teams. On behalf of the literature self-efficacy (Bandura, 1989) is identified as the core concept defining the agency of individual teachers. Teacher self-efficacy is related to goal orientation (learning goal orientation versus performance goal orientation) (Dweck & Leggett, 1988). These two concepts are connected to different types of information processing and defense mechanisms within the model (Juch, 1983): a more defensive attitude signifies low self-efficacy and a more open attitude signifies high self-efficacy. For further specification of affordances the model relies on the Job Demands–Resources (JD–R) model (Bakker & Demerouti, 2007). This model states that high job demands (job pressure, role conflict and ambiguity, strained interpersonal relations and job insecurity) lead to excellent performance if they are outweighed by meaningful job resources (varying and challenging tasks, support, cooperation and participation in decision making, open and learning oriented cultures). If not, high job demands will result in stress. Using the JD–R model supposes that job demands and resources will influence learning in the same way as they influence job performance.

On the team level, collective efficacy (Bandura, 2000) and team psychological safety (Edmondson, 1999) are identified as core concepts of collective agency. Collective efficacy and team psychological safety are both related to aspects of organizational and team citizenship behavior (Organ, 1997; Pearce & Giacalone, 2003; Pearce & Herbig, 2004). Therefore, the model assumes that low collective efficacy and low psychological safety in teams will lead to the use of individual defense mechanisms and Model I behavior (Argyris, 1996; Schön, 1987) while high collective efficacy and high psychological safety will result in team citizenship and Model II behavior. On the team level affordances are defined by the balance between job demands and resources in the same way as they are defined for the individual level. However, on the team level this balance is influenced by team composition (size and variety of expertise), job demands (role overload at the team level), control (decision latitude, access to information and social control) and support (level of material resources such as time and money, managerial commitment and exemplary behavior).

With regard to participation, the model uses the classification that Ruijters (2006) developed in her dissertation. Learners at work may deploy different learning activities depending on their personal preferences and the complexity of the task they are confronted with. For simple tasks simple learning activities of isolated learners may suffice, although learners can choose different strategies to solve the problem: practicing, inquiring or creating (islands). To solve more complex tasks some kind of combination of strategies will be needed: profiling combines practicing and inquiring, undertaking combines inquiring and creating, and innovating combines creating and practicing. These strategies represent a second level of learning activities. They force learners to make their processes, procedures and outcomes more explicit in order to enable people of other disciplines to do their part of the job (bridges). To solve very complex, wicked problems a combination of strategies is not enough. People from different disciplines need to join together on common ground and collaborate to solve such problems. Ruijters distinguishes three different types of such common grounds (polders). Action research combines practicing and inquiring, pioneering combines inquiring and creating and co-creation combines creating and practicing. This classification of learning activities is used in the individual as well as in the collective model of teacher learning.

Both models need to specify the learning outcomes, at an individual or at a collective level. Again, the same classification is used, close to the levels defined by Ellström (2001). Ellström distinguishes between adaptive and developmental learning. Adaptive learning is very basic reproductive learning or productive learning, focused on improvement of existing practices. Developmental learning is focused on knowledge based problem solving, creating new and unknown solutions to badly defined problems. In this PODiPO-study four levels of learning outcomes are used: contrary learning (learning results that do not fit the needs or the interests of the organization), basic learning, improved learning and innovative learning. On the individual level, obsolete views and dysfunctional behavior can be seen as contrary learning outcomes. On the collective level, these outcomes can be obsolete views as well as dysfunctional processes, procedures and regulations. All learning outcomes that represent the standard repertoire of teachers, will be seen as functional though basic learning. Improved learning outcomes consist of enriched individual or collective views, improvement of existing procedures and higher levels of achievement. Innovative learning outcomes consist of new ways of behaving as an individual or as a team, new individual or collective views, new competencies or better judgments.

Finally, the relation between the model of individual team learning in the workplace and the model of collective learning of teacher teams is theoretically explained, by using the concept of learning conversion (Homan, 2001). Within a learning conversion process, learning outcomes on an individual level are made explicit and shared in the team; team views and shared knowledge are appropriated by an individual team member; organizational views, processes and procedures are appropriated and adapted by the team or team experiences and views are shared on the organizational level. A learning conversion is only completed if at the receiving end the effects have been confirmed by making the changed views or intended actions explicit. Learning conversions take place in the process of acting and are, as such, an aspect of participation in the theoretical model.

To answer the research questions, three consecutive studies have been conducted. The first study was conducted as a multiple case study in order to answer research questions regarding individual self-directed professional development of teachers. The second study used the method of learning history as a research strategy to answer the research questions regarding the relation between individual and collective professional development of teachers. Both studies were conducted as qualitative research. The third and last study is a survey in which different types of professional development are compared.

Study 1: individual self-directed professional development of teachers

Two groups of teachers (20 in 2005 and 14 in 2006) participated in a learning trajectory called 'Learning at Work, Working to Learn'. During the first trajectory different data were collected:

- Scans of the competencies of all participants (20) at the beginning of the trajectory.
- Semi-structured interviews with all participants at the half-way stage. The interviewer produced reports of every interview, which were (mainly passively) authorized by the interviewees.
- Semi-structured interviews with all school leaders at the half-way stage. The interviewer produced reports of every interview, which were authorized by the interviewees.
- Recordings of the final assessment interviews at the end of the trajectory. The assessment interview was held by the school leader of the participant of the trajectory, a member of the school board and (optional) a colleague of the participant. Seventeen teachers participated in the final assessment. In three cases the recording equipment failed.

These procedures resulted in 12 cases of use for in-depth analysis. These 12 cases were complemented by three cases of the second group, representing teachers with a variety of backgrounds, experience and expertise. Data collection somewhat differed for these next three cases. The competence scans were replaced by intake-interviews (recorded) which also made the half-way interviews superfluous. To compare the cases assumptions were formulated, derived from the research questions and related to the theoretical framework. Based on the model of the workplace learning of teachers, two patterns of learning were assumed. Pattern A stated that low self-efficacy combined with job demands that predominate resources would lead to simple learning activities (islands) and result in basic learning outcomes. Pattern B stated that high self-efficacy combined with resources that predominate job demands would lead to advanced learning activities (polders) and result in innovative learning outcomes. To test this (and other assumptions) a strategy of pattern matching was developed using five consecutive steps:

1. Data collection as described above;
2. Data conversion, especially the integral transcription of all recordings;
3. Making comprehensive, thematic résumés of each case;
4. Interpreting each case in relation to the theoretical framework;
5. Concluding on the specific pattern in each case and comparing this with the assumed patterns.

The process described in these five steps is a process of increasing reduction and abstraction, which can only be executed using the personal judgments of the researcher. Therefore, a profound validation of the reliability testing of each step is needed. After step 3, 4 and 5 independent pairs of judges have rated the judgments of the researcher. Inter-rater reliability was assessed using the Gower Coefficient. The first study concludes that the learning trajectory that took place in Regio College can be rightly called self-directed. Although the model for workplace learning of teachers offered a useful framework to analyze the cases, no specific pattern as mentioned before could be determined. Learning at work seems to be a much more fuzzy process than any model can describe. Teachers could choose assignments in four domains: educational design, coaching and reflection, team development, external orientation. In four cases innovative learning outcomes were realized. In all these cases teachers had chosen assignments with a direct relation to the primary process of teaching (educational design or coaching and reflection). Learning activities seem to have a relation to learning outcomes as well: cases in which teachers were only involved in practical learning (practicing), never resulted in innovative learning. Finally, from the case studies it was concluded that high organizational commitment and high self-efficacy are correlated, but low organizational commitment and low self-efficacy are not. Possibly, in some cases of high self-efficacy, commitment was focused directly and mainly on students and not on the organization as a whole, which is potentially threatening for educational reform (Fullan, 2000).

Study 2: collective professional development in teacher teams

To answer the third research question, participants of the trajectory 'Learning at Work, Working to Learn' were invited to participate with their team in a joint challenge: making a learning history of their team, using the organizational implementation of accountable teams and the development of new competence based teaching practices as a common point of interest. Two participants and their teams took up this invitation. For each learning history a team of learning historians was formed. Following the guidelines for executing a learning history (Roth, 1996; Roth & Kleiner, 1996), the researcher and the research assistant were accompanied by a teacher from each team (insider), a consultant of the human resources department and an educational researcher from another vocational education and training center (outsider). For each learning history 7–8 interviews were held with, respectively, the school leader, the participant in the learning trajectory as mentioned before, three teachers of the team, one or more groups of students, and a representative of a company or institution with whom the team co-operates in realizing vocational training for their students. Each interview was recorded and transcribed. In accordance with the guidelines of Roth & Kleiner (1996) the learning history has been written in a two-column format. The learning history teams distilled themes and perspectives from the transcriptions after which the learning history of the team in the words of the participants was written by the researcher and research assistant. This right column of the report was validated in the learning history team and in the participating work teams as well, gathering comments and new perspectives. After validation, the learning history teams made an inventory of important frictions, patterns and successes and commented on these. Based on the inventory the researcher and the

research assistant made further notes (left column) which were validated by the learning history teams and the participating work teams. The validation in the work teams was conducted during reflective team meetings, which were entirely dedicated to discussing the results of the learning history. It gave teams insights into their learning. On the organizational level the learning histories were merged using another thematic classification and then used in a reflective conversation with the management team to evaluate the development of accountable teams.

Finally, a third version of both learning histories was made for this dissertation. This time the main aspects of the theoretical model for workplace learning of teacher teams were used for thematic classification. From this analysis conclusions were drawn with regard to the research question and the assumptions based on the theoretical model. It was expected that the team level would play an intermediate role in converting learning from the individual level into the organizational level. In fact, different learning conversions were found from individual to team and vice versa and from organization to team. However, a direct learning conversion between the organizational level and the individual level was also found. The trajectory 'Learning at Work, Working to Learn' was a key factor in this learning conversion. It was concluded that learning conversions can take place directly between the three levels in the organization. Organizations may utilize this finding by designing smart interventions for professional development at the organizational level.

As far as the relation between individual and collective professional development is concerned, it was concluded from the learning histories that individual professional development within the framework of the trajectory 'Learning at Work, Working to Learn' played a role in the learning of both teams. However, this role was implicit and indirect. Moreover, this role was restricted to learning in the domain of becoming an accountable team. In the domain of educational reform, the individual professional development within the framework of 'Learning at Work, Working to Learn' played no role at all. This may be caused by the fact that, in both teams, the participant in the trajectory 'Learning at Work, Working to Learn' had chosen to work on assignments in the domain of team development.

Study 3: self-direction in different types of professional development

The third study was conducted as a survey among all teachers of Regio College. The survey was primarily meant to evaluate the Focus-program. The Focus-program started in 2007 and ended in 2010. All teachers received an individual grant of 4000 euro. This grant was meant to be spent on professional development. Teachers could choose to participate in courses or they could choose to have a tailor-made learning trajectory or a combination of both. About 60 % of all teachers participated in one or more activities. The survey was also used to answer the research questions in this study (PODiPO) from a different more quantitative perspective. To make this possible the trajectory 'Learning at Work, Working to Learn' was included in the questionnaire. Besides items about participation in different learning activities, the questionnaire contained items about perceived learning outcomes by the participants, organizational commitment, beliefs about their own professional competence and the competence of colleagues, appreciation of the Focus-program and the positioning of professional development in the teacher teams.

From this survey it was concluded that participants of the trajectory 'Learning at Work, Working to Learn' report significantly more learning outcomes than all other respondents. Other significant findings from the survey are:

- Teachers with high organizational commitment (agency) participated more often in professional development activities.
- Teachers who liked the individual intake of the Focus-program (affordance) more often chose a tailor-made learning trajectory (mainly coaching or coaching on the job to improve pedagogical-didactical competencies or co-operative competencies).
- Teachers who are satisfied with the Focus-program (affordance) as a whole report more learning outcomes than teachers who are not.
- Teachers from teams with a well developed learning climate (scoring high on collegial trust and on discussing and planning professional development in the team – affordance) participate more often in professional development activities than teachers from teams with a poorly developed learning climate.

Conclusions and discussion

The overall conclusion of this study is that self-directed professional development of teachers contributes to the achievement of organizational goals in the domain of educational reform and team development. However, this contribution is implicit and indirect, and depends on the agency of the individuals involved in the professional development. Colleges can strengthen professional development from an organizational perspective if they succeed in scaffolding the learning processes in self-directed professional development of teachers in such a way that teachers seek other forms of participation than mere practicing. Inquiring and creating are more powerful ways of participating from the perspectives of individual and collective learning. Teachers, especially, in professional development trajectories have to be challenged to collaborate with other disciplines, to raise their learning activities to the level of bridges or polders by preference. Most important in scaffolding the learning of teachers is a more active involvement of school leaders in focusing the professional development of teachers.

The findings in this study may lead to one major change in the models of individual and collective teacher learning. The models as they were depicted in the theoretical framework are unidirectional: agency and affordance influence the ways of participating. The ways of participating are decisive to learning outcomes. From the learning histories it has become clear that learning outcomes influence agency as well. It might be supposed that this is the case on the individual level as well although this hypothesis has not been tested in this study.

This study has made clear that both models are useful in analyzing individual and collective teacher learning. However, future research can strongly support elaboration of both models. Research on the following topics is especially recommended:

1. What types of scaffolding focused on inquiring and creative learning, can be used to further enhance teacher learning in the workplace? For example, interventions that deserve more detailed research are the ones embedding the learning process of individuals in an environment of supportive interpersonal relationships, creating a co-operative learning environment in which questions can be articulated and discussed, offering learning tools that are compatible with the character of the learning trajectory and offering supervision that welcomes, acknowledges and adopts contributions of learners.
2. In this study affordances are classified according to the JD–R model. This is quite a general model. It might be useful to elaborate this classification with elements of the job content of teachers, because other studies show the importance of congruence between the subject matter of learning tasks and the subject matter of the job itself.
3. In vocational education and training, the shift towards competence based learning will be completed in the next few years, resulting in a shift of focus from curriculum and instructional design towards improvement and renewal of interaction and coaching practices in the classroom. Hence, future professional development initiatives will have to take teacher–student interactions as a starting point. However, most recent professional development studies stress the importance of teacher participation in design tasks [Coenders, 2010; Handelzalts, 2009; Miedema & Stam, 2008]. More research is needed to know how individual and collective reflection on daily classroom practices can be stimulated in order to enhance the professional development of teachers.
4. As far as team learning is concerned, this study was retrospective and descriptive. An important question is how team learning can be stimulated. The model of collective teacher learning offers three possible targets: promoting collective agency in teams, enhancing the learning resources as they are perceived and experienced by teachers and teachers' teams, and offering opportunities for boundary crossing in order to promote collaborative learning. Future research might investigate which of these strategies, alone or in combination, is most promising with respect to team learning.
5. More research on learning conversions between individual, team and organizational learning is needed to answer different questions:
 - What conditions promote learning conversions between the individual and the organizational level?
 - Are subsequent learning conversions from individual to team level also possible when the individuals involved have peripheral positions in the team?
 - Are learning conversions between team and organizational level as iterative as are learning conversions between individual and team level? If so, what can be done to accelerate these learning conversions?

This study has been characterized as an example of action research. The main demand for action research is to produce significant outcomes for practice (Bradbury Huang, 2010). Therefore, this summary is not complete without summarizing the main recommendation for practice: the key factor for successful professional development in schools is embedding teacher learning in team development. In order to enhance collective teacher learning school leaders should

1. promote reflective conversation in teacher teams about the daily encounters with students and involve students in these conversations;
2. facilitate teacher teams for collaborative inquiry of practice;
3. make it possible for teams to involve team coaches;
4. ask teams to explicitly formulate the learning goals at the individual and the team level beforehand and to account for the outcomes afterwards;
5. stimulate teacher teams and individual teachers to disseminate their results to a broader audience inside and outside the school;
6. be visible for the teams and the individual teachers in order to attend, stimulate and monitor reflective dialogue in teacher teams. If needed, school leaders should not hesitate to be confronting and compelling on the issue of professional development.

The trajectory 'Learning at Work, Working to Learn' has been shown to be an effective way to promote individual learning of teachers and teacher team development. Unfortunately, in Regio College only 34 teachers could benefit from this trajectory. It is strongly recommended for schools to arrange trajectories like 'Learning at Work, Working to Learn' not only incidentally but on a structural basis. If teachers have to be brought to the forefront of education again, this type of professional development is an essential management tool for school leaders to focus attention in schools on student learning.

Samenvatting

Sinds het begin van deze eeuw maakt het middelbaar beroepsonderwijs in Nederland een ingrijpende transformatie door. De belangrijkste kenmerken van deze transformatie zijn de focus op leerlingen, loopbaanleren en de integratie van kennis, vaardigheden en attitudes in een competentiegerichte aanpak. Deze kenmerken vragen om een verbreding van de rol van docenten. Dat is niet alleen een Nederlandse verschijnsel, maar een verschijnsel dat zichtbaar is in heel Europa. Leerkrachten en schoolleiders zijn niet goed genoeg toegerust om hun rol in competentiegericht beroepsonderwijs te vervullen. Daarom is professionele ontwikkeling van docenten een belangrijk onderwerp in het beroepsonderwijs in Nederland. De verschuiving naar competenties vraagt nieuwe competenties van docenten en schoolleiders én nieuwe manieren van organiseren van het leren en werken in roc's. Professionele ontwikkeling van docenten heeft niet alleen betrekking op het versterken van de individuele competenties van de betrokken leerkrachten, maar ook op de competenties van de organisatie als geheel. Daarom is het van belang dat roc's hun inspanningen op het gebied van professionele ontwikkeling richten op individueel en collectief leren.

In het onderwijs heeft onder invloed van externe ontwikkelingen een verschuiving plaatsgevonden van externe bijscholingscursussen naar schoolgebonden professionele ontwikkeling. Als het om leren van volwassenen gaat, is ook buiten het onderwijs de aandacht verschoven naar werkplekleren. Leren en werken zijn niet langer tegenpolen, maar twee verschillende perspectieven op dezelfde werkelijkheid. Op grond van deze overwegingen is in deze studie professionele ontwikkeling van docenten gedefinieerd als:

... het, tijdens de beroepsloopbaan, ontstaan of tot stand brengen van relatief duurzame veranderingen

- in kennis en inzicht, houding, en handelingsrepertoire op het gebied van onderwijzen en participeren in een onderwijsorganisatie óf
- in het vermogen om te leren op dit gebied,

resultierend in een grotere effectiviteit van het beroepsmatig handelen in het belang van de deelnemers, de docent zelf én de organisatie.

Het doel van deze studie is om te onderzoeken of en op welke wijze de individuele professionele ontwikkeling van docenten bijdraagt aan het leren van de organisatie, geoperationaliseerd als teamontwikkeling en teamleren. Hiertoe is de volgende centrale onderzoeksvraag geformuleerd:

Hoe en in welke mate draagt zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten bij aan het realiseren van de organisatiedoelstellingen van het Regio College op het gebied van onderwijsvernieuwing en teamontwikkeling?

Subvragen zijn:

1. Hoe verlopen leerprocessen van docenten bij zelfgestuurde professionele ontwikkeling?
2. Tot welke leerresultaten bij individuele docenten leidt zelfgestuurde professionele ontwikkeling?
3. Welke bijdrage levert zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten aan collectieve leerprocessen in docententeams op het gebied van onderwijsvernieuwing en teamontwikkeling?
4. Is er een relatie tussen organisatiebetrokkenheid en de aard en omvang van de individuele en collectieve leerprocessen?

Om deze vragen op een grondige en wetenschappelijk gefundeerde manier te kunnen beantwoorden zijn twee modellen van werkplekieren ontwikkeld, één op het niveau van de individuele docent en één op het niveau van docententeams. Beide modellen zijn gebaseerd op het werk van Billett, Ehrich en Hernon-Tinning [2003a en 2003b]. Deze auteurs stellen dat alle vormen van leren op het werk zijn ingebed in participatie in betekenisvolle praktijken. Maar het door het individu en/of de organisatie gewenste leren zal alleen plaatsvinden, als in deze praktijken naast werkdoelen ook leerdoelen centraal staan. In deze opvatting worden leerresultaten bepaald door de verschillende manieren en niveaus van participatie. Het niveau en de wijze van participatie van individuen in de gemeenschappelijke werkpraktijken wordt bepaald door de agency van het individu en door de affordances van de werkplek. Dit model is, op basis van bestudering van relevante literatuur, uitgewerkt tot een model om werkplekieren van (individuele) docenten te analyseren en een model om het collectieve leren van docententeams te analyseren. Self-efficacy (Bandura, 1989) is gekozen als centraal begrip om de agency van docenten te duiden. Self-efficacy van docenten is gerelateerd aan verschillen in doeloriëntaties (Dweck & Leggett, 1988). Deze twee concepten zijn in het model verbonden met verschillende afweermechanismen (Juch, 1983): een meer defensieve houding hangt samen met lage self-efficacy en een resultaatgerichte doeloriëntatie en een meer open houding met hoge self-efficacy en een op leren gerichte oriëntatie.

De affordances zijn in het model uitgewerkt op basis van het Job Demands-Resources (JD-R) model (Bakker & Demerouti, 2007). Dit model stelt dat hoge taakeisen (werkdruk, rolconflict en ambiguïteit, gespannen interpersoonlijke relaties en baanonzekerheid) leiden tot verbetering van de prestaties, als zij in voldoende mate worden gecompenseerd door betekenisvolle energiebronnen (job resources - variërende en uitdagende taken, ondersteuning, samenwerking en participatie in de besluitvorming, een open en op leren gerichte cultuur). Zo niet, dan zullen hoge taakeisen leiden tot stress. In het model wordt verondersteld dat taakeisen en energiebronnen op leerprestaties dezelfde invloed hebben als op werkprestaties.

Als kernelementen van collectieve agency (teamniveau) zijn collective efficacy (Bandura, 2000) en psychologische veiligheid in het team (Edmondson, 1999) gebruikt. Beide hangen samen met aspecten van sociaal gedrag op het werk (organizational citizenship behavior en team citizenship behavior) (Organ, 1997; Pearce & Giacalone, 2003; Pearce & Herbik, 2004). Het model gaat er daarom

vanuit dat een lage collective efficacy en een lage psychologische veiligheid in teams, zullen leiden tot het gebruik van individuele afweermechanismen en Model I gedrag (Argyris, 1996; Schön, 1987), terwijl een hoge collective efficacy en hoge psychologische veiligheid zullen resulteren in team citizenship behavior en Model II gedrag. Ook op teamniveau is de balans tussen taakeisen en energiebronnen doorslaggevend voor de affordances. Echter, de aard van de taakeisen en de energiebronnen op teamniveau is anders. Op teamniveau gaat het om de samenstelling van het team (omvang en verscheidenheid van de expertise), functie-eisen (role overload op teamniveau), controle (ruimte die het team heeft om zelf beslissingen te nemen, toegang tot informatie en sociale controle) en ondersteuning (het niveau van de materiële hulpbronnen, zoals tijd en geld, betrokkenheid en voorbeeldgedrag schoolleiders).

Participatie is in het model ingevuld met behulp van het Landschap voor Leren dat Ruijters (2006) heeft ontwikkeld in haar proefschrift "Liefde voor Leren". Werkenden kunnen, afhankelijk van hun leervoorkeuren, op hun werk verschillende leeractiviteiten ontplooiën. Voor eenvoudige (leer)taken kunnen eenvoudige leeractiviteiten van individueel opererende werkers of leerders voldoende zijn. Ze kunnen daarbij kiezen uit verschillende strategieën om het probleem op te lossen: praktiseren, onderzoeken of creëren (eilanden). Om meer complexe taken op te lossen zullen zij een combinatie van strategieën nodig hebben: profileren combineert praktiseren en onderzoeken, ondernemen combineert onderzoeken en creëren en innoveren combineert creëren en praktiseren. Deze strategieën vormen een tweede niveau van leeractiviteiten (bruggen). Ze dwingen werkenden of lerenden om hun processen, procedures en resultaten te expliciteren, zodat mensen van andere disciplines hun deel van het werk kunnen doen. Om complexe, slecht gedefinieerde problemen op te lossen voldoet deze vorm van het combineren van strategieën niet. Mensen uit verschillende disciplines moeten écht samenwerken in een gemeenschappelijke ruimte om dergelijke problemen op te lossen. Ruijters onderscheidt drie verschillende soorten van dergelijke gemeenschappelijke ruimten (polders): actie-onderzoek combineert praktiseren en onderzoeken, pionieren combineert onderzoeken en creëren en co-creatie combineert creëren en praktiseren. Deze indeling van leeractiviteiten wordt zowel in het model voor werkplekleren van docenten als in het model voor teamleren van docenten, gebruikt om de leeractiviteiten van docenten te duiden.

In beide modellen is het noodzakelijk om het niveau van de leeropbrengsten te specificeren. Daartoe is een niveau-indeling ontwikkeld die is afgeleid van de niveaus die door Ellström (2001) zijn gedefinieerd. Ellström onderscheidt adaptief en ontwikkelingsgericht leren. Reproductief leren is adaptief leren op een basaal niveau. Maar productief leren, gericht op verbetering van bestaande praktijken, noemt Ellström ook adaptief leren. Ontwikkelingsgericht leren is gericht op het toepassen van kennis om problemen op te lossen, het creëren van nieuwe en onbekende oplossingen voor slecht gedefinieerde problemen. In dit PODiPO-onderzoek worden vier niveaus van leerresultaten gehanteerd: averechts leren (leerresultaten die niet passen bij de behoeften of de belangen van de organisatie), basaal leren, verbeterend leren en vernieuwend leren. Op individueel niveau kunnen verouderde opvattingen en disfunctioneel gedrag worden gezien als averechts leren. Op collectief niveau, kunnen achterhaalde inzichten alsmede disfunctionele processen, procedures en regelgeving

worden gezien als averechtse leeropbrengsten. Alle leerresultaten die tot het standaard repertoire van docenten behoren, worden gezien als functioneel doch basaal leren. Verbeterend leren bestaat uit verrijkte individuele of collectieve standpunten, verbetering van bestaande procedures of gedrag en het bereiken van hogere prestatieniveaus. Innovatieve leerresultaten bestaan uit nieuw gedrag van individuen of teams, nieuwe individuele of collectieve standpunten, nieuwe competenties of betere oordelen en beslissingen.

Ten slotte is gezocht naar een theoretische verbinding tussen het model voor werkplekleren van docenten en het model voor teamleren van docenten. Daartoe wordt gebruik gemaakt van het concept leerconversie (Homan, 2001). Een leerconversie van individu naar team bestaat eruit dat een lerende zijn individuele leeropbrengsten expliciteert en deelt in het team. De omgekeerde leerconversie bestaat eruit dat een individueel teamlid zich de dominante opvattingen, gedeelde kennis en mentale modellen van het team toe-eigent en aanpast voor eigen gebruik. Leerconversies tussen team en organisatie bestaan eruit, dat het team zich de organisatorische processen en procedures toe-eigent en aanpast voor gebruik in het team of dat de ervaringen en inzichten van het team worden gedeeld op organisatieniveau. Een leerconversie is pas compleet, als de ontvanger de ontvangst heeft bevestigd door de verandering in inzichten of voorgenomen acties expliciet te maken. Leerconversies vinden plaats in de actie en zijn derhalve een aspect van participatie in het model.

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn drie opeenvolgende studies uitgevoerd. De eerste studie is een meervoudige casestudie gericht op het beantwoorden van de onderzoeksvragen die betrekking hebben op zelfgestuurde professionele ontwikkeling van individuele docenten. De tweede studie gebruikt de methode van de leergeschiedenis als een onderzoeksstrategie om de onderzoeksvragen over de relatie tussen individuele en collectieve professionele ontwikkeling van docenten te beantwoorden. Beide studies zijn uitgevoerd als kwalitatief onderzoek. Het derde en laatste onderzoek is een survey waarin verschillende typen van professionele ontwikkeling worden vergeleken.

Studie 1: individuele zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten

In het Regio College hebben tussen 2005 en 2007 twee groepen docenten (tweintig in 2005 en veertien in 2006) deelgenomen aan een leertraject met de titel 'Werkend Leren, Lerend Werken'. Tijdens de eerste uitvoering van dit leertraject werden verschillende data verzameld:

- Scans van de competenties van alle deelnemers (20) aan het begin van het traject.
- Semigestructureerde interviews met alle deelnemers halverwege het traject. De interviewer maakte een verslag van elk interview. Deze werden (passief) geautoriseerd door de geïnterviewden.
- Semigestructureerde interviews met alle afdelingsmanagers halverwege het traject. De interviewer maakte een verslag van elk interview, geautoriseerd door de geïnterviewden.
- Opnames van het eindgesprek met de deelnemer aan het traject, zijn afdelingsmanager, een vertegenwoordiger van het College van Bestuur en (optioneel) een collega van de deelnemer. Zeventien leerkrachten hebben deelgenomen aan het eindgesprek. In drie gevallen zijn de opnames geheel of gedeeltelijk mislukt.

Deze procedures hebben geleid tot twaalf casussen die geschikt zijn voor een diepgaande analyse (twee casussen vielen af vanwege de specifieke omstandigheden in de sector educatie waar deze twee docenten werkten). Deze twaalf casussen zijn aangevuld met drie casussen van de tweede groep deelnemers aan 'Werkend Leren, Lerend Werken'. De docenten waarop deze drie casussen zijn gebaseerd, verschillen qua achtergrond, ervaring en expertise. De data die voor deze drie casussen zijn verzameld verschillen van de data waarop de eerste twaalf casussen zijn gebaseerd: de competentiescans werden vervangen door intake-interviews (opgenomen). Deze maakten ook de interviews halverwege overbodig.

Voorafgaand aan de analyse van de casussen zijn op basis van de onderzoeksvragen en het theoretisch kader verwachtingen ten aanzien van de uitkomsten geformuleerd. Gebaseerd op het model voor werkplekleren van docenten, wordt verwacht dat het leren zal verlopen volgens twee te onderscheiden patronen. In patroon A leidt een lage self-efficacy, gecombineerd met taakeisen die domineren over energiebronnen, tot eenvoudige leeractiviteiten (eilanden) die resulteren in averechtse of basale leeropbrengsten. In patroon B leidt hoge self-efficacy, samen met energiebronnen die domineren over de taakeisen, tot geavanceerde leeractiviteiten (polders) die resulteren in vernieuwende leeropbrengsten. Om deze (en andere aannames) te toetsen is een strategie van patroonherkenning ontwikkeld die bestaat uit vijf opeenvolgende stappen:

1. Dataverzameling zoals hierboven beschreven.
2. Dataconversie, met name de integrale transcriptie van alle opnamen.
3. Integrale thematische samenvatting van elke casus op basis van de beschikbare data.
4. Interpretatie in het licht van het theoretisch kader van elke afzonderlijke casus.
5. Patroonontwikkeling: trekken van conclusies over het patroon dat uit de casus naar voren komt.

In dit proces van toenemende reductie en abstractie, spelen de persoonlijke oordelen van de onderzoeker een centrale rol. Om de validiteit en betrouwbaarheid van de conclusies te borgen, is onafhankelijke beoordeling van de beslissingen van de onderzoeker een essentieel onderdeel van de procedure. Daarom zijn na de stappen 3, 4 en 5 de beslissingen van de onderzoeker steeds voorgelegd aan twee onafhankelijke beoordelaars. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is vastgesteld met behulp van de Gower Coëfficiënt.

Deze eerste studie concludeert dat het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' inderdaad als zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten kan worden getypeerd. Het model voor werkplekleren van docenten is een bruikbaar kader gebleken om de casussen te analyseren. De verwachte patronen, zoals hierboven omschreven, werden echter niet gevonden. Leren op het werk lijkt een veel rommeliger proces te zijn dan een model kan beschrijven. De deelnemende docenten konden kiezen voor leer-werktaken (prestaties) in vier domeinen: onderwijsontwerp, coaching en reflectie, teamontwikkeling, externe oriëntatie. In de vier casussen waarin sprake is van vernieuwend leren, hebben de betrokken docenten gewerkt aan prestaties die gaan over het primaire proces (onderwijskundig ontwerp of coaching en reflectie). Naast de inhoud van de leeractiviteiten heeft ook het niveau van de leeractiviteiten een relatie met de leeropbrengsten. In geen enkele casus

waarin uitsluitend sprake is van praktiserend leren, is tegelijkertijd sprake van vernieuwende leeropbrengsten. Ten slotte is uit de casestudies geconcludeerd dat een hoge self-efficacy samenhangt met hoge organisatiebetrokkenheid, maar dat een lage self-efficacy niet samenhangt met een lage organisatiebetrokkenheid. Mogelijk is bij sommige docenten met hoge self-efficacy de betrokkenheid meer op de leerlingen gericht dan op hun team en de organisatie. Fullan (2000) ziet betrokkenheid bij de organisatie als een belangrijke voorwaarde voor onderwijsvernieuwing.

Studie 2: collectieve professionele ontwikkeling van leerkrachten in teams

Om de derde onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn de deelnemers aan het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' uitgenodigd om met hun team deel te nemen aan een leergeschiedenisonderzoek. Dit onderzoek richt zich op de leerprocessen in het team die verband houden met de onderwijsvernieuwing en de ontwikkeling als resultaatverantwoordelijke team. Twee deelnemers aan 'Werkend Leren, Lerend Werken' zijn met hun team op deze uitnodiging ingegaan. Voor elk te onderzoeken team is een leergeschiedenisteam gevormd in overeenstemming met de richtlijnen van Roth & Kleiner (1996) voor leergeschiedenisonderzoek. Elk leergeschiedenisteam bestaat uit de onderzoeker en de onderzoeksassistent, een docent uit het team dat aan het onderzoek deelneemt (insider), een adviseur van de afdeling personeelszaken van het Regio College en een stafmedewerker van een ander roc, die ervaring heeft met leergeschiedenisonderzoek (outsider). Voor elke leergeschiedenis zijn 7-8 interviews gehouden: met de manager, met de deelnemer aan 'Werkend Leren, Lerend Werken', met drie andere docenten uit het team, met één of meer groepen leerlingen en met een vertegenwoordiger van een bedrijf of instelling waarmee het team samenwerkt bij het realiseren van de beroepsopleiding. Van elk interview zijn opnamen en transcripties gemaakt. In overeenstemming met de richtlijnen van Roth & Kleiner (1996) zijn de leergeschiedenissen geschreven in twee kolommen. Het leergeschiedenisteam destilleerde thema's en perspectieven uit de transcripties. Aan de hand van deze thema's en perspectieven schreven de onderzoeker en de onderzoeksassistent de leergeschiedenis in de woorden van de betrokkenen zelf. Deze rechter kolom van de leergeschiedenis is gevalideerd in het leergeschiedenisteam en in het betrokken docententeam. Hierbij werden ook opmerkingen en nieuwe perspectieven verzameld. Hierna hebben de leergeschiedenisteams een inventarisatie gemaakt van belangrijke fricties, patronen en successen zoals die uit de rechter kolom naar voren komen, en daarbij commentaren en kanttekeningen gemaakt. Deze inventarisatie vormde de basis waarop de onderzoeker en de onderzoeksassistent de linker kolom met de reflecties van het leergeschiedenisteam hebben geschreven. Na validatie in het leergeschiedenisteam is het resultaat gepresenteerd aan de betrokken opleidingsteams. Deze reflectieve besprekingen zijn gebruikt om de leergeschiedenis als geheel te valideren en om met het betrokken opleidingsteam lessen te trekken uit de leergeschiedenis.

Om ook op het niveau van de schoolorganisatie lering te trekken uit de leergeschiedenissen van deze beide teams, zijn deze samengevoegd aan de hand van een nieuwe thematische indeling. Deze tweede versie van de leergeschiedenissen is gebruikt voor een reflectief gesprek met het managementteam, waarin de ontwikkeling van resultaatverantwoordelijke teams werd geëvalueerd.

Ten slotte is voor dit proefschrift een derde versie van beide leergeschiedenissen gemaakt. Deze keer zijn de belangrijkste aspecten van het model voor teamleren van docenten gebruikt voor de thematische analyse. Uit deze analyse zijn conclusies getrokken met betrekking tot de onderzoeksvragen en de vooronderstellingen die zijn geformuleerd op basis van het theoretisch model. Eén van de vooronderstellingen was dat het teamniveau een intermediaire rol zou spelen bij het omzetten van individuele leeropbrengsten naar leeropbrengsten op organisatieniveau (leerconversies). Uit de leergeschiedenissen komen verschillende leerconversies naar voren van individu naar team en vice versa en van organisatie naar team en vice versa. Er is echter ook sprake van een directe leerconversie van organisatie naar individu. Het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' was een belangrijke factor in deze leerconversie. Uit de leergeschiedenissen is geconcludeerd dat leerconversies rechtstreeks plaats kunnen vinden tussen de drie niveaus in een organisatie. Organisaties kunnen gebruik maken van deze bevinding door slimme interventies voor professionele ontwikkeling op organisatieniveau te ontwerpen.

Wat betreft de relatie tussen individuele en collectieve professionele ontwikkeling, leiden de leergeschiedenissen tot de conclusie dat de individuele professionele ontwikkeling in het kader van het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' een rol heeft gespeeld bij het leren van beide teams. Deze rol was echter impliciet en indirect. Bovendien beperkt dit leren zich tot het leren in het domein van de ontwikkeling van resultaatverantwoordelijke teams. 'Werkend Leren, Lerend Werken' heeft ten aanzien van het collectieve leren op het gebied van onderwijsvernieuwing geen rol gespeeld. Een mogelijke verklaring hiervoor is het feit dat de beide deelnemers aan het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' in de leergeschiedenissen, tijdens het leertraject hebben gewerkt aan prestaties op het gebied van teamontwikkeling en in hun team de rol vervullen van regisseur team & organisatie.

Studie 3: zelfsturing in verschillende typen van professionele ontwikkeling

De derde studie werd uitgevoerd als een survey onder alle leerkrachten van Regio College. Deze survey was vooral bedoeld om het Focus-programma te evalueren. Het Focus-programma start in 2006 en eindigt in 2010. In het kader van Focus krijgen alle docenten een persoonsgebonden budget van 4000 euro om te besteden aan professionele ontwikkeling. Docenten kunnen ervoor kiezen om deel te nemen aan cursussen of ze kunnen kiezen voor een maatwerk leertraject of een combinatie van beide. Ongeveer 60% van alle leerkrachten heeft deelgenomen aan een of meer activiteiten.

De enquête is gebruikt om de onderzoeksvragen in deze studie (PODiPO) vanuit een andere, meer kwantitatieve invalshoek te beantwoorden. Om dit mogelijk te maken is het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' meegenomen in de vragenlijst. De vragenlijst vraagt aan deelnemers aan welke professionaliseringsactiviteiten zij hebben deelgenomen en vraagt om aan de hand van elf items aan te geven, wat zij ervan geleerd hebben. Daarnaast vraagt de vragenlijst naar hun betrokkenheid bij de organisatie, hun opvattingen over hun eigen vakbekwaamheid en die van hun collega's, de waardering voor het Focus-programma en de plaats van professionele ontwikkeling in docententeams.

Uit dit onderzoek blijkt dat deelnemers aan het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken' significant meer leerresultaten rapporteren dan deelnemers aan alle andere leeractiviteiten. Andere belangrijke bevindingen uit de enquête zijn:

- Docenten met een grote organisatiebetrokkenheid nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten.
- Docenten die de individuele intake van het Focus-programma hoog waarderen nemen vaker deel aan maatwerk leertrajecten, voornamelijk *coaching on the job* om hun pedagogisch-didactische competenties of hun samenwerkingscompetenties te verbeteren.
- Docenten die veel waardering hebben voor de Focus-aanpak rapporteren meer leeropbrengsten dan docenten die niet tevreden zijn met de Focus-aanpak.
- Docenten uit teams met een goed ontwikkeld leerklimaat (hoge score op collegiaal vertrouwen en een hoge score op het bespreken, plannen en evalueren van professionele ontwikkeling in het team) nemen vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten dan docenten uit teams met een zwak ontwikkeld leerklimaat.

Conclusies en discussie

De algemene conclusie van deze studie is dat de zelfgestuurde professionele ontwikkeling van docenten bijdraagt aan de verwezenlijking van organisatiedoelen op het gebied van onderwijsvernieuwing en teamontwikkeling. Deze bijdrage is echter impliciet en indirect, en is afhankelijk van de agency van de docenten die deelnemen aan het professionaliseringstraject. Vanuit het perspectief van individuele en collectieve professionele ontwikkeling zijn onderzoekend en creërend leren krachtigere manieren van leren dan geïsoleerd praktiserend leren. Om docenten te stimuleren verschillende vormen van leren te combineren op een hoger niveau (bruggen en polders) moeten zij in staat worden gesteld en worden uitgedaagd om samen te werken met andere disciplines binnen of buiten de school. De belangrijkste maatregel om de professionele ontwikkeling van docenten te ondersteunen en versterken is echter een veel actievere betrokkenheid van managers bij het sturen van de professionele ontwikkeling van docenten en docententeams.

De resultaten van deze studies leiden op tenminste één gebied tot een bijstelling van de modellen voor werkplekleren van docenten en teamleren van docententeams. De modellen zoals ze voorafgaand aan de studie zijn ontwikkeld, werken in één richting: agency en affordances beïnvloeden de manier en het niveau van participeren. De manier en het niveau van participatie bepalen weer de leeropbrengsten. Uit de leergeschiedenissen is echter duidelijk geworden dat leeropbrengsten op hun beurt de agency beïnvloeden. Verondersteld wordt dat deze invloed ook geldt op individueel niveau, hoewel dat nog niet uit de resultaten van deze studie blijkt.

Deze studie heeft duidelijk gemaakt dat de beide modellen nuttig zijn bij het analyseren van het individuele en collectieve leren van docenten. Nader onderzoek kan echter helpen om de beide modellen verder uit te werken:

1. Welke soorten van ondersteuning gericht op onderzoekend en creatief leren kunnen worden ingezet om professionele ontwikkeling van docenten op de werkplek te versterken? De volgende interventies verdienen nader onderzoek: interventies die het individuele leerproces inbedden in een omgeving van ondersteunende interpersoonlijke relaties, interventies die bijdragen aan het creëren van een coöperatieve leeromgeving waarin vragen kunnen worden gearticuleerd en besproken, het aanbieden van leermiddelen die congruent zijn met de aard en uitgangspunten van het leertraject en het aanbieden van begeleiding die de bijdragen van lerenden verwelkomt, erkent en waardeert.
2. De analyse van affordances in deze studie steunt op het Job Demands-Resources model. Dit is een algemeen model voor de relatie tussen taakeisen en energiebronnen in arbeidsorganisaties. Onderzoek naar de wijze waarop dit model ingevuld kan worden met elementen van de taakinhoud van docenten, kan een belangrijke bijdrage leveren aan verbreding van het model voor werkpleklernen van docenten, omdat uit andere studies bekend is dat werkpleklernen gebaat is bij congruentie tussen de inhoud van de leertaak en de inhoud van het werk zelf.
3. Nu de grote transformatie naar competentiegericht beroepsonderwijs zo goed als voltooid is, lijkt het accent in het middelbaar beroepsonderwijs voor de komende jaren vooral te liggen op verbetering van de kwaliteit van de interacties tussen individuele docenten en hun leerlingen en tussen onderwijsteams en groepen leerlingen. Dat vraagt om onderzoek naar de manier waarop professionele ontwikkeling individueel en in teamverband kan worden gestimuleerd op basis van reflectie op het dagelijks handelen. Vormen van action learning kunnen hier mogelijk een invalshoek bieden.
4. Deze studie biedt inzicht in het collectieve leren van docenten in docententeams. De studie is echter door de gekozen methode retrospectief en beschrijvend. Een belangrijke vraag is hoe teamleren kan worden gestimuleerd. Het model voor teamleren van docententeams biedt drie mogelijke aangrijpingspunten: het bevorderen van collectieve agency in teams, het creëren van stimulerende randvoorwaarden zoals ze door docenten en teams worden ervaren, en het bieden van mogelijkheden voor boundary crossing, om samenwerkend leren te bevorderen. Als vervolg op dit onderzoek zou kunnen worden onderzocht welke van deze strategieën, alleen of in combinatie, het meest veelbelovend is met betrekking tot teamleren.
5. Meer onderzoek naar de leerconversies tussen individu, team en organisatie is gewenst. Vragen waarop dat onderzoek een antwoord zou kunnen geven, zijn: welke condities bevorderen leerconversies tussen individu en organisatie, zijn leerconversies van individu naar team ook mogelijk als het betrokken individu een perifere positie in het team inneemt en hebben leerconversies tussen team en organisatie een iteratief karakter zoals leerconversies tussen individu en team?

Deze studie kan beschouwd worden als een voorbeeld van actieonderzoek. De belangrijkste opdracht voor actieonderzoek is het produceren van significante resultaten voor de praktijk (Bradbury Huang, 2010). Deze samenvatting is daarom niet volledig zonder een overzicht van de belangrijkste aanbevelingen voor de praktijk. Belangrijke factoren die bijdragen aan succesvolle professionele ontwikkeling van docenten zijn het creëren van ruime mogelijkheden voor zelfsturing door de betrokken docenten en het inbedden van hun leerproces in de professionele ontwikkeling van docententeams. De studie besluit met aanbeveling voor het bevorderen van de professionele ontwikkeling in docententeams:

1. Zorg ervoor dat de gesprekken in de teams gaan over de dagelijkse interacties met de leerlingen en wat daarvan te leren valt. Betrek leerlingen in die gesprekken.
2. Bied teams faciliteiten om gezamenlijk hun praktijk te onderzoeken.
3. Stel teamcoaches beschikbaar.
4. Vraag van de teams om vooraf concrete resultaten te formuleren en vraag achteraf om verslag te doen van de opbrengsten op collectief en individueel niveau.
5. Stimuleer teams en individuen om hun bevindingen uit te dragen: in de school en daarbuiten. De casus van het team techniek laat zien dat trots op resultaten een belangrijke motivator is.
6. Borg binnen een teamaanpak de ruimte voor individuele professionele ontwikkeling.
7. Zorg ervoor dat de manager zichtbaar aanwezig is voor het team. Die aanwezigheid bestaat in de eerste plaats uit het volgen, begeleiden en stimuleren van de vakinhoudelijke gesprekken in het team. Maar zo nodig dient de manager ook confronterend en sturend aanwezig te zijn.

Het traject 'Werken Leren, Lerend Werken' heeft aangetoond een effectieve manier te zijn om de professionele ontwikkeling van individuele docenten te bevorderen en bij te dragen aan de ontwikkeling van docententeams. Helaas hebben in het Regio College slechts 34 leerkrachten kunnen profiteren van dit traject. Het verdient aanbeveling om leertrajecten zoals 'Werkend Leren, Lerend Werken' niet incidenteel te organiseren, maar een structurele basis te geven in het personeelsbeleid van roc's en andere schoolorganisaties. Als leerkrachten weer een centrale positie in het onderwijs moeten krijgen, dan is dit type professionele ontwikkeling een essentieel beleidsinstrument voor schoolleiders om de aandacht in scholen te richten op het leren van leerlingen. Een omgeving waarin docenten worden uitgedaagd om individueel en met elkaar te onderzoeken en te leren zou daaraan wel eens meer kunnen bijdragen, dan een betere beloning voor enkele docenten.

Curriculum Vitae

Bert van Veldhuizen (1953) behaalde in 1972 het diploma gymnasium β te Utrecht en studeerde aansluitend psychologie aan de Universiteit Utrecht. Hij studeerde in 1978 af in de richting vorming & activering met als bijvak onderwijskunde. Van 1978 tot 1987 werkte hij als cursusleider in Vormingscentrum de Vonk te Noordwijkerhout. Dit internaatsvormingscentrum verzorgde drie- en vijfdaagse cursussen voor jongeren en volwassenen uit lager- en middelbaar beroepsonderwijs en in-service opleidingen uit de gezondheidszorg.

Van 1987 – 2002 was Bert van Veldhuizen als onderwijskundig (senior)adviseur verbonden aan CINOP en zijn rechtsvoorgangers CIBB en COBO. In die periode werkte hij onder andere aan de ontwikkeling van emancipatiebeleid in mbo-scholen (in het bijzonder om de deelname van meisjes en vrouwen in het technisch beroepsonderwijs te bevorderen) en aan de vernieuwing van technische beroepsopleidingen. Hij publiceerde boeken over onder andere het schrijven van leermiddelen en de begeleiding van meisjes en vrouwen in technische opleidingen en werkte aan de ontwikkeling van schriftelijke en elektronische, multimediale leermiddelen. Met het multimediale trainingsprogramma “Effectief Communiceren” won hij (samen met collega Marlies Rikhof) een cd-i award. Ook was hij landelijk projectleider van een ict-inkoop project voor mbo-scholen, verzorgde trainingen voor docenten op het gebied van didactiek en was hij ict-beleidsadviseur voor het management van mbo-instellingen. In 2001 rondde hij de opleiding Management van Leren en Ontwikkeling af aan de TIAS Business School te Tilburg met het predicaat ‘cum laude’. Zijn afstudeerscriptie was gebaseerd op een leergeschiedenisonderzoek naar het collectieve leren in de ict-afdeling van CINOP.

Sinds 2002 werkt Bert van Veldhuizen als programmamanager onderwijsvernieuwing in het Regio College in Zaandam. Samen met een team van onderwijskundigen ondersteunt hij docententeams bij de vormgeving van competentiegericht leren en beoordelen, de verbetering van de deelnemersbegeleiding en de studieresultaten en doorlopende leerwegen. Hij adviseert het College van Bestuur en afdelingsmanagers over strategisch en tactisch onderwijs(vernieuwings)beleid. Professionele ontwikkeling van docenten is een onderdeel van zijn werkgebied.



Ook in het beroepsonderwijs speelt de kwaliteit van docenten een sleutelrol bij het verbeteren van de leerprestaties van leerlingen. In een tijd waarin zich grote veranderingen in en rond het beroepsonderwijs voltrekken, is het daarom van groot belang dat docenten in staat worden gesteld zichzelf te ontwikkelen. Deze studie laat zien dat de professionele ontwikkeling van docenten gebaat is bij een programma dat het leren van docenten op de werkplek organiseert en de docenten in staat stelt zelf hun leerproces te sturen. Bovendien dragen de individuele leerprocessen die docenten in zo'n programma doormaken, zij het indirect, bij aan de collectieve leerprocessen in docententeams. Deze studie levert waardevolle inzichten op met betrekking tot het leren van docenten en docententeams en doet aanbevelingen om de mogelijkheden van docenten en docententeams om te leren van hun werk, te vergroten.

Bert van Veldhuizen werkt als programmamanager onderwijsvernieuwing op het Regio College in Zaandam. Hij begeleidt docententeams bij de vernieuwing van hun onderwijs en adviseert het College van Bestuur en afdelingsmanagers over de aanpak van de onderwijsvernieuwing. Hij was nauw betrokken bij de vormgeving en evaluatie van het traject 'Werkend Leren, Lerend Werken', dat in deze studie centraal staat.