

HET LEREND VERMOGEN VAN LEERWERK= GEMEENSCHAPPEN

Harmen Schaap, Haske van Vlokhoven, Karin Swierts en Elly de Bruijn,
met medewerking van Sabine van den Brink, Wenja Heusdens,
Monique van de Laarschot en Angela Pfaff



HOGESCHOOL
UTRECHT

KENNISCENTRUM
EDUCATIE

MANAGEMENTSAMENVATTING

Achtergrond

Het innovatiearrangement Professional in Beeld (PiB), looptijd januari 2008-juni 2011 en ondersteund door een subsidie van het Platform Beroepsonderwijs, heeft als doel om het vakmanschap van de docent beroepsonderwijs te expliciteren en te duiden en opleidings- en professionaliseringsactiviteiten naar dit vakmanschap te ontwikkelen. Aanleiding voor het project is de constatering van de samenwerkingspartners dat het vakmanschap van docenten in het beroepsonderwijs over het algemeen niet voldoet aan de eisen die een specifieke (v)mbo context stelt aan de vakbekwaamheid van een docent en dat deze eisen onvoldoende zijn terug te vinden in de lerarenopleiding en professionaliseringstrajecten voor nieuw en zittend personeel. Deze rapportage doet verslag van de procesopbrengsten van PiB en meer in het bijzonder van de ervaringen met het functioneren van de leerwerkgemeenschappen.

Probleemstelling

De achterliggende gedachte bij het onderzoek is dat een leerwerkgemeenschap (LWG) een belangrijke rol kan spelen in het bevorderen van schoolbreed leren en innoveren. De centrale vraagstelling luidde: Hoe functioneerden de LWG's? Deze vraagstelling is in drie deelvragen uiteengelegd: 1) Hoe verliep het proces van inrichting wat betreft de samenstelling en de plek in de organisatie, hoe zagen de werkprocessen eruit en de rol- en taakverdeling, wat was het verloop en de aard van de resultaten? 2) Wat zijn de ervaringen van de leden (gerealiseerde resultaten, individuele en collectieve leeropbrengsten, ervaren problemen en successen, condities)? En: 3) Wat zijn de ervaringen van de directies en managers van de betrokken instellingen (leerprocessen, inbedding, ervaren problemen en successen, condities)?

Aanpak en verantwoording

In het onderzoek zijn vier LWG's gedurende één inrichtingsjaar en twee werkjaren gevolgd: één binnen de lerarenopleiding van Hogeschool Utrecht, de overige op drie vmbo-scholen. Elke leerwerkgemeenschap werkt aan een beschrijving van het vakmanschap van de docent in het beroepsonderwijs en de professionaliseringsactiviteiten gericht op de ontwikkeling van dit vakmanschap. In een flankerende onderzoekslijn worden zowel de inhoudelijke als procesmatige opbrengsten van het project onderzocht. In de LWG van de lerarenopleiding participeerden instituutcoaches van de drie vmbo-scholen en leergebiedopleiders, terwijl in de LWG's in de vmbo-scholen docenten vanuit de school, de schoolopleider van de school, de instituutcoach van de lerarenopleiding en soms een collega-docent vanuit het mbo participeerden. Aan elke LWG was een onderzoeker toegevoegd ter ondersteuning van het proces en tevens om processen en resultaten inzichtelijk te maken.

Als analysekader werd het model van Mittendorff, Geijssel, Hoeve, De Laat en Nieuwenhuis (2006) gebruikt. Zij stellen dat de mate van collectief leren door leden van een LWG afhangt van zowel de kenmerken van de groep als van de mate waarin de LWG erin slaagt tot externalisatie van kennis te komen en deze vervolgens vast te leggen in collectieve leeropbrengsten. In het model wordt onderscheid gemaakt tussen drie pijlers, namelijk: groepskenmerken (bijvoorbeeld samenstelling, gezamenlijke geschiedenis), collectieve leerprocessen (bijvoorbeeld collectieve reflectie, interactie en externalisatie) en collectieve leeruitkomsten (bijvoorbeeld bereikte collectieve leerdoelen en gedeelde probleemoplossingen). Dit analytisch kader is gebruikt voor zowel de systematische observaties van de participerende onderzoekers als voor het inventariseren van de percepties en ervaringen van deelnemers en directieleden over leerervaringen en reguliere professionalisering. Elke LWG is dus aan de hand van deze drie pijlers vanuit verschillende perspectieven geanalyseerd. In deze studie is er voor gekozen om elke LWG (als case) vanuit de volgende twee perspectieven te analyseren: 1) systematische observaties van de participerende onderzoekers (van wie de rol varieerde van trekker, begeleider 'critical friend' tot observator) en 2) de percepties en ervaringen van deelnemers en directieleden over leerervaringen en reguliere professionalisering. Deze percepties en ervaringen werden gedurende de looptijd systematisch geïnventariseerd. De participerende onderzoekers hebben elk jaar drie keer een format ingevuld, waarin zij objectief registreerden welke ontwikkelingen een LWG op de drie pijlers had doorge-

maakt. Ten slotte is per LWG, per jaar, door een externe onderzoeker aan de hand van de drie pijlers een sterke en zwakte analyse uitgevoerd.

Resultaten

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat LWG's potentie hebben om individueel en collectief leren te verbinden. Zo worden algemene doelstellingen van schoolorganisaties vertaald naar concrete activiteiten en producten. Tevens leverden de LWG's een bijdrage aan de kwaliteit van het onderwijs. Ten slotte hebben de leden, zij het in wisselende mate, door participatie in de LWG's reflectieve, onderzoeksmatige en professionele vaardigheden ontwikkeld.

Uit de resultaten blijkt ook dat er een aantal kernvariabelen zijn die de ontwikkeling van een LWG, en daarbij ook de verbinding van het individuele en collectieve leerproces van de leden in de LWG, beïnvloeden. Het gaat daarbij om (in willekeurige volgorde):

- 1) **Stabiliteit in de groepssamenstelling.** Wisselingen in de groepssamenstelling waren niet bevorderlijk voor de leerprocessen in de LWG. Dit geldt voor zowel het management, de coördinator, de instituutcoach als de leden zelf. Daarbij was ook zichtbaar dat veranderingen in het begin van de looptijd van het project (bijvoorbeeld in het inrichtingsjaar) minder impact hadden dan veranderingen die later in het project (bijvoorbeeld in het tweede werkjaar) plaatsvonden.
- 2) **Draagvlak en een constructieve wisselwerking binnen de LWG en ook tussen de LWG en de schoolorganisatie.** De onderzoeksresultaten laten zien dat leden een sterker gevoel van eigenaarschap krijgen, niet alleen wanneer zij verantwoordelijk gemaakt worden voor een taak of activiteit, maar juist in combinatie met draagvlak en ondersteuning (van zowel praktische, faciliterende of meer affectieve aard) vanuit het management.
- 3) **Externalisatie.** In de verschillende LWG's hebben we gezien dat, ondanks dat het soms maar in beperkte mate voorkwam, externalisatie leidt tot collectieve reflectie, samenwerken aan problemen en natuurlijk ook aan kennisdeling. Dit vindt dan plaats op basis van het principe dat leden feedback ontvangen op basis van de producten of diensten die zij hebben geleverd.
- 4) **Evenwicht tussen formeel en informeel leren.** De leden geven aan dat zij veel leren van elkaar en van interacties met andere betrokkenen in de schoolorganisatie (informeel leren), maar dat zij ook kennis en vaardigheden kunnen toepassen die zij op hebben gedaan tijdens cursussen en trainingen, bijvoorbeeld op het gebied van onderzoeksvaardigheden (formeel leren).
- 5) **Eenduidige, concrete en begrijpelijke inhoud.** Dit heeft bijvoorbeeld betrekking op een duidelijke probleemstelling, doelstelling van de LWG die past bij doelstellingen van de schoolorganisatie en de afbakening van het bereik van de LWG.

Naast deze vijf algemene kernvariabelen blijkt uit de resultaten dat er grote verschillen zijn tussen de ontwikkeling die de vier LWG's hebben doorgemaakt en hoe er op individueel en collectief niveau geleerd is. Ten eerste blijkt dat uit de verschillen in de mate waarin LWG's door de leden en directieleden worden beschouwd als professionaliseringsinstrument. Hierbij zijn ook, ten tweede, verschillen tussen de opvattingen van leden en directieleden. Bij twee LWG's zijn de leden positiever over de (leer-)opbrengsten en leerprocessen dan de directieleden, bij de twee andere LWG's is er een tegenovergesteld beeld.

Conclusie

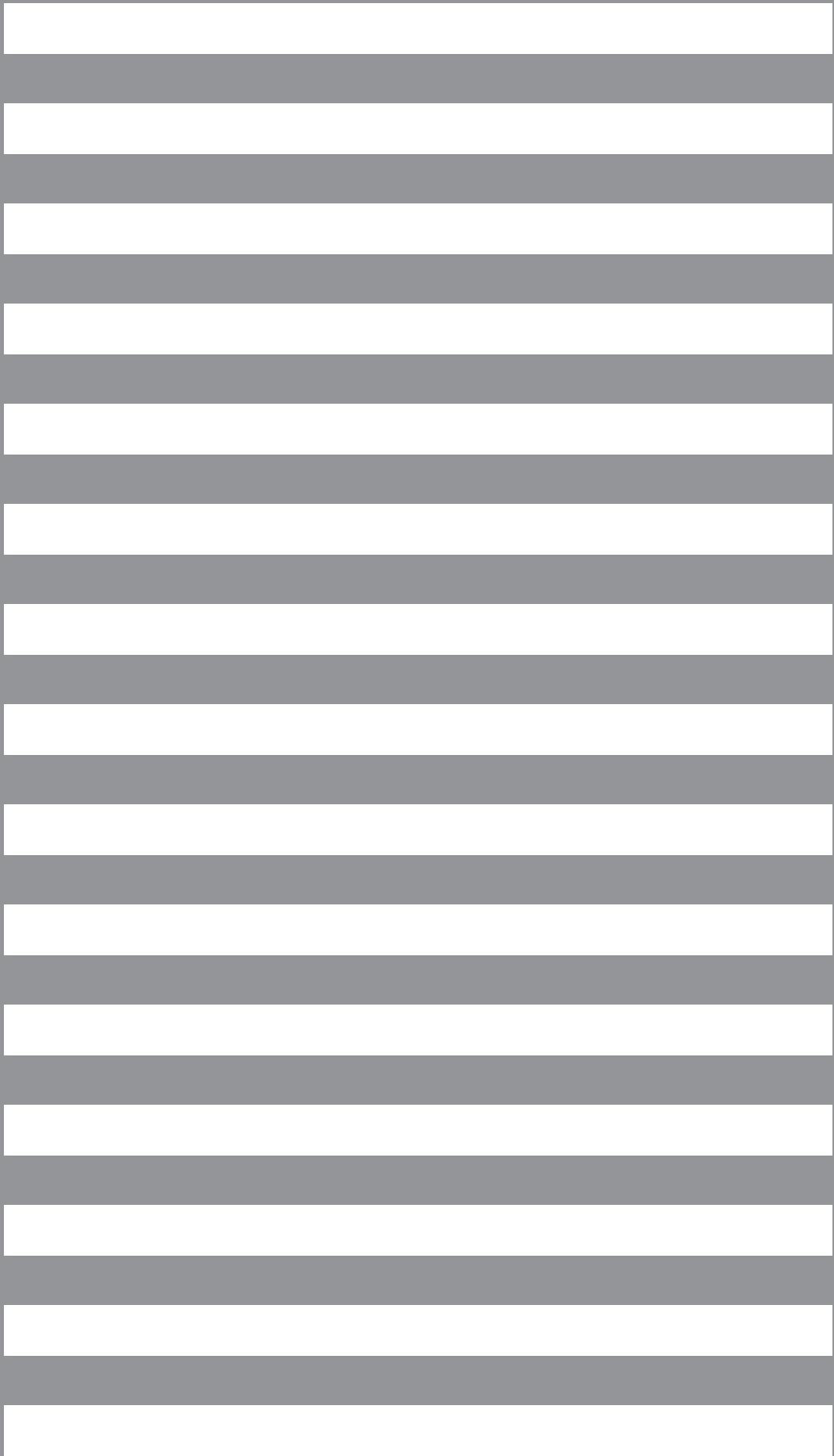
De voornaamste conclusie is dat LWG's de potentie hebben om als krachtig instrument te worden ingezet om individueel en collectief leren te verbinden in het kader van innovaties, maar dat tegelijkertijd moet worden opgemerkt dat 'het bij elkaar zetten' van professionals niet automatisch leidt tot betekenisvolle interactie, reflectie of een gedeelde identiteit. Dit blijkt uit de uitkomsten van de individuele en collectieve leerprocessen zoals gepresenteerd in de casestudie. Ondanks het feit dat leeropbrengsten nog niet overal tot wasdom komen bestaat er optimisme bij de betrokkenen over de verwachte leeropbrengsten van de LWG en de reikwijdte ervan voor derden. In de tijdsspanne van drie jaar hebben de LWG's zich vooralsnog grotendeels intern geprofileerd. Het is daarom belangrijk om bij het succesvol en betekenisvol implementeren, gebruiken en benutten van LWG's een strategische benadering te hanteren. LWG's zouden dan ook gericht kunnen worden op het oplossen van problemen die zij tegenkomen, zodat er een wisselwerking ontstaat tussen implementatieprocessen, leerprocessen en ontwikkelingsprocessen. Zo dienen niet alleen korte- en lange termijn doelstellingen met elkaar verbonden te worden, ook dient er voldoende tijd te worden gegeven voor rijping en leren. In die zin vraagt het

gebruik van LWG's om een lerende organisatiecontext. Belangrijk daarbij is niet alleen om gezamenlijk te duiden en te definiëren wat een LWG is (en wat niet), wat de doelen zijn en wat de verwachte opbrengst moet zijn. Het is vooral belangrijk om LWG's langer dan één inrichtingsjaar en twee werkjaren te faciliteren en te ondersteunen (en vervolgens ook te monitoren). Onze resultaten laten zien dat een dergelijke facilitering en ondersteuning op zowel korte als lange termijn, cruciaal is voor het doen slagen van een LWG in de dynamische omgeving van een schoolorganisatie.

INHOUD

MANAGEMENTSAMENVATTING	1
Deel I	
HOOFDSTUK 1: INNOVEREN DOOR LEERWERKGEMEENSCHAPPEN	9
HOOFDSTUK 2: LEREN IN LEERWERKGEMEENSCHAPPEN	13
HOOFDSTUK 3: METHODISCHE VERANTWOORDING EN ANALYSEKADER	19
HOOFDSTUK 4: LEERWERKGEMEENSCHAP LERARENOPLEIDING	25
HOOFDSTUK 5: LEERWERKGEMEENSCHAP VMBO 1	35
HOOFDSTUK 6: LEERWERKGEMEENSCHAP VMBO 2	45
HOOFDSTUK 7: LEERWERKGEMEENSCHAP VMBO 3	55
HOOFDSTUK 8: CONCLUSIES EN DISCUSSIE	65
REFERENTIES	71
Deel II	
BIJLAGEN	77
Bijlage 1. Analyse drie pijlers leerwerkgemeenschappen	78
Bijlage 2. Resultaten LWG Lerarenopleiding	79
Bijlage 3. Resultaten LWG VMBO 1	83
Bijlage 4. Resultaten LWG VMBO 2	87
Bijlage 5. Resultaten LWG VMBO 3	91
Bijlage 6. Rapport ervaringen leden leerwerkgemeenschappen en hun directeuren	97

DEEL I





INNOVEREN DOOR LEERWERK- GEMEENSCHAPPEN

1.1 INLEIDING

Het innovatiearrangement Professional in Beeld (PiB), looptijd januari 2008-juni 2011 en ondersteund door een subsidie van het Platform Beroepsonderwijs, heeft als doel om het vakmanschap van de docent beroepsonderwijs te expliciteren en opleidings- en professionaliseringsactiviteiten naar dit vakmanschap te ontwikkelen. Het project wordt uitgevoerd door een samenwerkingsverband van drie vmbo-scholen en de Faculteit Educatie van Hogeschool Utrecht (Instituut Archimedes en het Lectoraat Beroepsonderwijs) in samenwerking met het Expertisecentrum beroepsonderwijs. Aanleiding voor het project is de constatering van de samenwerkingspartners dat het vakmanschap van docenten in het beroepsonderwijs over het algemeen niet voldoet aan de eisen die een specifieke (v)mbo context stelt aan de vakbekwaamheid van een docent en dat deze eisen onvoldoende zijn terug te vinden in de lerarenopleiding en professionaliseringstrajecten voor nieuw en zittend personeel. Het project kent vier leerwerk gemeenschappen (LWG's): één binnen de lerarenopleiding van Hogeschool Utrecht, de overige op drie vmbo-scholen. Elke leerwerk gemeenschap werkt aan een beschrijving van het vakmanschap en de professionaliseringsactiviteiten gericht op de ontwikkeling van dit vakmanschap. In een flankerende onderzoekslijn worden zowel de inhoudelijke als procesmatige opbrengsten van het project onderzocht.

1.2 ONDERZOEKSVRAGEN

Deze rapportage doet verslag van de procesopbrengsten van PiB en meer in het bijzonder van de ervaringen met het functioneren van de leerwerkgemeenschappen. In hoeverre en onder welke voorwaarden is een LWG een relevant instrument bij het verbinden van individueel en collectief leren binnen een school? Hoe hebben de leerwerkgemeenschappen gefunctioneerd? Zijn ze een instrument gebleken in het realiseren van nieuwe praktijken? Is er sprake geweest van leren, op zowel individueel als collectief niveau en hoe was de uitwerking naar en verankering in de rest van de organisatie?

De achterliggende gedachte bij het onderzoek is dat een leerwerkgemeenschap een belangrijke rol kan spelen in het bevorderen van schoolbreed leren en innoveren. De centrale vraagstelling luidde: Hoe functioneerden de LWG's? Deze vraagstelling is in drie deelvragen uiteengelegd: 1) Hoe verliep het proces van inrichting wat betreft de samenstelling en de plek in de organisatie, hoe zagen de werkprocessen eruit en de rol- en taakverdeling, wat was het verloop en de aard van de resultaten? 2) Wat zijn de ervaringen van de leden (gerealiseerde resultaten, individuele en collectieve leeropbrengsten, ervaren problemen en successen, condities)? En: 3) Wat zijn de ervaringen van de directies en managers van de betrokken instellingen (leerprocessen, inbedding, ervaren problemen en successen, condities)?

De centrale vraagstelling wordt zo vanuit meerdere perspectieven beantwoord, namelijk een externe, meer objectiverend perspectief en ervaringen van direct betrokkenen en de verantwoordelijke managers.

2

LEREN IN LEERWERK- GEMEENSCHAPPEN

2.1 INLEIDING

Er zijn verschillende definities voor leerwerkgemeenschappen. Zo wordt er in internationale literatuur veel gebruik gemaakt van de termen 'communities of practice', professional learning communities' of 'learning communities' (vergelijk Enthoven & De Bruijn, 2010). In dit rapport wordt de Nederlandse term 'leerwerkgemeenschap' gehanteerd (afgekort tot LWG), omdat dit refereert aan de combinatie van gezamenlijk leren en werken binnen de context van een gedeeld domein en doel.

2.2 LEERPOTENTIEEL VAN LEERWERKGEMEENSCHAPPEN

Vanuit het idee van leven lang leren binnen organisaties is er veel aandacht voor LWG's (Lave & Wenger, 2002; Wenger, 1998). Het idee dat schoolverbetering kan worden bereikt door het oprichten van LWG's lijkt zelfs in de mode (Dufour & Eaker, 1998; Kwakman, 1999). Ook in Nederland zijn er verschillende projecten waarbij LWG's mede vanuit het perspectief van strategische en duurzame organisatieontwikkeling zijn opgezet (Onderwijsraad, 2003). Voorbeelden hiervan zijn de inzet van (en onderzoek naar) LWG's in universitaire lerarenopleidingen (Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis, & Simons, 2010; Dobber, Akkerman, Verloop, & Vermunt, 2010; Volman, 2006), in docententeams in het beroepsonderwijs (Van den Sanden, 2004) of in het voortgezet onderwijs (Kwakman, 1999; Kwakman & Van den Berg, 2004). Cranston geeft aan dat "nurturing a culture that supports staff in becoming a professional learning community is the most promising avenue for sustained, substantial school improvement" (Cranston, 2009, p. 223). Ook Wenger (1998) doet deze aanname: "communities of practice are groups of people who share a concern, set of problems or passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise and create knowledge together in this area by interacting on an ongoing basis" (Wenger, 1998, p. 32).

Echter, een belangrijke aanname in de literatuur is dat LWG's daadwerkelijk leiden tot leren op het niveau van individuele werknemers en op het niveau van de organisatie. Garavan en McCarty, (2008) maken bijvoorbeeld aan de hand van vijf paradoxen duidelijk dat er aan individueel en collectief leren verschillende conceptualiserings van leren en organiseren ten grondslag liggen. Deze vijf paradoxen zijn: 1) cognitief versus gedrag, 2) functioneel versus disfunctioneel, 3) gepland en intentioneel versus ongepland en spontaan, 4) individueel leren binnen het collectief en 5) voorschrijven en normatief versus beschrijvend en verklarend. De eerste paradox betreft het perspectief op leren en draait om de vraag vanuit welk perspectief 'collectief leren' wordt beschouwd. De vraag is of het bij leren in een LWG draait om een cognitieve verandering in het collectieve kennisdomein, waarbij het collectieve wordt beschouwd als een entiteit waarbinnen kennis acquisitie, informatie deling, kennis interpretatie en organisatie geheugen worden uitgewisseld (Huber, 1991), of dat het bij leren in een LWG gaat om zichtbaar veranderd gedrag. Behavioristen richten zich veeleer op het adaptief vermogen van het collectief, waarbij het gaat om de institutionalisering van leerprocessen, om de opbrengsten van leren. Het gaat daarbij om zichtbaar veranderd gedrag.

In de tweede paradox beschrijft zowel mogelijk positieve (als gewenst) als mogelijk negatieve uitkomsten van LWG's. In de meeste studies wordt leren in een LWG opgevat als een positief proces. De uitkomst van het leerproces leidt tot prestatieverbetering op het niveau van de organisatie dan wel op het individuele niveau. Recente literatuur laat echter ook zien dat collectieve leerprocessen ook leiden tot stress en onzekerheid en dat opbrengsten van collectieve leerprocessen niet per definitie van positieve waarde zijn voor de organisatie (Berson, Nemanich, Waldman,

Galvin, & Keller, 2006). De derde paradox gaat nog verder en stelt dat leren niet planbaar of te managen is. Er bestaat namelijk een verschil in opvatting of collectieve leerprocessen gepland op gang kunnen worden gebracht. Wanneer je leren structureel wilt inbedden in de organisatie, routinematig lerend gaan werkend, dan is planning en sturing noodzakelijk. Volgens sommigen is dit echter niet goed mogelijk. Burke et al. (2006) beschrijven bijvoorbeeld dat "collective learning is adaptive and long term, and as a result, the management of such learning organizations is difficult, if not impossible" (p. 421).

De vierde paradox beschrijft een verschil in focus bij bestudering van individueel en collectief leren. Hierbij ken men zich afvragen of het in eerste instantie gaat om leren op individueel niveau (en vervolgens op de manier waarop individueel leren als een collectief leerproces wordt gefaciliteerd), of dat het gaat om opbrengsten op organisatieniveau te realiseren. De oriëntatie van het leerproces is dan gericht op de organisatie. Echter, "there is debate concerning whether collectives can actually learn or whether individuals are the starting point for learning" (Shipton, 2006). En ten slotte de vijfde paradox, die meer ingaat op een analytische of onderzoeksmatige kijk op LWG's. In de literatuur is namelijk zowel een positivistische kijk als een interpretatieve kijk op individueel en collectief leren herkenbaar. Waar positivisten op zoek zijn naar succesvolle principes van collectief leren en aannemen dat deze zullen leiden tot succesvolle uitkomsten op organisatieniveau, legt de interpretatieve literatuur een primaire focus op het begrijpen van de daadwerkelijke processen.

In de literatuur valt verder op dat er ook vanuit verschillende theoretische brillen gekeken naar LWG's, waardoor er een diffuus beeld ontstaat over wat een LWG precies is, wat men ervan kan verwachten en tot welke resultaten het idealiter zou moeten leiden. In de literatuur over LWG's wordt er bijvoorbeeld geen onderscheid gemaakt tussen professioneel leren, innovatie van organisaties en kenniscreatie (Enthoven & De Bruijn, 2010). Dit impliceert ook dat er vanuit verschillende theoretische brillen naar LWG's gekeken kan worden, zoals vanuit de bril van lerende organisaties, kenniscreatie, strategisch innoveren en formeel of informeel leren. Op basis van een review van recentelijk verschenen literatuur over LWG's concluderen Enthoven en De Bruijn (2010) dat er verschillende doelen van LWG's zijn die nogal eens door elkaar heen worden gebruikt: "learning in terms of the professional development of it's members (thereby contributing to school's innovation, a culture of collaboration and the improvement of student outcomes). The second is the sharing and creation of knowledge" (2010, p. 4). Een andere interessante conclusie van Enthoven en De Bruijn is dat de door hen bestudeerde studies zich voornamelijk richten op de processen en veel minder op de producten en opbrengsten die worden gerealiseerd of gerealiseerd zouden moeten worden.

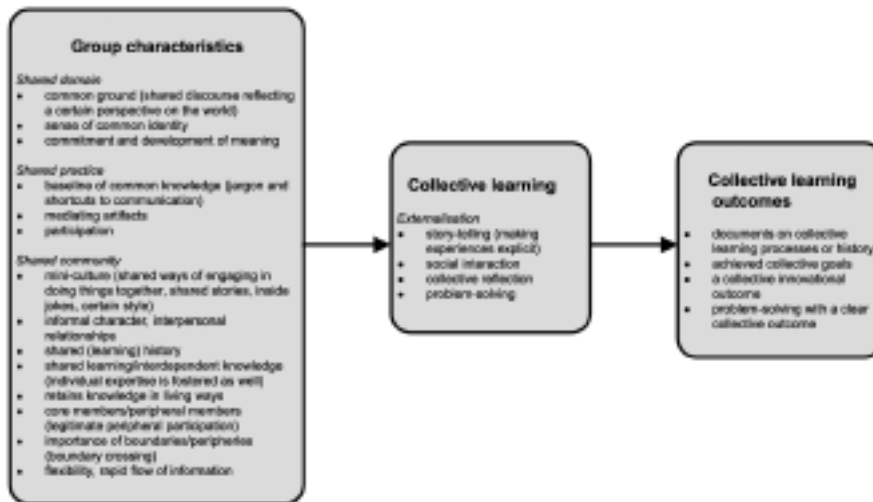
Daarnaast lijkt de aanname dat LWG's leiden tot leren op individueel als collectief niveau niet te stroken met de complexe praktijken in schoolorganisaties, die gekenmerkt wordt door bijvoorbeeld vele, elkaar snel opvolgende, veranderingen en innovaties en een daarmee gepaard gaande hoge werkdruk. Teurlings, Van der Neut en De Bruijn (2008) noemen in dit licht twee voorwaardelijke condities voor het verbinden van individueel en collectief leren. Allereerst is het van belang dat er vanuit de organisatie ondersteuning en facilitering plaatsvindt zodat de leer- en werkomgeving in voldoende mate is ingebed in de ondersteunende schoolorganisatie. Daarnaast dienen de ondersteunende condities en uitkomsten van het leren te worden verankerd en geborgd in de context van de organisatie. In de praktijk blijkt dit echter niet onproblematisch te zijn. Uit onderzoek naar leeropbrengsten van een LWG (in het kader van een breed gedragen innovatietraject) kwam een spanningsveld naar voren tussen enerzijds de individuele interesse in professionalisering van de deelnemers en de noodzaak tot organisatieleren gericht op het verbeteren van organisatorische processen anderzijds (Seezink, 2009). Teurlings, Van der Neut en De Bruijn (2008) concluderen dat het verbinden van individueel en collectief leren in de praktijk nog in de kinderschoenen staat.

Wenger (1998) beschrijft echter dat LWG's echter de verbindende schakel zijn tussen leren op individueel niveau en op het niveau van de organisatie. In dit rapport zal er expliciet rekening gehouden worden met de, op basis van huidige theoretische inzichten geformuleerde, aandachtspunten rekening te houden. Zo wordt er zowel gekeken naar processen die binnen de LWG plaatsvinden als naar uitkomsten in termen van leren en ook producten, zowel op individueel niveau als op collectief niveau. Verder zal de LWG niet als losstaand object of entiteit gezien worden, maar als een dynamische eenheid waaraan leden actief betekenis geven en als een eenheid die zijn bestaansrecht verleend aan de directe en indirecte omgeving. Gezien de context van het overkoepelende project wordt leren in LWG's opgevat als een proces zowel planbaar en intentioneel, maar ook spontaan, onbewust en impliciet plaatsvindt.

2.3 HET ANALYSEKADER

Mittendorff, Geijssel, Hoeve, De Laat en Nieuwenhuis (2006) stellen dat de mate van collectief leren door leden van een LWG afhangt van zowel de kenmerken van de groep als van de mate waarin de LWG er in slaagt tot externalisatie van kennis te komen en deze vervolgens weet vast te leggen in collectieve leeropbrengsten (zie Figuur 1).

Figuur 1. Analyse kader Mittendorff et al. (2006)



Het analytisch kader bestaat uit drie pijlers. Aanname van het model is dat collectieve processen leiden tot collectieve leeropbrengsten. Elke pijler bestaat uit een aantal kenmerken (bijv. specifieke leeractiviteiten of leeruitkomsten), waarbij elke pijler ook een bepaalde fase representeert. Zo heeft de pijler 'groepskenmerken' invloed op de pijler gezamenlijk leren en dient het externaliseren in de tweede pijler plaats te vinden alvorens er gesproken kan worden van collectieve leeropbrengsten. In die zin zijn de eerste twee pijlers voorwaardelijk voor de derde pijler. De eerste pijler heeft betrekking op de inrichtingskenmerken van een LWG en richt zich op de vraag of er sprake is van een gedeeld domein, een gedeelde praktijk en een gedeelde identiteit. De tweede pijler richt zich op het proces waarbij impliciete kennis expliciet wordt gemaakt. Dit wordt in het model geduid als de fase waarin geëxternaliseerd wordt. De derde pijler maakt inzichtelijk tot welke collectieve leeropbrengsten het werkend de processen in de LWG hebben geleid. Deze drie pijlers worden hieronder verder toegelicht.

2.3.1 Groepskenmerken

Wenger (1998) beschrijft dat LWG's weliswaar van elkaar verschillen qua vorm en samenstelling maar dat ze een gelijke fundamentele structuur delen. Zo hebben LWG's een gedeeld kennisdomein dat bepaalt waar een LWG zich op richt. Dit bepaald ook mede hoe een LWG een gemeenschappelijke basis creëert. Daarnaast hebben LWG's een gedeelde identiteit. Een LWG is een gemeenschap waarbinnen betrokkenen op basis van wederzijds vertrouwen en respect samenwerken en zich verbonden voelen. Als derde fundament noemt Wenger het hebben van een gedeelde praktijk. De LWG ontwikkelt een eigen maar gedeelde werkwijze waarin ideeën, instrumenten, stijlen, kennis en producten worden gedeeld.

2.3.2 Collectief Leren

Collectief leren wordt hier opgevat als het proces waardoor een collectiviteit kennis construeert of bestaande kennis reconstrueert (Huysmans, 2000). Voor het realiseren van collectieve leeropbrengsten dienen tacit knowledge en impliciete kennis te worden geëxternaliseerd. Zo stellen Hildreth, Kimble en Wright (2000) dat "externalization is of particular importance when researching collective learning. In this process, people learn explicit from each other. Making tacit knowledge explicit generates group learning, because it leads to new insights and new

knowledge in the group. Moreover, it reduces the risk that knowledge disappears when people leave the organization" (p. 32). In de externalisatiefase wordt dus impliciete kennis omgezet in expliciete kennis (zie Linde, 2001; Simons & Ruijters, 2001; Brown & Duguid, 1996, De Bruijn, 2008). Nonaka en Takeuchi (1995) laten zien dat externalisatie samenhangt met processen als socialiseren, combineren en internaliseren.

De tweede pijler uit het analysekader bevat de processen die nodig zijn om kennis te conceptualiseren en concretiseren. Het externalisatieproces gebeurt enerzijds via *sociale interactie* (Brown & Duguid, 1996). Het expliciet maken van het impliciete gebeurt anderzijds door middel van het *uitwisselen van verhalen* (Linde, 2001; Simons & Ruijters, 2001; Brown & Duguid, 1996). Voor het interpreteren en begrijpen van dergelijke kennis is collectieve reflectie van belang. Deze collectieve reflectie kan dan gericht zijn op de opgedane ervaringen en de interactie tussen individuen (Simons & Ruijters, 2001; Van Woerkom, 2003; Nonaka & Takeuchi, 1995). Ten slotte wordt *het op collectief niveau toewerken naar het oplossen van problemen* genoemd als belangrijk onderdeel van externaliseren (Brown & Duguid, 1996).

In dit rapport zijn twee kenmerken aan de pijler 'collectief leren' toegevoegd. Het eerste kenmerk is het *expliciet maken van ervaringen*. Uit onderzoek blijkt namelijk dat ervaringen een krachtig middel kunnen zijn om kennis te expliciteren en te delen (Nonaka & Takeuchi, 1995; Hildreth, Kimble, & Wright, 2000). Als tweede extra kenmerk onderscheiden we het verspreiden van kennis naar een groter geheel toe. Dit grotere geheel kan dan bijvoorbeeld een faculteit of de organisatie als geheel zijn. Het gaat er niet om dat kennis alleen geëxternaliseerd wordt binnen de LWG, maar dat er ook een externe werking van de LWG uitgaat waarin kennis verspreid wordt in de directe dan wel indirecte omgeving van de LWG. Anderson en Herr (1999) stellen dat het verspreiden van opgedane kennis bij betrokkenen maar ook binnen de grotere (organisatie-)context een belangrijk criterium is voor de kwaliteit van dergelijk onderzoek. Meijer, Meirink, Lockhorst, en Oolbakkink-Marchand (2010) vonden dat voornamelijk op het gebied van inbedding van LWG's in de organisatiecontext nog veel winst valt te behalen. Zij stelden dit ook voor als een wederkerig proces, waarin de leden van de LWG ook weer kennis mee naar de LWG nemen.

2.3.3 Collectieve Leeropbrengsten

In het model wordt ervan uitgegaan dat de mate van collectief leren door leden van een leerwerkgemeenschap afhangt van zowel de kenmerken van de groep als de mate waarin de LWG erin slaagt tot externalisatie van kennis te komen en vervolgens deze weet vast te leggen in collectieve leeropbrengsten. Hieronder vallen *documenten* die het collectieve leerproces beschrijven (bijv. logboeken, trainingsverslagen), bereikte collectieve leerdoelen (dit kunnen zowel proces- als productdoelen zijn), *gedeelde innovatieopbrengsten* en/of *oplossingen voor gedeelde problemen* waarbij de LWG of andere betrokkenen zich kunnen vinden in de oplossingen die zijn bedacht.

3

METHODISCHE VERANTWOORDING EN ANALYSEKADER¹

3.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op hoe de hoofd- en deelvragen worden beantwoord. De hoofdvraag is: Hoe functioneerden de LWG's? Deze vraagstelling is in drie deelvragen uiteengelegd: 1) Hoe verliep het proces van inrichting wat betreft de samenstelling en de plek in de organisatie, hoe zagen de werkprocessen eruit en de rol- en taakverdeling, wat was het verloop en de aard van de resultaten? 2) Wat zijn de ervaringen van de leden? En: 3) Wat zijn de ervaringen van de directies en managers van de betrokken instellingen? Hiertoe zijn naast de literatuurverkenning uit hoofdstuk 2 data van participerende onderzoekers in de LWG's gebruikt, welke aangevuld zijn met herhaaldelijk schriftelijke peilingen m.b.t. leerervaringen van leden en directieleden.

3.2 DEELNEMERS

Binnen het project Professional in Beeld participeerden vier scholen/instellingen (drie vmbo-scholen en de lerarenopleiding van een hogeschool) die ieder een LWG hadden ingericht ter realisatie van de innovatiedoelen. In de drie LWG's binnen het vmbo participeerden docenten vanuit de school, de schoolopleider van de school (verantwoordelijk voor organisatie en proces van het opleiden in de school), de instituutcoach van de lerarenopleiding (verantwoordelijk namens de lerarenopleiding voor de studieloopbaan van de aankomende studenten en gesprekspartner van de schoolopleider) en soms een collega-docent vanuit het mbo. Aan de leerwerkgemeenschap van de lerarenopleiding namen de instituutcoaches van de drie vmbo-scholen en leergebiedopleiders deel. In het kader van het participerend onderzoek is aan elke LWG een vaste onderzoeker vanuit het Lectoraat Beroepsonderwijs van de Hogeschool Utrecht gekoppeld. De onderzoekers maakten deel uit van de LWG en hadden tevens de taak om systematisch de opbrengsten en het functioneren van de LWG in kaart te brengen. De rol van de participerende onderzoekers varieerde van trekker, begeleider 'critical friend' tot observator. Hierbij verschoof de rol gedurende de looptijd van het project: in het begin was de participerende onderzoeker voornamelijk een trekker en begeleider, terwijl aan het einde van de looptijd de rollen van 'critical friend' en observator meer op de voorgrond kwamen. De LWG's bestonden steeds uit vier tot acht personen. De samenstelling van de LWG's was redelijk stabiel. De LWG's komen in vaste frequentie bijeen. De LWG's binnen de vmbo-scholen hadden de opdracht om professionaliseringsactiviteiten en opleidingsactiviteiten te ontwikkelen die zich richten op het verkrijgen en verbeteren van het benodigde docent vmbo-vakmanschap en in dat kader tevens dat vakmanschap te expliciteren. De LWG van de lerarenopleiding had als taak om de opleiding hierop aan te passen zich te richten op opleiden voor vmbo en mbo, dat wil zeggen tot docent in het beroepsonderwijs. Daardoor is de LWG van de lerarenopleiding breder georiënteerd dan de drie vmbo-scholen. In aanvang was de intentie zowel vmbo- als ook mbo-units te betrekken in het project. Dit is niet gerealiseerd. Hetgeen betekent dat de focus sterker ligt op de vmbo-docent. De LWG van de lerarenopleiding behield echter de brede opdracht om zich te richten op het opleiden tot docent in het beroepsonderwijs (zowel de vmbo- als de mbo-docent). Het innovatiearrangement kent een Stuurgroep die bestaat uit de directeurs van de betrokken scholen en de lerarenopleiding en de lector beroepsonderwijs, ondersteund door de algemeen projectleider. Op deze wijze zijn de partners eigenaar en geven richting aan de ontwikkelingen in het project als geheel.

3.3 DESIGN

Om de ontwikkeling van de LWG's adequaat te beschrijven en te analyseren is er gekozen voor een multiple casestudy design (Yin, 2003). Elke LWG is opgevat als een betekenisvolle eenheid of 'case'. Naast een multiple casestudy design heeft het onderzoek een longitudinaal karakter. De vier LWG's zijn ongeveer 2,5 jaar begeleid en gevolgd. Na één inrichtings- en startjaar (schooljaar 08/09) volgden er twee werkjaren (schooljaren 09/10 en 10/11). In beide werkjaren zijn steeds systematische observaties van de participerende onderzoekers in voorgestructureerde formats verzameld. In het tweede werkjaar liep deze systematische verslaglegging tot eind februari 2011. Deze formats waren gebaseerd op de theoretische inzichten zoals gepresenteerd in Hoofdstuk 2. In deze rapportage wordt ingezoomd op het eerste voorbereidingsjaar en de twee daadwerkelijke werkjaren tot eind februari 2011.

Elke case is vanuit verschillende perspectieven geanalyseerd. Dit komt de betrouwbaarheid van de resultaten ten goede (Denzin, 1997). In deze studie is er voor gekozen om elke case vanuit de volgende twee perspectieven te analyseren: 1) systematische observaties van de participerende onderzoekers en 2) de percepties en ervaringen van deelnemers en directieleden over leerervaringen en reguliere professionalisering. Als derde perspectief hebben externe onderzoekers, die dus niet in het project als zodanig hebben geparticipeerd, gezorgd voor de analyse van de inzichten die de eerste twee perspectieven hebben opgeleverd. Het doel hiervan is om de objectiviteit van de analyse en resultaten te waarborgen.

3.4 ANALYSEKADER

Voor het in kaart brengen van de voortgang en de opbrengsten van de vier deelnemende LWG's van PiB is gebruik gemaakt van de theorie zoals gepresenteerd in Hoofdstuk 2. Hierbij is het analytisch kader van Mittendorff et al. (2006) leidend geweest, omdat het opbrengsten relateert aan de manier waarop ontwikkelde kennis wordt uitgedragen en omdat het rekening houdt met de samenstelling van de LWG.

Dit analytisch kader is gebruikt voor zowel de systematische observaties van de participerende onderzoekers als voor de percepties en ervaringen van deelnemers en directieleden over leerervaringen en reguliere professionalisering. De ervaringen van deelnemers en directieleden over leerervaringen en reguliere professionalisering zijn achterhaald door middel van een vragenlijst. Deze vragenlijst is twee keer bij twee groepen respondenten afgenomen: één vragenlijst is afgenomen bij de deelnemers van de vier verschillende LWG's en één vragenlijst is afgenomen bij de leden van de directies van de LWG's. De LWG als instrument voor leren is het uitgangspunt geweest van de vragenlijst. Om dit in kaart te brengen is er zowel onderzocht op welke wijze er in de LWG's werd samengewerkt (om tot leren te komen) als welke leerervaringen de betrokkenen teruggeven. Tevens is aan beide groepen respondenten gevraagd of de LWG zelf als professionaliseringsinstrument kan worden beschouwd. Deze rapportage over reguliere professionaliseringsactiviteiten is opgenomen als bijlage (zie bijlage 5).

Het analytisch kader is omgezet in een meetinstrument dat door de participerende onderzoekers op drie momenten in elk werkjaar is ingevuld overeenkomstig met hun observaties met betrekking tot de processen in de LWG. De structuur van dit meetinstrument is gebruikt als basis voor het codeerschema waarmee deze data van de participerende onderzoekers zijn geanalyseerd (zie Bijlage 1). De onderzoekers hebben steeds aangegeven of en op welke wijze er sprake is geweest van de verschillende onderdelen. Naast hun eigen observaties hebben ze hierbij gebruik gemaakt van notulen, gespreksverslagen, logboeknotities en eventueel ander onderzoeksmateriaal van de LWG. Om de betrouwbaarheid van de analyses te verhogen is er een werksessie georganiseerd waarin de participerende onderzoekers steeds de ontwikkeling van de LWG's collectief

hebben geduid. Deze werksessie heeft in het totaal zes keer plaatsgevonden. Een externe onderzoeker leidde steeds de werksessies, waarin geprobeerd werd om de ingevulde schema's te bespreken en voornamelijk om interpretaties van de categorieën zo veel mogelijk gelijk te trekken. Op basis van deze bespreking zijn de ingevulde schema's steeds verder ingevuld en geëxpliciteerd.

Op basis van de ingevulde analyseschema's door de participierend onderzoekers is door een externe onderzoeker per LWG een sterke en zwakte analyse uitgevoerd. Het doel van deze sterke en zwakte analyse is om expliciet en kwantitatief inzicht te generen in de ontwikkeling van de LWG's. Elke pijler en bijbehorende kenmerken zijn beoordeeld op een schaal van vijf punten (een Likert schaal). Deze vijfpuntsschaal liep op van 'komt niet voor' (aangeduid met '--') tot 'komt in zeer sterke mate voor' (aangeduid met '++'). De beoordeling is door de participierend onderzoekers gecheckt en op basis van hun aanvullingen bijgesteld. Dit wordt ook wel membercheck genoemd (Denzin, 1997).

3.5 STRUCTUUR

Aan elke LWG is een apart hoofdstuk gewijd. Elk hoofdstuk begint met een algemene omschrijving van het inrichtingsjaar. Het doel hiervan is om inzicht te genereren in de aanloop van de LWG naar de twee werkjaren toe. Per LWG wordt vervolgens ingegaan op de drie pijlers van het model van Mittendorff et al. (2006). Deze drie pijlers worden op basis van de observaties van de participerende onderzoekers systematisch besproken. Daarna worden de ervaringen en percepties van deelnemers en directieleden gepresenteerd. Het eerste werkjaar wordt dan steeds vergeleken met het tweede werkjaar. Naast deze twee perspectieven wordt per case een sterke en zwakte analyse uitgevoerd. Elk hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie en reflectie per LWG. In deze afsluitende conclusie wordt ingegaan op de ontwikkeling die een LWG heeft door gemaakt, gezien vanuit de drie pijlers (groepskenmerken, collectieve leerprocessen en leeruitkomsten) en vanuit de twee perspectieven (participerende onderzoekers en ervaringen deelnemers en directieleden, zie bijlage 5 voor meer informatie).

44

LEERWERK- GEMEENSCHAP LERARENOPLEIDING¹

HET INRICHTINGSJAAR¹

Het inrichtingsjaar van de LWG van de lerarenopleiding kenmerkte zich door het creëren van draagvlak en het motiveren van (potentiële) leden. De reden hiervoor was dat deze LWG een moeilijke opstartperiode kende. Deze moeilijke opstartperiode werd veroorzaakt door onder andere een gebrek aan faciliteiten en doordat er net een andere directeur was aangesteld. De achterliggende oorzaak was dat de LWG een complexe positie had doordat het te maken had met drie verschillende praktijken: 1) opleidingspraktijken voor collega's in opleiding (c.q. studenten), 2) professionaliseringspraktijken voor docenten in vmbo-scholen en 3) professionaliseringspraktijken voor docenten aan de lerarenopleiding. Een eerste afbakening heeft hier niet in plaatsgevonden. Wel heeft men twee primaire doelen geformuleerd: 1) de LWG werkt aan het verkrijgen van helderheid over het generieke vakmanschap van vmbo-docenten, evenals aan ontwerpen van aanpassingen aan en van nieuwe opleidings- en professionaliseringsarrangementen voor het beroepsonderwijs en 2) de vragen van de drie LWG's van de vmbo-scholen zijn leidend voor de LWG van de lerarenopleiding. Hierdoor heeft deze specifieke LWG een dubbele functie. Er is in het eerste jaar één concreet experiment uitgevoerd. Hieruit vloeide een gemeenschappelijke probleemstelling voort.

Het heeft de LWG veel tijd gekost om tot begrip en internalisering te komen dat van te voren was bedacht. Het formuleren van de dubbele opdracht en het uitwerken van de implicaties hiervan voor de rollen en taken van de leden lagen hieraan ten grondslag. Er heerste in eerste instantie ook rolonduidelijkheid. Er is steeds gewerkt aan een startdocument. Dit startdocument is in het inrichtingsjaar niet afgemaakt. Desondanks zijn de bijeenkomsten wel doorgegaan. Tussen de formele bijeenkomsten door communiceerden de leden niet over het project of over de LWG. Omdat de leden zelf geen initiatief namen heeft de schoolprojectleider het initiatief genomen om tot concrete activiteiten te komen. De leden gaven zelf aan dat zij het doel van het project onduidelijk vonden. Ook gaven zij aan dat de hoge werkdruk soms een reden was om andere prioriteiten te stellen dan participatie in de LWG.

Eén van de belangrijkste lessen die men uit dit inrichtingsjaar heeft getrokken is dat het expliciteren van rollen en taken, en het overeenstemming bereiken hierover, niet automatisch leiden tot internaliseren van die rollen en taken. De rollen en taken lijken pas werkbaar te zijn wanneer er genoeg inhoud en helderheid is voor wat betreft de doelen die gesteld worden. De doelen en de bijbehorende activiteiten van de LWG werden als (te) complex ervaren.

¹ Zie voor een uitgebreide beschrijving van deze LWG Bijlage 2.

4.1 SYSTEMATISCHE OBSERVATIE

4.1.1 Groepskenmerken

Tabel 1. Groepskenmerken LWG Lerarenopleiding.

Kenmerk	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Gedeeld domein	De opdracht die de LWG heeft ontvangen van de directie genereert een gemeenschappelijk doel. De gemeenschappelijke identiteit ontstaat maar ten dele; het verantwoordelijkheidsgevoel verschilt sterk tussen de leden. Onderlinge verbinding is er maar ten dele. Wanneer het doel duidelijker wordt, gaan deelnemers meer betekenis geven. In kleine groepen wordt gewerkt aan concrete taken. Men gaat zichzelf zien als opleiders.	Het activiteitenplan zorgt voor gedeelde doelen. Aan het einde van het project is het doel gericht op het afronden van het project. Dit doel wordt voornamelijk gedeeld door de coördinator en de directeur, de leden delen dit minder sterk. De groei van de gedeelte identiteit (die duidelijk waarneembaar was aan het begin van dit jaar), stagneert aan het einde van het jaar. Anderen binnen de organisatie zijn bezig met de onderwerpen van deze LWG. De LWG heeft dus geen mensen kunnen 'verbinden'. De LWG is meer een klankbordgroep van de projectleider geworden.
b. Gedeelde werkwijze	Leden ontwerpen individueel (vanuit hun expertise) opdrachten, die ze presenteren binnen de LWG en aan opleiders. Ook wordt er gewerkt in subgroepen. De leden ontwikkelen een gemeenschappelijke taal. Artefacten zijn voornamelijk verslagen en ontwikkelde formats en lijsten. De mate van participatie verschilt tussen leden. Bij ontwikkeltaken is de betrokkenheid bij iedereen groot.	Het activiteitenplan geeft primair richting aan de activiteiten. Het ontwikkelde profiel van de docent beroepsonderwijs dient als betekenisvol object. Er zijn grote verschillen tussen de leden qua betrokkenheid. Er is een discrepantie tussen het meedenken en meepraten enerzijds en het uitvoeren en realiseren anderzijds. Daarnaast zijn de taken afgedwaald van de inhoud (vakmanschap docent beroepsonderwijs).
c. Gedeelde gemeenschap	Gaandeweg wordt de sfeer minder formeel. De relaties onderling blijven werkrelaties. Er is ten dele sprake van een (leer-)geschiedenis, omdat enkele leden buiten de LWG met elkaar werkten of werken. Er wordt veel kennis uitgewisseld, waardoor er ook gezamenlijk geleerd wordt. De opdrachten voor de beroepsproducten krijgen steeds meer vorm en betekenis. Hierdoor wordt ook duidelijk tegen welke dilemma's men aanloopt. Het bespreken van deze dilemma's zet aan tot verder leren. De inzichten worden gedeeld met derden.	De informele sfeer wordt gecombineerd met formele werkrelaties. Het beroepsprofiel van de docent beroepsonderwijs is een van PiB losstaande activiteit geworden. De tussenproducten van PiB zijn geen onderwerp van gesprek binnen de LWG. De samenstelling van de LWG is veranderd, waardoor de oorspronkelijke doelen niet gehaald konden worden. Men is voornamelijk bezig met praktische zaken rond het afronden van het project. De ontwikkeling is gestagneerd, waarbij ook de verbinding met andere opleiders in het instituut is blijven liggen.

Wanneer de groepskenmerken van deze LWG in de twee werkjaren met elkaar worden vergeleken, valt op dat de LWG zich niet heeft doorontwikkeld tot een gemeenschap waarin leden kennis ontwikkelen, betekenis geven aan deze kennis en deze kennis ook uitdragen in de totale organisatie. Zo was er in het eerste werkjaar een duidelijke en inhoudelijk relevante focus die werd ingegeven door bijvoorbeeld een concrete opdracht en door een concreet activiteitenplan. Deze inhoudelijk relevante focus is men in het tweede werkjaar gedeeltelijk uit het oog verloren. In dit tweede werkjaar heeft de projectleider de LWG meer als klankbordgroep gebruikt. Aan het einde van het project was men veelal bezig met praktische aspecten van de afronding van het project.

Daarnaast lijken wisselingen in de samenstelling van de LWG een negatief effect te hebben gehad op de ontwikkeling en profilering van de LWG evenals op de leerprocessen en leeruitkom-

sten van de deelnemers. Verder valt bij de deelnemers op dat zij veel ervaringen, ideeën en suggesties uitwisselen en dat zij goed naar elkaar luisteren, maar dat daadwerkelijke acties en activiteiten nauwelijks worden opgepakt. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat er verschillen zichtbaar werden qua verantwoordelijkheidsgevoel, participatie en inbreng van de leden.

4.1.2 Collectieve Leerprocessen

Tabel 2. Collectieve Leerprocessen LWG Lerarenopleiding.

Kenmerk	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Uitwisselen van verhalen	In de LWG worden veel ervaringen en inzichten gedeeld, ook door de opleiders. Dit wordt steeds gekoppeld aan concrete thema's die centraal staan tijdens de bijeenkomsten. Het meest concrete onderwerp is kwaliteit van beroepsproducten.	Er worden mogelijkheden verkend om verbindingen aan te gaan met andere projecten. In de LWG worden veel ervaringen en inzichten gedeeld, ook door de opleiders. Dit wordt steeds gekoppeld aan concrete thema's die centraal staan tijdens de bijeenkomsten. De meest concrete onderwerpen zijn de slotmanifestatie en het profiel van de docent beroepsonderwijs. De koppeling tussen het laatste thema en de inhoudelijke focus van PiB wordt niet direct gemaakt.
b. Ervaringen expliciet maken	Dit gebeurt voornamelijk aan de hand van kritische vragen. Alle betrokkenen stellen deze vragen. Er wordt geconstateerd dat er meer sturing van de LWG nodig is. De schoolprojectleider, de instituutcoach en de leden zouden meer met elkaar kunnen afstemmen en overleggen. Er wordt in de bijeenkomsten steeds gezocht naar de betekenis van nieuwe inzichten. Er worden ontwikkelende inzichten van de LWG gekoppeld aan bestaande opleidingsplannen.	De resultaten van de LWG en de opbrengsten voor de school worden besproken. Zowel inzichten gericht op vakmanschap als algemene inzichten worden genoemd. Deze opbrengsten worden niet gerelateerd aan de professionaliseringsactiviteiten van lerarenopleiders. De concrete inhoudelijke opbrengsten (het 'wat') wordt niet benoemd.
c. Sociale interactie	De leden zien elkaar voornamelijk op formele en georganiseerde momenten. Alleen de schoolprojectleider spreekt de leden af en toe, op een informele manier. De interactie wordt dan ook voldoende ondersteund en gefaciliteerd door de organisatie. Leden zijn intrinsiek gemotiveerd om deel te nemen en zien deelname als professionaliseringsactiviteit die een directe bijdrage levert aan het verbeteren van hun taken.	De interactie vindt voornamelijk op formele overlegmomenten plaats. De interactie wordt dan ook voldoende ondersteund en gefaciliteerd door de organisatie. De leden expliciteren echter niet wat zij geleerd hebben of dat zij deelname aan de LWG als professionalisering ervaren.
d. Collectieve reflectie	Naast de formele overlegmomenten is er nauwelijks contact tussen de leden. Er wordt bijvoorbeeld geen feedback gegeven op producten die worden rondgestuurd of op intranet worden geplaatst. Ook vindt er weinig overleg plaats via email. Tijdens de formele overlegmomenten geven en ontvangen de leden wel feedback op tussenproducten.	Het activiteitenplan en het beroepsprofiel worden kritisch gelezen en voorzien van feedback. Het concreet invullen van de slotmanifestatie nodigt leden uit kritisch te reflecteren op de betekenis van de opbrengsten van de LWG voor de lerarenopleiding, maar leidt uiteindelijk ook af van de hoofdgedachte.

vervolg hiernaast

Kenmerk	Werkjaar 1	Werkjaar 2
e. Collectief toewerken naar het oplossen van een probleem	De problemen die besproken worden zijn voornamelijk procesgericht. Zo wordt het door sommige als probleem ervaren dat niet iedereen de opdrachten uitvoert. De schoolprojectleider voelt zich het meest eigenaar van het probleem. Daarnaast zijn er later meer inhoudelijke problemen besproken (bijv. de aansluiting van opdrachten bij scholen), maar er werd niet naar oplossingen gezocht.	Het activiteitenplan geeft duidelijkheid in de taakverdeling, maar zorgt er aan de andere kant voor dat leden zich niet direct aan problemen verbinden. Een duidelijk gedeeld en ervaren probleem is de verbinding tussen de opbrengst van de LWG en het instituut. Aan het einde van het jaar worden oplossingen geanalyseerd en benoemd, maar dat zorgt er niet voor dat er een concrete oplossing komt. Het beroepsprofiel wordt niet als gedeeld probleem gezien.
f. Externalisatie in de richting van de schoolorganisatie	De meeste leden hebben contact met andere opleiders binnen het instituut. Het besef groeit dat er door de LWG in de opleidingen meer nagedacht wordt over de beroepsproducten. Men is zich er van bewust dat de verbinding met de rest van de organisatie belangrijk is. Dat besef wordt niet omgezet in concrete activiteiten.	Vanuit inhoudelijk oogpunt wordt gezocht naar samenwerking met andere ontwikkelgroepen in de organisatie. Leden nemen hier de verantwoordelijkheid voor. Ook bij de afsluiting van het project worden er anderen bij het project betrokken. Deze samenwerking gaat voornamelijk over praktische aspecten.

Het uitwisselen van verhalen, ideeën, suggesties en het geven van feedback vond voornamelijk plaats in de georganiseerde bijeenkomsten. De leden zien en spreken elkaar buiten de LWG nauwelijks over inhoudelijke thema's van de LWG. De inbedding van de LWG in de organisatie begon op basis van inhoudelijke gronden, in een latere fase werden in de samenwerking met andere actoren veelal praktische zaken besproken. Deze praktische focus had voornamelijk met de afronding van het project te maken. Hierdoor zijn leerprocessen als sociale interactie en collectieve reflectie niet voldoende van de grond gekomen. De leden waren niet primair verantwoordelijk voor de voorbereiding, maar ze waren er wel mee bezig. Deze meer praktische focus leidde de primaire aandacht af van de inhoud, de leden gaan bijvoorbeeld discussiëren over wat er op die dag gepresenteerd moet worden of wie de doelgroepen op die dag zijn. Ook het inbrengen van het beroepsprofiel van de docent beroepsonderwijs zette niet aan tot feedback en collectief leren. Echter, het concreet en praktisch nadenken over een dergelijke manifestatie riep kritische en reflectieve vragen op.

Voornamelijk procesgeoriënteerde of praktische problemen zijn besproken. In een latere fase kwamen er ook meer inhoudelijke problemen aan bod. Echter, hierbij is men niet gekomen tot het formuleren van concrete oplossingen, die ook daadwerkelijk zijn opgepakt. Eén van de aanwijsbare oorzaken is onduidelijkheid bij de leden over de producten die men moest opleveren en wat hier uiteindelijk mee gedaan moest worden. Daarbij is duidelijk geworden dat de schoolprojectleider zich het meest betrokken voelde, maar dat deze betrokkenheid minder sterk was bij de overige leden van de LWG.

Opvallend zijn de verschillende effecten die het concrete activiteitenplan teweeg heeft gebracht. Aan de ene kant gaf het plan richting aan de activiteiten in de LWG. Aan de andere kant zorgde het plan niet voor betrokkenheid en verbinding bij de leden om activiteiten op te pakken of problemen op te lossen. Het door de projectleider ingebrachte beroepsprofiel van de docent beroepsonderwijs, dat buiten de projectkaders is ontwikkeld, werd door de leden niet verbonden met de resultaten uit het tussenrapport en andere kennis die ontwikkeld is. Het beroepsprofiel werd door de leden niet als gedeeld probleem gezien. Het inbrengen van het beroepsprofiel zette dan ook niet aan tot sociale interactie of collectieve reflectie.

4.1.3 Collectieve Opbrengsten

Tabel 3. Collectieve Opbrengsten LWG Lerarenopleiding

Kenmerk	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Documenten die het collectieve leerproces beslaan	Dit zijn voornamelijk agenda's en notulen van de bijeenkomsten. Enkele leden maken verslagen van professionaliseringsbijeenkomsten.	Hier worden voornamelijk de verslagen en het activiteitenplan genoemd.
b. Bereikte collectieve leerdoelen	Er wordt niet gerapporteerd over procesdoelen. Men wordt zich steeds meer bewust van de betekenis van de ontwikkelde inzichten. Men heeft a.d.h.v. de storyline methode gereflecteerd op inhoudelijke projectdoelen. Er wordt gewerkt aan verschillende producten (zoals voorlichtingsmateriaal, handleidingen en goede voorbeelden), die nu in conceptvorm opgeleverd kunnen worden. Andere taken zijn niet in productvorm vastgelegd.	Er worden geen concrete procesdoelen geformuleerd. De inhoudelijke doelen zijn direct gekoppeld aan de producten die uiteindelijk opgeleverd moeten worden. Er wordt voorgesteld om nogmaals gezamenlijk te reflecteren op het proces en op de activiteiten, maar dit blijft bij een voorstel.
c. Collectieve innovatieopbrengsten	Er zijn geen ontwikkelde inzichten vastgelegd, die gedrag binnen of buiten de LWG hebben veranderd. Een aantal producten is in ontwikkeling, die voornamelijk voor de LWG van belang zijn (bijv. notulen, verslagen en concepten). Door deze meer interne focus zijn er geen concrete resultaten, in termen van veranderingen in het curriculum, zichtbaar. De kennisbasis is dus nog niet aangepast.	De borging van inzichten heeft plaatsgevonden in een activiteitenplan. Dit plan is voortdurend kritisch bekeken en bijgesteld. In het plan is ook gewerkt aan een expliciete koppeling naar het schoolbeleid. Echter, deze koppeling is vooral retorisch van aard: een doorvertaling naar het schoolbeleid heeft in deze periode niet plaatsgevonden. Het ontwikkelde beroepsprofiel heeft de potentie om een bijdrage te kunnen leveren aan de kennisbasis, maar dat is in deze periode niet gerealiseerd. Bij de afronding van het project komt een fundamentele discussie op gang over bijvoorbeeld het vakmanschap, de haalbaarheid van het doel om dit in kaart te brengen en de potentiële meerwaarde er van.
d. Gedeelde probleemoplossingen	De probleemstelling is vaak onderwerp van gesprek. Problemen worden frequent besproken en er wordt gezamenlijk gezocht naar oplossingen. Om opdrachten te kunnen beoordelen is een kijkwijzer ontwikkeld. Dit wordt als zinvol ervaren, al moet de kijkwijzer nog wel verder ontwikkeld en geïntegreerd worden.	Problemen lijken zich voornamelijk voor te doen over de samenwerking van de LWG met andere groepen, de communicatie tussen deze groepen en de sturing van dit proces. Voor sommige problemen is een oplossing, maar voor sommige problemen ook niet. Voor sommige problemen is ook niet direct een oplossing voorhanden, want soms tot teleurstelling leidt. Ook worden sommige oplossingen maar ten dele uitgewerkt.

In het eerste jaar werd voornamelijk aan een handleiding voor het ontwerpen van een beroepsproduct gewerkt en aan goede voorbeelden van beroepsproducten. Dit onderwerp was ook herhaaldelijk het thema op professionaliseringsbijeenkomsten voor leergebiedopleiders en vakcoaches. Daarbij werd ook gewerkt aan de opzet voor de minor beroepsonderwijs. Deze is in de organisatie gecommuniceerd met een ontwikkelgroep die zich met de uitstroomprofielen bezig houdt. De collectieve opbrengsten van deze LWG zijn in het tweede jaar terug te brengen tot een activiteitenplan en een profiel voor de docent beroepsonderwijs. Opvallend hierbij is dat verschillende producten vooral intern georiënteerd zijn (dus binnen de LWG), zoals de verslagen, notulen en ook grotendeels het activiteitenplan. Geconcludeerd kan worden dat de voorgestelde activiteiten en intenties waardevol kunnen zijn voor het verbeteren van het bestaande curriculum. Er zijn in beide werkjaren geen procesdoelen geformuleerd. De inhoudelijke doelen zijn duidelijk,

en worden direct gekoppeld aan de producten die uiteindelijk opgeleverd en gepresenteerd moeten worden. Reflectie op de collectieve leerdoelen wordt als zinvol ervaren, maar daar is men in het tweede werkjaar niet meer aan toe gekomen. Ook het toewerken naar de afronding van het project roept zinvolle, kritische en soms fundamentele vragen op.

4.2 PERCEPTIES EN ERVARINGEN VAN DEELNEMERS EN DIRECTIELEDEN

Bij de LWG van de lerarenopleiding valt op dat de deelnemers in het algemeen minder positief zijn dan het directielid. Het directielid is, in zowel de eerste als de tweede meting, zeer positief over de LWG als professionaliseringsinstrument. Zo zijn deelnemers minder positief gaan aankijken naar de LWG als geschikt instrument om afstemming tussen professionalisering van individuele docenten en schoolontwikkeling te verbeteren. Echter, de deelnemers geven wel aan dat door LWG's de dialoog in de organisatie te verbeteren en te bevorderen. Daarnaast geven deelnemers aan dat zij op het gebied van reflectieve en onderzoeksvaardigheden nog inzichten en ervaring te missen. Dit kan ook gezien worden als een vruchtbare en relevante opbrengst van de LWG, mits er actief met deze geconstateerde kennisdiscrepanties aan de slag gegaan wordt en kan worden. De valkuil is echter dat een LWG door het management gezien gaat worden als klankbordgroep in plaats van een gemeenschap waarin kennis ontwikkeld wordt.

In deze LWG is men veelal opzoek geweest naar de identiteit van de LWG zelf. Hierdoor is men minder toegekomen aan de (externe) profilering van de LWG. Het leren in de LWG vond voornamelijk plaats door het samenwerken aan concrete taken. Hierbij werd in mindere mate gereflecteerd en was er ook minder ruimte voor het oplossen van problemen. In deze LWG leert men voornamelijk door samen te werken en door het actualiseren van eigen kennis (door bijvoorbeeld huidige ontwikkelingen in het onderwijs bij te houden). Het directielid geeft aan dat er voornamelijk door de organisatie formele professionaliseringsactiviteiten worden gefaciliteerd, terwijl de leden vooral aangeven dat zij informele leeractiviteiten ontplooiën. De leden hebben dan ook voornamelijk geleerd wat inzichten zijn van het vmbo-vakmanschap en wat mogelijke opleidingsactiviteiten zijn. Het minst heeft men geleerd over reflectieve vaardigheden en onderzoeksvaardigheden. De meerwaarde van de LWG wordt wel in de organisatie (h-)erkend, maar gaat voornamelijk over secundaire processen (bijv. algemene inzichten in plaats van directe inzichten voor het lesgeven). De LWG wordt dan ook voornamelijk gezien als professionaliseringsinstrument voor participerende leden.

4.3 STERKTE EN ZWAKTE ANALYSE

Tabel 4. Sterke en Zwakte Analyse LWG Lerarenopleiding.

Pijler	Kenmerk	Inrichtingsjaar	Werkjaar 1	Werkjaar 2
1. Groepskenmerken	a. Gedeeld domein	-/+	+	-/+
	b. Gedeelde werkwijze	-/+	+	-/+
	c. Gedeelde gemeenschap	-/+	++	-
2. Gedeeld leren	a. Uitwisselen van verhalen	+	+	+
	b. Ervaringen expliciet maken	+	+	+
	c. Sociale interactie	-/+	+	-/+
	d. Collectieve reflectie	-	-/+	-/+
	e. Collectief toewerken naar het oplossen van een probleem	-/+	-/+	-
	f. Externalisatie in de richting van de schoolorganisatie	-	-/+	-/+
3. Collectieve leeropbrengsten	a. Documenten die het collectieve leerproces beslaan	-/+	+	-/+
	b. Bereikte collectieve leerdoelen	-	-	-/+
	c. Collectieve innovatieopbrengsten	-	-/+	-/+
	d. Gedeelde probleemoplossingen	-	+	-

De leren van de LWG van de lerarenopleiding, uitgedrukt in de drie pijlers, kenmerkt zich voornamelijk door het uitwisselen van verhalen en het expliciet maken van ervaringen. Dit is in beide werkjaren de meest voorkomende vorm van gedeeld leren. Daarentegen zijn het collectief toewerken naar het oplossen van een probleem en de gedeelde probleemoplossingen afgenomen. De mate van collectieve innovatieopbrengsten is qua scores gelijk gebleven, omdat enkele activiteiten wel in gang gezet zijn (bijvoorbeeld de minor beroepsonderwijs), maar nog volop in ontwikkeling zijn.

Echter, vooral de mate van een gedeelde gemeenschap is afgenomen. Dit werd onder andere veroorzaakt door een topdown manier van opdrachten generen, maar ook door een steeds wisselende samenstelling in de leden van de LWG. Deze afname heeft er ook toe geleid dat er geen toename zichtbaar is in de mate van externalisatie richting de schoolorganisatie. Het leren in de LWG heeft voornamelijk plaatsgevonden in de meer formele bijeenkomsten die steeds georganiseerd zijn, waarbij er weinig sprake was van verdieping of een gezamenlijke identiteit.

4.4 CONCLUSIE

De LWG van de lerarenopleiding gaat naar het einde toe steeds meer outputgericht werken. Tegelijkertijd worden er door deze outputgerichtheid meer reflectieve vragen gesteld over onder andere de doelstelling en de toegevoegde waarde van de LWG. Hierdoor is er ook relatief meer op individueel niveau geleerd. In deze LWG leert men voornamelijk door samen te werken en door het actualiseren van eigen kennis (door bijvoorbeeld huidige ontwikkelingen in het onderwijs bij te houden). Het directielid geeft aan dat er voornamelijk door de organisatie formele professionaliseringsactiviteiten worden gefaciliteerd, terwijl de leden vooral aangeven dat zij informele leeractiviteiten ontplooiën. Gedurende de het project werd er steeds vaker een koppeling gemaakt tussen leeractiviteiten in het kader van de LWG en reguliere professionaliseringsactiviteiten in de schoolorganisatie.

Geconcludeerd kan worden dat eigenaarschap en betrokkenheid van de leden over de problematiek waarmee een LWG aan de slag gaat belangrijke voorwaarde zijn voor betekenisvol leren in de LWG. Daarbij lijkt ook een stabiele samenstelling van de LWG een belangrijke voorwaarde, relatief veel wisselingen van leden in de LWG zet leden niet aan tot leren. In het laatste jaar is dan ook voornamelijk outputgericht werkt, met als doel om het project zo goed mogelijk af te ronden. Dat blijkt ook uit de conclusie dat de mate van externalisatie in het begin van het project vrij hoog was, maar dat er in de laatste fase van het project door de leden weinig expliciete aandacht is geweest voor externalisatie. Dit impliceert dat men voornamelijk bezig was met het afronden van het project, en dat de externe profilering en de inbedding in de schoolorganisatie op dat moment minder expliciete aandacht kregen.

5

LEERWERK- GEMEENSCHAP UMBO 1

HET INRICHTINGSJAAR²

In het inrichtingsjaar is gestart met het opzetten van drie experimenten. Elk experiment kende een eigen probleemstelling, doel en inhoud. De drie experimenten zijn uitgevoerd maar nog niet afgerond. Er is daarom een werkkader en startdocument opgesteld voor het eerste werkjaar, waarin deze activiteiten gecontinueerd worden. Qua samenstelling is de LWG halverwege het inrichtingsjaar uitgebreid met docenten uit het bovenbouwteam. Dit omdat zij aan de ene kant geprofessionaliseerd worden op branchedeskundigheid van de docent beroepsonderwijs. Aan de andere kant vonden de zittende leden van de LWG dat de omvang van de LWG vrij beperkt was. Het inrichtingsjaar van deze LWG verliep in het algemeen wat moeizaam. Zo kwamen samenwerkingsprocessen wat langzaam op gang, veroorzaakt door zowel praktische als meer communicatieve problemen. Er was dus een wat lange aanlooptijd. Hierdoor konden de drie experimenten ook niet in het inrichtingsjaar worden afgerond. Deze lange aanlooptijd werd mede veroorzaakt door onduidelijkheden van de leden met betrekking tot de doelen van het overkoepelende project, de verwachtingen en de doelen van de LWG zelf. Daarnaast speelde mee dat het primaire proces in de school soms voor moest gaan en dat er door de hoge mate van informele communicatie de structuur en discipline tijdens formele bijeenkomsten ontbrak. Ondanks dat de schoolopleider gedurende het grootste gedeelte van het inrichtingsjaar niet aanwezig kon zijn (vanwege privéomstandigheden), waren leden enthousiast en hadden geloof in een goede afloop van het project. In de bijeenkomsten werd gewerkt aan het aftasten en definiëren van de gemeenschappelijke doelen van de LWG. De steun van de schoolleiding heeft in deze fase geholpen bij het verder vormgeven van de drie experimenten.

² Zie voor een uitgebreide beschrijving van deze LWG Bijlage 3.

5.1 SYSTEMATISCHE OBSERVATIE

5.1.1 Groepskenmerken

Tabel 5. Groepskenmerken LWG VMBO 1.

Kenmerk	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Gedeeld domein	De doelen die de leden nastreven zijn gaandeweg concreter geworden en worden door de leden gedragen. De leden zetten zich in om het team te professionaliseren op ontwikkelingen in de bedrijven uit de omgeving, beroepsperspectieven voor leerlingen, en het realiseren van beroepsgericht onderwijs. De professionaliseringsbijeenkomsten die de LWG voor het bovenbouwteam heeft georganiseerd en de terugkoppeling in de LWG hebben hieraan bijgedragen. Er is steeds meer sprake van een gedeelde identiteit. De LWG treedt op als een team en draagt haar visie over beroepsgericht onderwijs uit naar het bovenbouwteam.	Er is op grote lijn een hoge mate van betrokkenheid. Deelnemers laten eigenaarschap zien over bijvoorbeeld het activiteitenplan. Er wordt kritisch naar producten gekeken. De leden hebben een gezamenlijke visie/missie. Er wordt bijvoorbeeld een concrete professionaliseringsbijeenkomst georganiseerd. In de laatste fase is de LWG niet voltallig bij elkaar geweest, enkele leden werken aan een specifieke taak. Dit leidt ertoe dat de gedeelde identiteit 'minder sterk' wordt. Men was wel gecommitteerd aan de doelstelling, wat blijkt aan toegewijde discussies. Naar het einde toe was de communicatie veelal adhoc, maar dit leidde niet tot een vermindering in verbondenheid.
b. Gedeelde werkwijze	Er is een taakverdeling ontstaan waarbij de schoolprojectleider voorzigt, het verslag maakt en de agenda maakt. Dit schept een wat afwachtende houding bij de andere leden. Bijeenkomsten liepen in het begin associatief. Gaandeweg worden de bijeenkomsten gestructureerd met een agenda. Na de voorjaarsvakantie is er weinig structuur door de verbouwing op school, schoolexamens, schoolreisjes. De bijeenkomsten hebben een informeel karakter: open, maar ook gedeelde kennis ten aanzien van het project. Er is een gedeeld idee over de professionalisering van het bovenbouwteam en algemene uitgangspunten voor het beroepsgericht onderwijs in de bovenbouw. Hierin wordt dezelfde taal gesproken. Het is nog niet helemaal duidelijk wat ieder zich precies voorstelt bij het beroepsgericht onderwijs. Mediating artefacten zijn formats van beroepsproducten, verschillende vragenlijsten en literatuur. Niet alle leden zijn altijd aanwezig.	De schoolprojectleider en de instituutcoach nemen voornamelijk initiatief. Hierdoor is er geen sprake van een gedeelde werkwijze, mede omdat de trekkende rol van de schoolprojectleider en de instituutcoach er toe leidt dat de overige leden een wat meer afwachtende houding aannemen. De communicatie is soms onvolledig. Kennis wordt gedeeld, zowel vanuit de projectleider als vanuit de leden. In een latere fase van het project wordt er een verschil zichtbaar tussen gedeelde en niet gedeelde kennis. Dit is deels afhankelijk van de verschillende expertise die men heeft en de taken die men uitvoert. Verslagen worden niet altijd gemaakt, veel wordt ook mondeling en informeel besproken en gedeeld. De gedeelde producten bestaan voornamelijk uit verslagen van bijeenkomsten en producten uit het eerste werkjaar. Door wisseling in taken en een soms gebrekkige communicatie is constante participatie niet altijd mogelijk. De leden participeren actief tijdens de bijeenkomsten, terwijl de schoolopleider en instituutcoach veelal bezig zijn met het profileren van de LWG binnen en buiten de eigen schoolorganisatie. Enkele leden zijn bezig met concrete taken. De resultaten hiervan zijn nog niet gedeeld.

vervolg zoz

Kenmerk	Werkjaar 1	Werkjaar 2
c. Gedeelde gemeenschap	De cultuur blijft ongedwongen, informeel en met eigen humor. Er wordt gekeken naar de projectleider. De LWG is meer gericht op actie dan op reflectie. Soms leiden acties ook wel tot frustratie: ik wil wel maar ik krijg het bij anderen niet voor elkaar of we krijgen het niet in het rooster. De LWG heeft een gedeeld beeld over het bovenbouwteam en de professionalisering. Er is een gedeeld beeld over het mbo en algemene vaardigheden die nodig zijn in het bedrijfsleven. Ontwikkeling van 'levende' kennis en kennis delen vindt veelal mondeling plaats tijdens de bijeenkomsten. De LWG is gepositioneerd in het bovenbouwteam. Door deelonderzoeken (motivatie en eindexamenresultaten) wordt het bovenbouwteam betrokken bij de LWG. De LWG is een vaste groep van 2 docenten, projectleider, schoolopleider en instituutcoach. Niet alle leden zijn altijd aanwezig doordat zij om praktische redenen (schoolzaken) niet altijd kunnen. Dit geldt ook voor de professionalisering van het bovenbouwteam.	Er is een duidelijke gedeelde geschiedenis, die per lid van de LWG kan verschillen. Dit zorgt er mede voor dat er gedeeld geleerd wordt, voornamelijk informeel en naar aanleiding van concrete activiteiten (bijvoorbeeld bedrijfsbezoeken en ontwikkelingsactiviteiten). Ideeën en ervaringen worden uitgewisseld, hierdoor ontstaat ook levende kennis. Uitwisseling vindt adhoc plaats en leren vindt voornamelijk op individueel niveau plaats. Men ziet hier echter wel dat dit individuele leren (positieve) invloed heeft op de schoolontwikkeling. Qua bezetting is er een duidelijke afbakening. De inhoudelijke afbakening wordt gedurende het proces steeds duidelijker, maar kan bijvoorbeeld naar studenten toe nog worden aangescherpt. De LWG is flexibel, maar blijft wel duidelijk het doel voor ogen houden.

De LWG VMBO 1 heeft gedurende de drie jaren een gedeeld domein ontwikkeld. Dit blijkt enerzijds aan de betrokkenheid en toewijding van de leden. Dit blijkt niet alleen uit de bijeenkomsten, maar ook aan de profilering van de LWG naar andere betrokkenen in de schoolorganisatie. Aan de andere kant hebben ontwikkelingen als de afwezigheid van de schoolprojectleider en een soms wat onvolledige communicatie aan het einde van het project dit gevoel niet negatief beïnvloed. De schoolopleider, die lange tijd afwezig was wegens ziekte, voelde zich minder verbonden met het project. Zij voelde zich voor haar eigen vak minder verbonden met beroepgericht onderwijs en vindt dat het project nog weinig heeft opgeleverd. Ze wilde wel graag mee ontwerpen aan een nieuwe leerroute en heeft ideeën en expertise van het opstellen van competentieprofielen, het opbouwen van een portfolio, didactiek, intervisie en coaching. Niet alle leden konden steeds bij elke bijeenkomst aanwezig zijn. Hierdoor worden er vraagtekens geplaatst bij de mate van gedeelde kennis. De wisselende samenstellingen van de LWG werden veelal door praktische zaken veroorzaakt (o.a. surveilleren bij schoolexamen, schoolexamens afnemen, schoolreisjes of stagebezoek). Opvallend is dat er bij deze LWG wel sprake is van een gedeeld domein, maar dat er in mindere mate sprake is van een gedeelde werkwijze. Dit heeft voornamelijk te maken met het verschil tussen de mate van initiatief en verantwoordelijkheid van de schoolprojectleider en de instituutcoach enerzijds en de leden anderzijds. Doordat de schoolprojectleider en de instituutcoach steeds meer het initiatief naar zich toetrekken, waaronder ook de interne en externe profilering van de LWG valt, hebben de andere leden een meer afwachtende houding ten opzichte van activiteiten die in het kader van de LWG plaatsvinden. Dit betekent overigens niet dat de leden niet constructief participeren. Tijdens de bijeenkomsten, die veelal geïnitieerd worden door de schoolprojectleider en de instituutcoach, leveren zij constructieve en kritische bijdragen. Opvallend is verder dat de communicatie soms gebrekkig of onvolledig is. Dit lijkt ook te zijn toegenomen naarmate het project vorderde. Eén van de consequenties hiervan was dat een constante participatie van de leden soms niet mogelijk was. Waarschijnlijk hebben een informele en mondelinge communicatiestijl en een gebrek aan tijd, voor bijvoorbeeld volledige verslaglegging, hier een belangrijke rol in gespeeld.

De resultaten over de gedeelde gemeenschap laten zien dat er voornamelijk informeel en individueel geleerd wordt, maar dat dit in de perceptie van de leden wel invloed heeft op de schoolontwikkeling. Dit wordt mede veroorzaakt door de gedeelde (leer-)geschiedenis die men heeft. Echter, het informele karakter lijkt ook wat te zijn 'doorgeschoten'. Zo nemen leden veel ruimte, worden ideeën veelal pas uitgewisseld als men elkaar (al dan niet toevallig) tegenkomt en worden er weinig structurele afspraken gemaakt (waarbij dan ook de formele verslaglegging ontbreekt).

5.1.2 Collectieve Leerprocessen

Tabel 6. Collectieve Leerprocessen LWG VMBO 1.

Kenmerk	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Uitwisselen van verhalen	Ervaringen, ideeën, meningen en anekdotes worden uitgewisseld in de LWG en in de wandelgangen. Er zijn discussies over vakmanschap, motivatie, wat branchedeskundigheid is en het profiel van de school. In de loop van het jaar wordt er gericht gewerkt aan de voorbereiding van professionaliseringsbijeenkomsten voor het bovenbouwteam.	Ervaringen ideeën, meningen en anekdotes worden uitgewisseld. De storyline methode heeft hier een belangrijke rol in gespeeld. De uitbreiding naar het bovenbouwteam leidde er toe dat men meer ging uitwisselen.
b. Ervaringen expliciet maken	Het expliciteren en duiden van ervaringen gebeurt mondeling in de LWG waarbij in het begin van het jaar vooral de onderzoeker doorvraagt en de verbinding met vakmanschap en professionalisering legt. Inmiddels heeft de LWG zich deze manier van expliciteren en duiden eigen gemaakt. De vraag "Wat zegt dit over vakmanschap" wordt regelmatig behandeld. De leden van de LWG bespreken wat branchedeskundigheid inhoudt en hoe je het kunt verwerven.	Zowel in teamvergaderingen als in andere bijeenkomsten worden ervaringen m.b.t. professionalisering, onderwijs en opleiding van studenten uitgewisseld. In de laatste fase van het project is de LWG niet volledig bij elkaar geweest, terwijl 2 leden met specifieke ontwikkeltaken bezig zijn. Uitwisseling heeft op dit punt (nog) niet plaatsgevonden.
c. Sociale interactie	In het eerste deel van het schooljaar kwam de LWG gemiddeld één à twee keer per maand gemotiveerd voltallig bij elkaar. De projectleider en de onderzoeker spreken elkaar bijna wekelijks. Op donderdag hebben de leden taakuren voor het project en werken ze aan hun onderzoek. De LWG zelf wordt niet zo zeer beschouwd als middel voor eigen professionalisering, maar meer als middel om professionalisering voor collega's uit te werken. Vanaf de voorjaarsvakantie neemt de frequentie van de bijeenkomsten en de intrinsieke motivatie van de leden af.	Sociale interactie vindt zowel plaats op tijdens de teamvergaderingen als op de bijeenkomsten van de LWG. De leden lijken steeds meer gemotiveerd om via sociale interactie te discussiëren en te leren. De leden gaan de LWG steeds meer als een belangrijk middel zien voor hun eigen professionalisering. Daarnaast zijn leden steeds meer in wisselende samenstellingen gekoppeld aan concrete activiteiten.
d. Collectieve reflectie	De opbrengsten worden collectief besproken en geduid. De leden geven elkaar feedback op de onderzoeken en de opgedane ervaringen.	Zowel in teamvergaderingen als in andere bijeenkomsten wordt gereflecteerd op activiteiten m.b.t. professionalisering, onderwijs en opleiding van studenten. De wisselende samenstelling en inzet van de leden heeft tot vermindering geleid van de collectieve reflectie.
e. Collectief toewerken naar het oplossen van een probleem	De LWG werkt oplossingsgericht en is sterk in het ondernemen van actie. Nadat de focus was bepaald hebben de leden verschillende onderzoeken uitgevoerd die allen bijdragen aan (een deel van) de oplossing. Deze worden teruggekoppeld in de LWG.	Problemen werden in eerste instantie benoemd naar aanleiding van concrete professionaliseringsactiviteiten. In latere fasen werd het oplossen en verbeteren van problemen belangrijker dan het benoemen en doorgronden van de problemen.

vervolg zoz

Kenmerk	Werkjaar 1	Werkjaar 2
f. Externalisatie in de richting van de schoolorganisatie	De LWG is gepositioneerd in het bovenbouwteam. De positie is nog niet duidelijk voor derden. De LWG wordt dit schooljaar uitgebreid met bijna alle leden van het bovenbouwteam. Er zijn door de LWG (vaste kern) 4 professionaliseringsbijeenkomsten voor het bovenbouwteam voorbereid en uitgevoerd.	De LWG krijgt opdrachten van de directeur. De LWG speelt in toenemende mate een belangrijke rol bij het organiseren van bijeenkomsten voor de bovenbouw. Ook is er in toenemende mate afstemming zichtbaar tussen de LWG en de schoolorganisatie. Er vindt overleg plaats en ook worden er steeds nieuwe opdrachten aan de LWG gegeven.

De leden van de LWG VMBO 2 gaan de LWG steeds meer als middel zien dat kan bijdragen aan hun eigen professionele ontwikkeling. In het eerste werkjaar werd de LWG namelijk vooral gezien als middel om professionaliseringsactiviteiten van collega's uit te werken. Daarnaast is duidelijk geworden dat de activiteiten van de LWG steeds meer specifiek en concreet werden gemaakt. Zo werden leden in wisselende samenstellingen gekoppeld aan concrete activiteiten. Aan de ene kant heeft dit geleid tot rijke ervaringen die uitgewisseld werden, terwijl dit ook heeft geleid tot een vermindering van de mate van sociale interactie en de daarmee samenhangende collectieve reflectie.

Het gezamenlijk benoemen en oplossen van problemen heeft in eerste instantie geleid tot verbetering van activiteiten. Ook was het een aanleiding voor collectieve reflectie. Naar mate de LWG meer op concrete opbrengsten per professionaliseringsactiviteit geconcentreerd was, voerde het oplossen van problemen (in plaats van het benoemen en doorgronden van problemen) de boventoon. Dit zorgde er ook voor dat het uitwisselen van ideeën en de mate van sociale interactie gedurende het tweede werkjaar afnam. De externalisatie van de LWG in de schoolorganisatie laat een duidelijke ontwikkeling zien. De positie van de LWG is steeds verder uitgekristalliseerd. Dit kwam voornamelijk doordat de directeur zorgde voor concrete opdrachten.

5.1.3 Collectieve Opbrengsten

Tabel 7. Collectieve Opbrengsten LWG VMBO 1.

Kenmerk	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Documenten die het collectieve leerproces beslaan	De onderzoeker reflecteert op het vastleggen van de ontwikkeling (procesdoelen) en houdt dit schriftelijk bij. Voorbeelden hiervan zijn logboeken, tussenrapportage, verslag met daarin resultaten van bijeenkomst waarin de tussentijdse resultaten zijn teruggelegd, resultaten uit de training. Maar ook aantekeningen over vakmanschap, onderwijs en professionalisering uit logboek van onderzoeker.	Er is een verslag gemaakt van de reflectie op de ontwikkelingen en activiteiten van de afgelopen periode aan de hand van de storyline methode. In de latere fase van het werkjaar zijn er geen documenten opgesteld die over het collectieve leerproces beslaan.
b. Bereikte collectieve leerdoelen	Inhoudelijke projectdoelen worden schriftelijk vastgelegd door de projectleider. Dit zijn: 1) een beschrijving van vakmanschap en professionaliseringsactiviteiten, 2) presentatie over het leren in de LWG en 3) er zijn 4 bijeenkomsten voor het bovenbouwteam gerealiseerd.	Er worden in het tweede werkjaar zowel nieuwe doelen geformuleerd als doelen uit het eerste jaar gecontinueerd. Er zijn diverse professionaliseringsactiviteiten uitgevoerd, zoals een bedrijfsbezoek voor het bovenbouwteam.
c. Collectieve innovatieopbrengsten	De LWG-leden worden steeds meer reflectieve practitioner. Zij kijken kritischer naar hun eigen praktijk en schoolontwikkeling. De doorvertaling naar derden is nog niet direct zichtbaar. Doorvertaling naar derden krijgt later in het werkjaar gestalte door bijeenkomsten die de LWG heeft georganiseerd voor het bovenbouwteam. Het team is 'opgeschud'. Het team wordt geschoold op ontwikkelingen in het bedrijfsleven in de omgeving en de implicaties voor het onderwijs. Van doorvertaling naar leerling niveau is nog geen sprake.	Door de LWG wordt er in de school meer aandacht besteed aan de ontwikkeling van vakmanschap, branchedeskundigheid, beroepsperspectief van leerlingen en doorlopende leerlijnen. Per aspect zijn verschillende activiteiten georganiseerd. Deze activiteiten zijn steeds meer ingebed en geaccepteerd in de schoolorganisatie. Een aantal mensen in de schoolorganisatie laten door de opbrengsten van de LWG meer bereidheid tot verandering zien.
d. Gedeelde probleemoplossingen	De LWG is sterk gericht op het oplossen van problemen. Hierbij spelen voornamelijk de projectleider en de instituutcoach een belangrijke rol. De overige leden zijn hier wat afwachtend in.	Verschillende problemen worden in de LWG gesignaleerd en benoemd. Dit gebeurt collectief. Echter, er wordt wel geconstateerd dat sommige leden niet vanzelf naar de bijeenkomsten komen, waarbij er ook soms te weinig sprake is van een lerende houding. Sommige activiteiten worden door verschillende leden uitgevoerd, dit zorgt ervoor dat de LWG aan het einde meer een coördinatiefunctie heeft.

De mate van collectieve reflectie (en de vastlegging daarvan) is in deze LWG gedurende het tweede werkjaar wat op de achtergrond beland. Men is voornamelijk bezig geweest met het organiseren van concrete activiteiten. De opbrengsten van de LWG worden daarom aan het einde van het project (in het tweede werkjaar) erkend en herkend in de schoolorganisatie. Dit zijn indicaties van acceptatie van de LWG als zodanig en ook van de opbrengsten van de LWG. Hieruit blijkt dat het belangrijk is voor een LWG om inhoudelijk relevante opbrengsten te ontwikkelen, zodat deze ook direct toegepast kunnen worden in de schoolorganisatie. Dit had ook tot gevolg dat de veranderingsbereidheid onder sommige docenten in de schoolorganisatie is toegenomen door de activiteiten die de LWG heeft georganiseerd.

Aan het einde van de totale looptijd van het project krijgt de LWG een meer coördinerende functie, waarbij het ook dient als ontwikkelplatform. Dit komt mede doordat de uitvoering van verschillende activiteiten verdeeld is onder verschillende leden. Daarnaast is het ook goed mogelijk dat de verschillen tussen de leden qua inzet en leerhouding hier een rol in heeft gespeeld. Doordat leden meer verantwoordelijkheid kregen voor de uitvoering van specifieke taken, werd de opbrengst van de LWG vergroot en herkend, maar de valkuil hierbij is dat de LWG als zodanig qua collectieve reflectie en gedeeld oplossen van problemen wat gefragmenteerd werd. Dit kan ook te maken hebben met het terugvallen in oude gewoontes en routines. Men is namelijk gewend om oplossingsgericht en doelgericht te werken.

5.2 PERCEPTIES EN ERVARINGEN VAN DEELNEMERS EN DIRECTIELEDEN

Zowel de deelnemers als het directielid hebben expliciete activiteiten ondernomen om de LWG verankerd te krijgen in de organisatie, met als doel een betere en professionele uitstraling te bewerkstelligen. Belangrijk hierbij is de rol van de directeur. Deze heeft de LWG bewust ingezet als instrument voor schoolontwikkeling, door bijvoorbeeld dit expliciet uit te dragen in de organisatie maar ook door doelen van de LWG te koppelen aan doelen voor schoolontwikkeling. Hierdoor heeft een betekenisvolle ontwikkeling plaatsgevonden, niet alleen voor de deelnemers van de LWG, maar ook voor het onderwijs, maar ook voor de organisatie.

Wanneer we specifiek kijken naar het leren en de professionalisering van de leden in deze LWG dan valt op dat er diverse processen plaatsvinden, wat betekent dat er geen eenduidig beeld is van hoe en in deze LWG geleerd wordt er waar dit toe leidt. Zo ligt de nadruk op samenwerken en het uitwisselen van ervaringen en minder op het samen reflecteren en het oplossen van problemen. Men heeft in deze LWG het meest geleerd over inzichten met betrekking tot zowel generieke als contextspecifieke elementen van vmbo-vakmanschap. De LWG heeft in mindere mate geleid tot verbeterde didactische inzichten, onderzoeksvaardigheden, professionele vaardigheden en inzichten over opleidingsmogelijkheden.

In deze LWG wordt in de verschillende werkjaren expliciet en structureel gewerkt aan het verankeren en het vergroten van de uitstraling van de LWG in de schoolorganisatie. Men heeft dan ook een gedegen inzicht ontwikkeld in de inhoudelijke probleemstelling van het project. Er worden door zowel de leden als het directielid gedurende het project meer leeractiviteiten gerapporteerd. Het leren in deze LWG kenmerkt zich vooral door informeel leren via samenwerking en het actief bijhouden van kennis. De professionaliseringsactiviteiten worden in grote mate gefaciliteerd door de organisatie, mede door aan te sluiten bij bestaand professionaliseringsbeleid.

5.3 STERKTE EN ZWAKTE ANALYSE

Tabel 8. Sterkte en Zwakte Analyse LWG VMBO 1

Pijler	Kenmerk	Inrichtingsjaar	Werkjaar 1	Werkjaar 2
1. Groepskenmerken	a. Gedeeld domein	+	+	+
	b. Gedeelde werkwijze	+	-/+	-
	c. Gedeelde gemeenschap	+	++	+
2. Gedeeld leren	a. Uitwisselen van verhalen	+	++	++
	b. Ervaringen expliciet maken	+	++	+
	c. Sociale interactie	+	-/+	+
	d. Collectieve reflectie	-/+	++	+
	e. Collectief toewerken naar het oplossen van een probleem	-/+	++	-/+
	f. Externalisatie in de richting van de schoolorganisatie	-/+	-/+	++
3. Collectieve leeropbrengsten	a. Documenten die het collectieve leerproces beslaan	+	+	-/+
	b. Bereikte collectieve leerdoelen	-/+	+	+
	c. Collectieve innovatieopbrengsten	+	-/+	-/+
	d. Gedeelde probleemoplossingen	-/+	-/+	-/+

De kracht van deze LWG ligt bij het uitwisselen van verhalen en het externaliseren richting de schoolorganisatie. Voornamelijk op het laatste punt heeft deze LWG flinke stappen gezet. Zo werd niet alleen de LWG erkend en herkend, maar veranderde de veranderingsbereidheid van het bovenbouwteam in positieve zin door de opbrengsten die de LWG ontwikkeld heeft. De mate van collectief in de gemeenschap is gedurende het project afgenomen, blijkende uit bijvoorbeeld een vermindering van de scores op gedeelde werkwijze, collectieve reflectie en collectief toewerken naar de oplossing van een probleem. De collectieve reflectie verminderde vooral aan het einde van het tweede werkjaar. Dit nam de opbrengsten qua collectieve innovaties ook niet toe. Een combinatie van zowel het ontwikkelen van relevante uitkomsten voor de schoolorganisatie als het gezamenlijk reflecteren, probleemoplossend werken en het verzorgen van verslaglegging lijkt voorwaardelijk te zijn voor een effectieve LWG.

5.4 CONCLUSIE

De LWG is te omschrijven als gemeenschap met een informele netwerkstructuur, waarin weinig gestructureerd gewerkt wordt. Deze LWG kenmerkt zich door een verschuiving van een opdrachtgerichte fase naar een oriëntatiefase. Deze verschuiving vond plaats omdat men na een fase waarin een aantal concrete producten zijn opgeleverd steeds meer werd nagedacht over de probleemstelling, doelstelling en toegevoegde waarde van de LWG. In deze latere fase is de LWG steeds meer een projectgroep geworden, omdat taken en activiteiten steeds verdeeld werden onder verschillende leden. Dit heeft er toe geleid dat de LWG steeds meer ingebed raakte in de schoolorganisatie, terwijl de mate van collectieve reflectie en probleemoplossend vermogen van de LWG zelf tegelijkertijd afnam. Een duidelijke communicatie en eigenaarschap bij alle leden, schoolopleiders en schoolleiders lijken belangrijke voorwaarden te zijn voor betekenisvol leren in een LWG.

6

LEERWERK- GEMEENSCHAP UMBO 2

HET INRICHTINGSJAAR³

Het inrichtingsjaar van deze LWG is in het algemeen succesvol verlopen. In het inrichtingsjaar wordt de LWG opgestart door middel van het verkennen van de vorm, de taken en de werkwijze. Men heeft expliciet stilgestaan bij het toepassen en integreren van algemene richtlijnen, die gegenereerd zijn vanuit het project, in de specifieke schoolcontext. Hier is echter geen concreet kader uitgekomen. Er is gekozen voor de oorspronkelijke opzet van werkkaders.

De eerste activiteit van deze LWG is een experiment over de branchekennis van de vmbo-docent. Leden van de LWG hebben hiertoe voornamelijk ervaring opgedaan (door bijvoorbeeld ROC's en bedrijven te bezoeken). Ook hebben zij kennis verzameld over zowel inhoudelijke, contextuele of meer methodologische thema's. De leden van de LWG hebben hierdoor hun eigen leren steeds meer en ook steeds meer zelfstandig kunnen vormgeven.

Voornamelijk het eerste half jaar heeft men in deze LWG lang gezocht naar projectdoelen, zowel voor de LWG als voor het totale project. Dit werd veelal ook veroorzaakt door gebrekkige communicatie. Een specifiek voorbeeld hiervan is de gebrekkige en soms onvolledige verslaglegging van de formele bijeenkomsten. De verslaglegging werd ook gezien als een extra taak, omdat men deze verslaglegging niet gewend was. Soms leidde dit tot onduidelijkheden en zelfs tot vertragingen.

Voor het eerste werkjaar is dan ook afgesproken te werken aan het verbeteren van de communicatie, zowel binnen als buiten de LWG. Als belangrijk middel werd het belang de verslaglegging nogmaals benadrukt. Uit het inrichtingsjaar bleek verder dat leden gedegen input nodig hebben om op een adequate manier om te gaan met het werken in een LWG. Zo hadden de leden veel baat bij de basistraining en onderzoeksmatige ondersteuning. Dit kwam voornamelijk doordat de leden geen ervaring hadden met de werkwijze, de modellen en het plan van aanpak. Ook het belang van deze inhoudelijke ondersteuning werd nogmaals benadrukt.

³ Zie voor een uitgebreide beschrijving van deze LWG Bijlage 3.

6.1 SYSTEMATISCHE OBSERVATIE

6.1.1 Groepskenmerken

Tabel 9. Groepskenmerken LWG VMBO 2.

Kenmerk	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Gedeeld domein	De gezamenlijke activiteiten zijn gericht op ontwikkeling en definitie van vakmanschap van de docent met betrekking tot branchekennis. Vanuit verschillende onderzoeken en benaderingen wordt hier in de LWG aan gewerkt. Men denkt na over verankering van de LWG in de schoolstructuur.	Het activiteitenplan is een goed middel om de activiteiten gezamenlijk te verankeren. In het tweede jaar wordt de vraag van het doel van de LWG weer gesteld. De meningen over de profilering en externalisatie in de schoolorganisatie lopen uiteen. In de laatste fase van het traject gaat de meeste aandacht uit naar het afronden van het project. Men is nog zoekende naar een eigen identiteit, daardoor wordt deze identiteit ook nog niet herkend door de buitenstaanders. Ondanks personele wisselingen in de LWG wordt er door de leden continuïteit ervaren. Toewijding is zichtbaar bij alle leden, maar voornamelijk bij de leden die vanaf het begin in de LWG participeren.
b. Gedeelde werkwijze	Uitsplitsing in 3 onderzoeken, die tijdens bijeenkomsten elkaar bijpraten; het is zoeken naar een vaste, gezamenlijke werkwijze, een routine binnen de LWG. Er is een agenda, notulen. Uitkomsten van de onderzoeken worden schriftelijk vastgehouden en via de mail en tijdens de bijeenkomsten met elkaar gedeeld. Toch wordt het werken in de bijeenkomst vaak belemmerd door alle onverwachte gebeurtenissen.	Er wordt in subgroepjes samengewerkt, welke steeds in samenstelling verschillen. Het eigenaarschap van de LWG is steeds meer in handen van de projectleider komen te liggen. Er is nog steeds een gemeenschappelijk jargon. Het activiteitenplan, maar ook andere stukken zoals mails en notulen, dienen als voornaamste gedeelde producten. De wisselende samenstelling zorgt er voor dat vooral de vaste leden meer verantwoordelijkheid nemen.
c. Gedeelde gemeenschap	Cultuur van doen wat afgesproken is, zelf beter van willen worden, luisteren naar anderen, samen een team vormen om de taken uit te voeren. Er is humor in het overleg, er worden grapjes gemaakt ook over elkaar en de informele momenten nemen toe. Wisseling van projectleider en van schoolleider, toevoeging van een nieuw docentonderzoeker en uitbreiding met drie docenten heeft sporen nagelaten: De "oude" docenten moeten aangeven, wat zin en nut is van het project, voor hen maar ook voor de school, en ze moeten de onderlinge verhoudingen in de groep helder maken (wie stuurt wie aan) en zich verantwoorden voor wat zij doen en bedenken i.v.m. de onderzoeken.	De LWG heeft een eigen cultuur, waarin op een informele manier met elkaar samengewerkt wordt. Dit komt vooral doordat leden elkaar goed kennen. Er is dus sprake van een gezamenlijke leergeschiedenis. Daardoor kunnen ze ook op eerdere onderzoeksactiviteiten voortbouwen en wordt ook kennis uitgewisseld. Er heeft dus ontwikkeling van eigen expertise plaatsgevonden. Echter, het blijft veelal bij het uitwisselen van kennis; dit wordt niet actief bediscussieerd en gebruikt. Aan het einde van het project wordt er gereflecteerd op wat er bereikt is. De afbakening van de LWG is aan het einde van het tweede werkjaar minder duidelijk. Dit komt veelal door wisselingen in de samenstelling van de LWG.

In deze LWG is men in het tweede werkjaar nog zoekende naar een gedeelde identiteit. Zo waren er bijvoorbeeld verschillen in visie op een interne of juist externe profilering van de LWG. Deze zoektocht zette leden wel aan tot reflectie en betekenisgeving. In de LWG worden taken verdeeld in subgroepen, welke steeds wisselen qua samenstelling. Het eigenaarschap van de

LWG is gedurende het project steeds meer bij de projectleider komen te liggen. Aan het einde van het tweede werkjaar, en dus van het project, wordt er gereflecteerd op wat de LWG heeft bereikt. Door de wisselingen in de samenstelling van de LWG is de afbakening van de LWG wat onduidelijker geworden. Het leren in de LWG kenmerkt zich voornamelijk door het uitwisselen van kennis en door aan het einde van het project te reflecteren op de opbrengsten. Er heeft ontwikkeling van eigen expertise plaatsgevonden, maar dat heeft niet geleid tot de ontwikkeling van levende kennis.

6.1.2 Collectieve Leerprocessen

Tabel 10. Collectieve Leerprocessen LWG VMBO 2.

Kenmerk	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Uitwisselen van verhalen	Er is veel uitwisseling van verhalen en ervaringen, zowel in de LWG als in de wandelgangen.	De komst van een nieuwe directie lijkt een positieve invloed te hebben op de inbedding van de LWG in de school. Deze ziet de LWG als belangrijk instrument voor professionalisering.
b. Ervaringen expliciet maken	Betekenis verlenen aan de verhalen en ervaringen gebeurde in het begin van het jaar nog weinig. Er was veel discussie maar nog geen doelgericht leren of oplossen van vraagstukken. Er was geen vaste vorm van intervisie, met daarin momenten voor reflectie. In de loop van het jaar is men aan het einde van elke onderzoeksbijeenkomst expliciet gaan bevragen wat de besproken activiteit aan inzichten voor de definitie van vakmanschap en voor de professionalisering er van zou kunnen betekenen.	In de LWG worden ervaringen wel gedeeld, maar niet op een structurele manier en basis. Het blijft meer bij het uitwisselen van verhalen. Er vindt een fundamentele discussie plaats over het nut en de relevantie van de LWG. De aanleiding hiervoor is dat de LWG binnen deze schoolorganisatie nog van weinig bekendheid geniet en dat men dreigt terug te vallen in oude routines. Veel van wat er in de LWG gebeurt wordt niet gedocumenteerd.
c. Sociale interactie	De LWG komt een keer per maand voltallig bij elkaar; de vaste leden sturen daarnaast nog derden aan, dat gebeurt op afspraak. De schoolprojectleider en de onderzoeker spreken elkaar vrijwel wekelijks. Er zijn uren vrijgemaakt voor de LWG; door de deelnemende docenten wordt dit als te weinig ervaren. De inzet en betrokkenheid is zeer groot. De leden van de LWG ervaren deelname aan de LWG in hoge mate als activiteit voor professionalisering.	Er is veelvuldig onderling, informeel contact. De LWG komt in het totaal 4 tot 6 keer bij elkaar. Hier is een verschil in leden: de core leden van de LWG hebben voldoende tijd voor verschillende interacties, de toegevoegde leden hebben minder tijd beschikbaar voor samenwerking.
d. Collectieve reflectie	Er wordt feedback gegeven en ontvangen m.b.t. het onderzoek; in eerste instantie was er echter geen structurele reflectie op de opbrengsten en daardoor ook geen collectieve duiding. Dat is inmiddels veranderd. Aan het eind van elk overleg wordt nu de vraag gesteld: wat levert deze activiteit op aan inzichten voor de definitie van vakmanschap en voor de professionalisering er van?	Reflectie is aan het einde van het project meer gericht op het product in plaats van op de visie van het totale project of van het proces. Er wordt gezamenlijk feedback gegeven en er wordt ook wat met die feedback gedaan. Zo vindt er gezamenlijke bijstelling plaats. Er is nog weinig sprake van duiding; de activiteiten worden nog niet expliciet gekoppeld aan de eigen ontwikkeling en professionalisering. Sommige leden van de LWG ervaren weerstand en demotivatie bij het verder profileren van de LWG in de schoolorganisatie. Dit wordt in de LWG besproken. Er wordt weinig gereflecteerd op de ontwikkeling van vakmanschap.

vervolg hiernaast

Kenmerk	Werkjaar 1	Werkjaar 2
e. Collectief toewerken naar het oplossen van een probleem	Het probleem dat wordt is aangepakt is de ontbrekende branchekennis. Om dit te verbeteren en om professionaliseringstrajecten op dat gebied op te zetten, zijn een drietal onderzoeken gestart.	Problemen worden wel benoemd en besproken, maar het ontbreekt aan eigenaarschap om er echt iets mee te doen. Het blijft bij constatering. Veelal individuele, praktische problemen worden ingebracht en besproken.
f. Externalisatie in de richting van de schoolorganisatie	De LWG is onvoldoende zichtbaar gepositioneerd binnen het docententeam, de schoolorganisatie en binnen de opleidingschool. Structuurafspraken zijn in ontwikkeling; zo is er regelmatig overleg met directie (drie keer per jaar) en zijn er afspraken gemaakt over deelname aan schooloverstijgend overleg en om zichtbaarder te worden in de school zal er een muurkrant voor de LWG komen. Er vindt minimaal driemaal per jaar overleg plaats met de directie; aan het begin, het midden en aan het einde van het schooljaar.	Lange tijd is onduidelijk welke positie de LWG inneemt in de organisatie. De komst van een nieuwe directrice lijkt hier verandering in te brengen, zij ziet de LWG als een belangrijk instrument voor professionalisering en leren. Concrete stappen hiertoe zijn (nog) niet ondernomen. Dit komt mede doordat er verdeeldheid is binnen de LWG over het doel en de potentie van de LWG.

De LWG kenmerkt zich door een informele overlegstructuur, waarin leden elkaar veelal spreken over de dagelijkse gang van zaken of praktische problemen. De profilering van de LWG binnen de schoolorganisatie is onderwerp van fundamentele, diepgaande discussies. De aanleiding voor deze discussie is dat sommige leden merken dat de LWG nauwelijks van bekendheid geniet in de schoolorganisatie, dat sommige leden merken dat men weer terugvalt in oude routines of dat sommige leden merken dat er zelfs weerstand is tegen de activiteiten en opbrengsten die door de LWG geïnitieerd zijn. Dergelijke feedback uit de omgeving zorgt ervoor dat de leden nadenken over het doel en de toegevoegde waarde van de LWG. Zo wordt er geconstateerd dat de omgeving van de LWG, in termen van de schoolorganisatie, gekenmerkt wordt door een lage mate van veranderingsbereidheid en de neiging tot terugvallen in routines. Een nieuwe directrice lijkt in het tweede werkjaar te zorgen voor een nieuwe impuls voor de LWG. Zij benoemt expliciet het belang van de LWG voor professionalisering van leden en het verbeteren van het onderwijs binnen de school.

Collectieve reflectie en het collectief toewerken naar oplossingen voor problemen vinden in beperkte mate plaats. Veelal worden ervaringen en problemen wel uitgewisseld en benoemd, maar tot concrete oplossingen of duiding komt dit vaak niet. Uit de verschillende documenten blijkt dat er in beperkte mate eigenaarschap is van de leden van de LWG en dat er ook verdeeldheid is binnen de LWG over de doelen en werkwijze van de LWG. Hier lijkt sprake te zijn van een interactie-effect: door een beperkte mate van inbedding van de LWG in de schoolorganisatie worden sommige leden minder positief over de relevantie en toegevoegde waarde. En dat kan er juist weer toe leiden dat de LWG meer intern gefocust is.

6.1.3 Collectieve Opbrengsten

Tabel 11. Collectieve Opbrengsten LWG VMBO 2.

Kenmerk	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Documenten die het collectieve leerproces beslaan	Van elke bijeenkomst worden notulen gemaakt. De schoolprojectleider houdt de verslagen en mailverkeer bij. Concrete documenten zijn notulen, logboeken, de tussenrapportage en het document 'werkversie branchedeskundigheid'.	Van elke bijeenkomst worden notulen en verslagen gedocumenteerd. Van de meer informele bijeenkomsten en contacten wordt geen verslag gedaan. Het activiteitenplan dient als belangrijk middel om de leerprocessen te sturen.
b. Bereikte collectieve leerdoelen	De LWG werkt op een onderzoekende manier. Er wordt inmiddels toegewerkt naar concrete opbrengsten in de vorm van professionaliseringstrajecten (voor docenten, bedrijfsbezoeken). De terugkoppeling naar de projectdoelen gebeurt nog onvoldoende. Vandaar dat nieuwe doelstellingen voor de komende periode zijn vastgelegd in het document 'werkversie branchedeskundigheid'.	De LWG functioneert als plaats waar vanuit een onderzoeksmatige houding nagedacht wordt over professionalisering. Verschillende activiteiten en producten zijn vastgelegd. Dit overzicht zet aan tot nadenken over het doel van de LWG.
c. Collectieve innovatieopbrengsten	Doorvertaling van de ontwikkelde inzichten naar overige docenten is in ontwikkeling. Doorvertaling naar schoolbeleid is besproken met de directie. Visiestuk van de directie over structurele inbedding van de LWG in de organisatie.	Langzaam beginnen de eerste opbrengsten duidelijk te worden. Zo is er in de school meer gesprek over de beroepskolom en branchekennis. Men loopt er tegenaan dat er al veel andere activiteiten ontwikkeld zijn die zich met vergelijkbare vraagstukken verhouden.
d. Gedeelde probleemoplossingen	De LWG voelt zich niet collectief verantwoordelijk. Problemen worden wel collectief gesignaleerd. Vervolgens individueel of in een onderzoeksgroep opgelost of doorgeschoven naar de directie of de roostermaker.	Veel wat de LWG doet blijft onzichtbaar in de schoolorganisatie en wordt daardoor ook niet geëvalueerd. Mogelijke problemen worden wel gesignaleerd en besproken, maar er wordt niet gezocht naar duurzame, collectief gedragen oplossingen.

Deze LWG heeft verschillende concrete activiteiten en producten ontwikkeld. Deze opbrengsten hebben nog geen vaste of structurele plaats gekregen in de schoolorganisatie. Aan de ene kant zijn sommige activiteiten al wel zichtbaar in de organisatie (zoals het beroepencarrousel) en ook bekend bij het management. Maar aan de andere kant is niemand nog verantwoordelijk voor de (verdere) inbedding van deze taken. Sommige verbetervoorstellen worden daardoor niet opgepakt. Hierbij speelde ook een gebrekkige planning een rol. Gevolg hiervan is dat de LWG nog wat onzichtbaar is in de organisatie. Wel heeft de LWG leden in de schoolorganisatie aangezet tot dialoog over vakmanschap en professionalisering. Dat wordt gezien als een van de belangrijkste uitkomsten van de LWG. Binnen de LWG is er sprake van enige verdeeldheid, daarom lijkt de LWG hier dan ook voornamelijk tot individuele leeruitkomsten geleid te hebben. Aan het einde van het project dienden de verschillende concrete activiteiten en producten als uitgangspunt in de discussie over wat de LWG voor wie heeft opgeleverd.

6.2 PERCEPTIES EN ERVARINGEN VAN DEELNEMERS EN DIRECTIELEDEN

Zowel de deelnemers als het directielid hebben expliciete activiteiten ondernomen om de LWG verankerd te krijgen in de organisatie, met als doel een betere en professionele uitstraling te bewerkstelligen. Belangrijk hierbij is de rol van de directeur. Deze heeft de LWG bewust ingezet als instrument voor schoolontwikkeling, door bijvoorbeeld dit expliciet uit te dragen in de organisatie maar ook door doelen van de LWG te koppelen aan doelen voor schoolontwikkeling.

Bij deze LWG hebben leden reflectieve, onderzoeksmatige en professionele vaardigheden ontwikkeld. Men heeft dit voornamelijk geleerd door het experimenteren met de inzichten die verkregen zijn over het vakmanschap van de vmbo-docent. Ook heeft het samenwerken aan taken, problemen en externalisering van de LWG hieraan bijgedragen. Het operationeel professionaliseringsbeleid in de schoolorganisatie van deze LWG is vooral gericht op het faciliteren en beoordelen vanuit de organisatie. Minder aan bod komen externe cursussen en professionaliseringsinstrumenten, zoals een persoonlijk ontwikkelingsplan. Andere docenten en de organisatie als geheel profiteren van de opbrengsten van deze LWG, maar de verdere omgeving profiteert hier nog in geringe mate van (hoewel dit beeld wel is toegenomen).

Opvallend in deze LWG is dat de deelnemers en het directielid in het begin al (zeer) hoge scores rapporteerden, zowel qua potentie als qua leeropbrengsten. Het is dan ook niet verrassend dat deze scores niet of nauwelijks zijn gestegen, maar soms licht zijn gedaald. Hier is echter wel een verschil tussen de percepties van het directielid en de leden van de LWG. Het directielid is namelijk in de tweede meting minder enthousiast, zowel in vergelijking met de eerste meting als in vergelijking met de leden. Dit heeft ook betrekking op de reguliere (meer formele) kant van het professionaliseren van de leden van de LWG. Geconcludeerd wordt dat deze LWG een hoog instapniveau heeft gehad en dat dit ervoor heeft gezorgd dat de LWG zich heeft weten te handhaven in een dynamische omgeving.

6.3 STERKTE EN ZWAKTE ANALYSE

Tabel 12. Sterkte en Zwakte Analyse LWG VMBO 2.

Pijler	Kenmerk	Inrichtingsjaar	Werkjaar 1	Werkjaar 2
1. Groepskenmerken	a. Gedeeld domein	+	++	-/+
	b. Gedeelde werkwijze	-/+	-/+	-/+
	c. Gedeelde gemeenschap	+	++	+
2. Gedeeld leren	a. Uitwisselen van verhalen	+	++	+
	b. Ervaringen expliciet maken	-/+	-/+	-/+
	c. Sociale interactie	+	++	+
	d. Collectieve reflectie	+	+	-/+
	e. Collectief toewerken naar het oplossen van een probleem	+	+	-
	f. Externalisatie in de richting van de schoolorganisatie	-/+	-/+	-
3. Collectieve leeropbrengsten	a. Documenten die het collectieve leerproces beslaan	-/+	+	+
	b. Bereikte collectieve leerdoelen	+	-/+	-
	c. Collectieve innovatieopbrengsten	-/+	-/+	-
	d. Gedeelde probleemoplossingen	+	-/+	-

Men is zoekende naar een eigen domein en dus ook naar een eigen identiteit. Er is sprake van een gedeelde gemeenschap, welke gekenmerkt wordt door een informele cultuur, een eigen jargon en een gedeelde (leer-)geschiedenis. De leden, en zeker de vaste leden, zijn trouw aan de LWG en participeren consequent in alle bijeenkomsten. Ook wordt er consequent gewerkt aan verschillende producten en activiteiten, zoals het mede beoordelen van het sectorwerkstuk, het meewerken aan de beroepencarrousel en het vormgeven van het vakproject. Echter, er wordt steeds meer in subgroepen gewerkt. De opbrengsten van de LWG hebben nog tot weinig effect geressorteed in de schoolorganisatie. Binnen de LWG ontstaat er daarom een fundamentele discussie over het doel en de meerwaarde van de LWG binnen en voor de schoolorganisatie.

6.4 CONCLUSIE

Uit de resultaten blijkt dat de kracht van deze LWG zit in de gemeenschappelijkheid binnen de LWG, wat voornamelijk blijkt uit de gezamenlijke (leer-)geschiedenis en de informele communicatie. Hierdoor is er sprake van positieve energie om de LWG verder te ontwikkelen. Externalisatie van deze LWG vindt maar ten dele plaats. Men is zoekende naar een eigen identiteit. Dit komt tot uiting in discussies over het doel en de relevantie van de LWG. Hierover zijn de meningen verdeeld. Belangrijk voor deze LWG is dat de leden elkaar kennen, informeel met elkaar omgaan en ook positieve energie hebben om de LWG verder te ontwikkelen. Deze ontwikkeling wordt echter bemoeilijkt doordat er nog een discrepantie is tussen de LWG en de schoolorganisatie. Meer duidelijkheid over het doel en de toegevoegde waarde van de LWG kan zowel de LWG als zodanig als de inbedding van de LWG in de schoolorganisatie stimuleren. De komst van een nieuwe directrice, die de LWG als belangrijk instrument ziet, lijkt hier een belangrijke motor voor te zijn. Er is voornamelijk sprake van individueel leren, maar het ziet er naar uit dat deze individuele leerresultaten worden uitgedragen naar collega's. Op basis van de producten van de LWG wordt er bijvoorbeeld in de schoolorganisatie meer gesproken over de branchekennis en vakmanschap.



LEERWERK- GEMEENSCHAP UMBO 3

HET INRICHTINGSJAAR⁴

Het inrichtingsjaar van deze LWG verliep in het algemeen wat moeizaam. Zo kwamen samenwerkingsprocessen wat langzaam op gang, veroorzaakt door zowel praktische als meer communicatieve problemen. De continuïteit in het eerste inrichtingsjaar kon niet worden gewaarborgd, mede doordat de projectleider langdurig afwezig was, omdat de instituutskoach niet bij alle bijeenkomsten aanwezig kon zijn en doordat er lange tijd onduidelijkheid was over de rol en de taak van de leergebiedopleider. Hierdoor kwam het gezamenlijke plan van aanpak ook maar net voor het eerste werkjaar af. Door dit plan van aanpak werd de visie en de doelstelling duidelijker voor de leden.

In eerste instantie werd er voornamelijk individueel door de leden van de LWG gewerkt. Later in het inrichtingsjaar is er wel meer samengewerkt, maar de focus blijft toch voornamelijk op de individuele projecten. Er werd voornamelijk samengewerkt aan het voorbereiden, uitvoeren en analyseren van interviews en groepsactiviteiten. Deze activiteiten hebben geleid tot een bijgestelde definitie van het vakmanschap van een vmbo-docent en tot een overzicht van de opleidings- en professionaliseringsactiviteiten. De leden hebben hier met plezier aan gewerkt, waardoor ook hun interesse in de activiteiten van de LWG werd vergroot. Dit laatste was ook één van de doelen van het inrichtingsjaar.

Factoren die hebben bijgedragen aan het behalen van deze doelen van de LWG zijn voornamelijk eigenaarschap bij alle betrokkenen. Dit uitte zich bijvoorbeeld in betrokkenheid, enthousiasme, leergierigheid en doorzettingsvermogen bij de docentonderzoekers en de onderzoeker. Geconcludeerd werd dat de stabiliteit in samenstelling en aansturing van de LWG kon worden verbeterd. Zo waren sommige docenten wel op de vaste overlegmomenten beschikbaar, maar juist anderen niet. Ook werd de (tijdelijke) afwezigheid van de schoolprojectleider niet opgevangen en werd de afwezigheid van de instituutskoach gemist. Stabiliteit en draagvlak op managementniveau werden dus als belangrijke succesfactoren voor deze LWG ervaren.

Maar bovenal speelde hier ook de complexiteit van het project een belangrijke rol. Men moest bijvoorbeeld de LWG opstarten, praktijkgericht onderzoek opzetten, docenten opleiden, een gezamenlijke innovatie vormgeven en deze innovatie externaliseren. Voor het eerste werkjaar werd beoogd om te werken vanuit een collectief gedragen plan van aanpak, om zo ook alle rollen, doelen en vormen van communicatie vast te leggen.

⁴ Zie voor een uitgebreide beschrijving van deze LWG Bijlage 4.

7.1 SYSTEMATISCHE OBSERVATIE

7.1.1 Groepskenmerken

Tabel 13. Groepskenmerken LWG VMBO 3.

Kenmerk	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Gedeeld domein	<p>Er is een ontwikkeling gemaakt van werken op individueel niveau naar groepsniveau. Er is ook gewerkt aan een gedeeld doel. Dit blijft een moeilijke opgave, de individuele leden blijven verschillend denken over wat er moet gebeuren. In elke gezamenlijke bijeenkomst komt het gezamenlijke doel steeds weer aan de orde en wordt steeds weer bediscussieerd. Er komt geen gedeeld doel uit, of lijkt door geluiden, uitspraken en houding niet gedeeld gedragen te worden. Groepsgevoel wordt wel expliciet benoemd. In het bijzonder door docentonderzoekers van de LWG. Zij ervaren zich als groep, een aparte groep in de school. Gedeelde identiteit wordt ervaren door de twee docentonderzoekers. Dit wordt letterlijk benoemd. De overkoepelende LWG (schoolprojectleider, HU onderzoeker, instituutcoach) wordt minder beleefd als gedeelde identiteit omdat de docentonderzoekers de opvatting hebben dat een ieder een andere rol en taak heeft.</p>	<p>De doelen zijn binnen de LWG bekend, maar er is slechts ten dele sprake van een gedeeld domein. De projectleider heeft hier een trekende rol, maar de overige leden vertonen weinig eigenaarschap. Zo formuleert de projectleider concrete doelen. Er is een verschil in de doelen die de projectleider stelt (o.a. opbrengsten onderzoek verankeren in de school) en de doelen die de LWG lijkt te hebben (o.a. uitvoeren activiteitenplan). Hieraan zijn de leden wel geëngageerd, maar dat beperkt zich tot deze doelstelling. Ook is de communicatie binnen de LWG niet optimaal, hierdoor lijkt bijvoorbeeld een concrete activiteit niet te zijn doorgegaan, omdat men te laat op de hoogte was. Aan het einde van het project zijn de leden niet meer bij elkaar geweest en daarom is er weinig sprake van een gedeeld domein. Er zijn dan ook geen verdere doelen gesteld. Er is weinig sprake van een eigen identiteit. Dit komt mede door verschillende fusie- en verhuisperiodes; de leden zien en spreken elkaar daardoor niet veel. De projectleider ziet de LWG als denktank. Er is weinig contact tussen de leden, daardoor komen activiteiten moeizaam op gang.</p>
b. Gedeelde werkwijze	<p>Er is een splitsing ontstaan in de LWG. De docentonderzoekers benadrukten steeds meer de dubbele agenda van de schoolprojectleider en de HU onderzoeker. De docentonderzoekers hebben een gedeelde werkwijze ontwikkeld. Zij delen de LWG mede wat zij gedaan hebben en nog moet gebeuren. Er worden buiten de LWG geheel, bijeenkomsten gepland door de docentonderzoekers waarin zij samen werken aan de te ontwikkelen activiteiten. Deze werkzaamheden worden op een volgende bijeenkomst met de gehele LWG gepresenteerd en besproken. Dan wordt kennis gedeeld. Iedereen, behalve de instituutcoach, is bij elke bijeenkomst aanwezig en doet actief mee. Gedeelde taal, jargon, is meer verdwenen. En de wij-zij beleving van de leden komt regelmatig terug op de agenda, zonder daadwerkelijke verandering in beleving hiervan. Het gevoel blijft bestaan, dat de schoolprojectleider en de HU onderzoeker een andere agenda voeren, terwijl dit niet zo door de betreffende mensen wordt ervaren.</p>	<p>Er is in beperkte mate sprake van een gedeelde werkwijze. De LWG is meer een denktank, waaraan de projectleider opdrachten verstrekt. Daarbij kiezen de leden voor eigen onderzoeksthema's, terwijl de projectleider meer schoolbrede onderzoeksthema's centraal stelt. De projectleider heeft duidelijk de leiding, en deze hiërarchie wordt ook zo door iedereen ervaren. De projectleider heeft procesmatig de leiding, en in sommige gevallen ook inhoudelijk. Er lijkt geen gemeenschappelijk jargon te zijn, wat mede komt doordat doelen van het project niet voor iedereen helder zijn. Er worden vrijwel geen verslagen gemaakt, de communicatie verloopt mondeling. Door een hoge werkdruk is de participatie tussen leden wisselend. De rol van instituutcoach is nauwelijks van de grond gekomen. Dit kwam mede doordat er personele mutaties hebben plaatsgevonden.</p>

Kenmerk	Werkjaar 1	Werkjaar 2
c. Gedeelde gemeenschap	Er is een minicultuur ontstaan in de LWG tussen de docentonderzoekers. Zij hebben een eigen aanpak en stijl ontwikkeld en delen de andere LWG leden mede wat er gedaan is en gedaan moet worden. Ook heeft de voltallige LWG een eigen aanpak, er wordt altijd eerst een agenda opgemaakt en die wordt puntsgewijs besproken, waarna er afgerond wordt met het gezamenlijk verdelen van taken. Er wordt geen notulen gemaakt. Er wordt voortborduurd op het werk van afgelopen jaren, mits iemand hierop wijst. De LWG is een aparte groep binnen de school. Er is weinig uitwisseling met collega's, naast de aangeboden professionaliseringsactiviteit. Tijdens de bijeenkomsten is er altijd een informeel karakter, dit blijkt uit de vele grapjes die er gemaakt worden en de interesse die in elkaar getoond wordt.	De LWG is voornamelijk een denktank waarin ervaringen worden uitgewisseld. Onderzoekers werken vaak alleen of in tweetallen. Er heerst een vertrouwelijke, informele sfeer. Wel blijft de hiërarchie in de LWG bestaan. Door wisselingen in de samenstelling van de LWG is er maar ten dele sprake van een gedeelde (leer-) geschiedenis. De koppeling tussen de ontwikkeling van eigen expertise en gedeeld leren lijkt nog niet te hebben plaatsgevonden. De leden lijken voornamelijk individueel te leren. Tijdens de bijeenkomsten presenteren de leden hun onderzoeken en bevindingen. Dit leidt tot zinvolle discussies, daardoor waardeert ieder lid deze bijeenkomsten ook. Het geven en ontvangen van feedback is niet altijd een constructief proces. Feedback wordt soms als bedreigend ervaren. Dit wordt wel als onderwerp van gesprek in de bijeenkomsten meegenomen.

De leden lijken voornamelijk individueel te leren. Dit komt voornamelijk doordat ieder lid van deze LWG, alleen of in tweetallen, een eigen thema heeft gekozen en dit verder heeft uitgewerkt. De resultaten en bevindingen zijn wel gedeeld in de bijeenkomsten, maar onduidelijk is in hoeverre hier sprake is van gedeeld leren. Geconcludeerd kan worden dat er in deze LWG voornamelijk op individueel niveau is geleerd. De LWG is dan ook een denktank, waaraan de projectleider verschaft en waarin de onderzoekers een eigen thema hebben gekozen. Opvallend is dat in deze LWG reflectie en feedback moeilijk tot constructieve leerprocessen hebben geleid, terwijl er wel op basis van vertrouwen wordt samengewerkt.

Er is in beide jaren sprake van een splitsing in de identiteit van de LWG. Dit lijkt veroorzaakt te worden door zowel verschillende inhoudelijke interesses en belangen met betrekking tot onderzoek als door enkele fusie- en verhuisperikelen. Door deze aard van de identiteit is er ook nauwelijks sprake van een eigen jargon met betrekking tot vakmanschap en professionalisering. Dit blijkt ook uit de soms gebrekkige en onvolledige communicatie binnen de LWG en vanuit de LWG naar de overige organisatie.

7.1.2 Collectieve Leerprocessen

Tabel 14. Collectieve Leerprocessen LWG VMBO 3.

Kenmerk	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Uitwisselen van verhalen	Ervaringen, ideeën, meningen en anekdotes worden uitgewisseld in de LWG en in de wandelgangen. Er zijn discussies over vakmanschap.	Er zijn weinig bijeenkomsten geweest waarin ervaringen en ideeën uitgewisseld konden worden. In de bijeenkomsten die wel hebben plaatsgevonden werden voornamelijk veel anekdotes verteld.
b. Ervaringen expliciet maken	Ervaringen worden gedeeld maar er wordt in beginsel weinig betekenis verleend aan de verhalen. De projectleider en onderzoeker stimuleren de leden om ervaringen te expliciteren en te duiden in termen van opbrengsten. En tevens om te verhelderen waarom bepaalde keuzes worden gemaakt. De stap om dit concreet te maken, begint steeds meer vorm te krijgen doordat hier elke bijeenkomst naar gevraagd wordt en de docentonderzoekers proberen dit te verwoorden. Het schriftelijk vastleggen hiervan gebeurt nog weinig in de LWG. De docentonderzoekers geven aan veel geleerd te hebben.	Ervaringen worden niet geëxpliciteerd en worden geduid in procestermen (wat kan men leren van ervaringen, wat betekent dit voor het werkproces) en in opbrengststermen (wat heeft men geleerd van ervaringen, wat betekent dit voor professionaliseringsactiviteiten).
c. Sociale interactie	De LWG komt gemiddeld drie wekelijks op een vaste dag en tijd voltallig bij elkaar. Daarnaast spreken de docentonderzoekers wekelijks op een vaste dag en tijdstip af. De leden van de LWG en de HU-onderzoeker hebben geregeld contact via de email. Deze interactie is voornamelijk ondersteunend in de vorm van feedback op opgezette activiteiten of verslagen. De leden voelen zich belangrijk omdat ze kunnen bijdragen aan de professionalisering van hun collega's en zien hun betrokkenheid bij de LWG als professionalisering van zichzelf. Door fusie, nieuwe directeur, splitsing van de school werd het plannen van activiteiten van de LWG met het team in de laatste maanden bemoeilijkt.	Er is weinig tot geen sociale interactie in de LWG. De momenten dat men elkaar tegenkomt en dat interactie bijdraagt aan het leerproces zijn schaars. Dit komt voornamelijk door de fusie en de verhuizing. Men zit fysiek op verschillende locaties, waardoor men elkaar ook niet tegenkomt. De projectleider en één docent zitten op één locatie, terwijl de andere twee docenten op een andere locatie werken. De instituutcoach, die door personele mutaties door verschillende personen ingevuld moest worden, is zelden aanwezig.

vervolg zoz

Kenmerk	Werkjaar 1	Werkjaar 2
d. Collectieve reflectie	De opbrengsten worden collectief besproken en mondeling gedeeld. De leden geven elkaar feedback op de activiteiten. Het ontvangen van feedback is soms lastiger, de leden voelen zich soms persoonlijk aangevallen. Gaandeweg het jaar is er gekeken naar de gemeenschappelijke doelen van de LWG en heeft er afstemming plaatsgevonden over de gezamenlijke opdracht. De rollen en taken van de leden van de LWG zijn opnieuw besproken. Via de storyline methode is er ook gesproken over de opbrengsten. Uit de analyse bleek dat er geen sprake was van een gemeenschappelijke taal; de docentonderzoeker handelen vanuit het hier en nu, op handelingsniveau, terwijl de schoolprojectleider en de HU onderzoeker (en instituutcoach) meer spreken in opbrengsten voor de overkoepelende doelstelling. Hieruit kwam het verschil tussen korte en lange termijn doelen naar voren.	Er is één concreet product ontwikkeld, namelijk een training voor instructie van docenten, en dit wordt als aanleiding gebruikt voor feedback en reflectie. Echter, het geven van feedback is problematisch. Dit staat ook het proces van collectieve reflectie in de weg. Het problematisch geven en ontvangen van feedback wordt wel in de LWG besproken. Andere gebeurtenissen en opbrengsten van de LWG worden niet besproken.
e. Collectief toewerken naar het oplossen van een probleem	Er wordt vaak in oplossingen gedacht en gehandeld en er is veel initiatief om problemen op te lossen. Dit gebeurt echter soms adhoc waarbij het overstijgende doel van het project wel eens wordt vergeten. De LWG is in staat gezamenlijk te werken aan problemen en eventuele fricties openlijk te bespreken.	De problemen over het geven en ontvangen van feedback worden genoemd. Eén van de centrale problemen die worden besproken is dat zwakke docenten moeite hebben met het geven van de juiste instructie. Dit werd echter, naast de training, niet verder uitgewerkt of besproken. In de bijeenkomsten van de LWG worden voornamelijk praktische, adhoc problemen besproken.
f. Externalisatie in de richting van de schoolorganisatie	De LWG wordt ingezet als parel binnen de school en voorbeeld van professionaliseringsinstrument. De LWG zelf functioneert als een apart groepje binnen de school. De nieuwe schooldirecteur is betrokken bij de LWG. Bijeenkomsten worden bijgewoond en er vindt regelmatig afstemming met de schoolorganisatie plaats.	De positie van de LWG in de schoolorganisatie is onduidelijk. De LWG is nog geïsoleerd en naar binnen gericht. Er vindt dan ook weinig daadwerkelijke afstemming plaats met de schoolorganisatie.

Opvallend is dat de externalisatie van de LWG is afgenomen gedurende de duur van het project. Voornamelijk in het tweede werkjaar heeft er nauwelijks externalisatie richting de schoolorganisatie plaatsgevonden. Binnen de LWG valt op dat er nauwelijks sociale interactie plaatsvindt, dat feedbackprocessen meizaam verlopen en dat daardoor collectieve reflectie niet van de grond komt en dat er weinig op een fundamentele manier naar de LWG werd gekeken. Mogelijke oorzaken hiervoor kunnen de fusie- en reorganisatieperikelen zijn, waardoor er nauwelijks plenaire bijeenkomsten zijn geweest en waardoor sociale interactie niet in de frequentie van het eerste jaar heeft afgesproken. Het contrast met het eerste werkjaar is daardoor groot, omdat in het eerste werkjaar de LWG als een voorbeeld werd gezien voor professionalisering.

7.1.3 Collectieve Opbrengsten

Tabel 15. Collectieve Opbrengsten LWG VMBO 3.

Kenmerk	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Documenten die het collectieve leerproces beslaan	Er wordt verslag gemaakt van bijeenkomsten en ontwikkelde activiteiten. Er is geen vast plek voor documentatie. Verslagen worden via de mail verspreid. Concrete documenten zijn logboeken, tussenrapportage, notulen, opdracht training Reflective Practionar en verslagen van de story line methode.	Er zijn geen documenten die het collectieve leerproces beslaan. Er zijn geen logboeken, verslagen en trainingsdocumenten. Er is een storyboard, waarop leden berichten kunnen plaatsen. Dit wordt nauwelijks gebruikt.
b. Bereikte collectieve leerdoelen	Collectief leerdoel om professioneel als LWG te werken is in ontwikkeling. Deelname aan de LWG wordt als positief ervaren. Vakmanschapontwikkeling is summier vastgelegd, terwijl opleidings- en professionaliseringsactiviteiten uitgebreid zijn vastgelegd. Er wordt gewerkt aan een format voor de ontwikkeling van de activiteiten. Eén professionaliseringsactiviteit is uitgevoerd, hiervan is een verslag gemaakt en dit is in de LWG geëvalueerd.	De LWG wordt gezien als een denktank. Deze functie wordt als 'fijn' ervaren. Er worden geen verdere procesdoelen of inhoudelijke projectdoelen geformuleerd. Wegens de verhuizing zijn sommige doelen niet gehaald. Men worstelt met organisatorische problemen. Er wordt uiteindelijk voor gekozen om de ontwikkelde training nogmaals te geven. De drijfveer hierachter is het activiteitenplan.
c. Collectieve innovatieopbrengsten	Docentonderzoekers gedragen zich meer als reflectieve practioners. Doorvertaling van ontwikkelde inzichten naar derden is nog weinig zichtbaar. Er vindt geen vertaling plaats naar het handelen in de klas/ het onderwijs. In april is een eerste stap gezet om d.m.v. de storyline-methode een doorvertaling te maken van ontwikkelde inzichten voor de schoolorganisatie en het schoolbeleid. De LWG staat binnen het schoolbeleid model bij het ontwikkelen van een nieuw curriculum. Er zijn geen richtlijnen opgesteld waaraan een LWG dient te voldoen.	De ontwikkelde inzichten van de LWG zijn niet zichtbaar geworden in veranderd gedrag. Doorvertaling van ontwikkelde inzichten van de LWG bij anderen heeft niet plaatsgevonden. Als gevolg heeft ook de doorvertaling van ontwikkelde inzichten van de LWG in het schoolbeleid nauwelijks plaatsgevonden. De training m.b.t. instructies van docenten is nogmaals gegeven.
d. Gedeelde probleemoplossingen	Mogelijke problemen worden benoemd, verkend en een oplossing voor gezocht. Taken verdeeld wie wat gaat doen om het probleem op te lossen. Oplossingen worden echter los gezien, niet als bijdrage voor het doorontwikkelen van verkregen inzichten. Dit is benoemd en een omslag is geprobeerd te maken. Door betere afstemming moeten verkregen inzichten worden vertaald in betekenis voor het schoolteam en schoolbeleid.	Mogelijke problemen worden niet gesignaleerd en benoemd en er wordt geen sturing gegeven aan het oplossen van problemen. Hierdoor kan er ook niet verder aan deze problemen gewerkt worden.

In het tweede werkjaar wordt de training voor docenten nogmaals gegeven. Hieruit blijkt dat de LWG niet in staat is geweest om nieuwe activiteiten te ontwikkelen. Men heeft in het tweede werkjaar, waarin constructieve en collectieve leerprocessen nauwelijks opgang kwamen, gebruik gemaakt van de al eerder opgedane inzichten. De projectdoelen, zowel procesmatig als inhoudelijk, worden niet verder geformuleerd en geconcretiseerd. Ook worden er geen verslagen gemaakt, waardoor uitwisseling en discussies geen verdere betekenis krijgen.

7.2 PERCEPTIES EN ERVARINGEN VAN DEELNEMERS EN DIRECTIELEDEN

In het algemeen genomen is er bij deze LWG een groot verschil tussen de perceptie en ervaringen van deelnemers en de perceptie van het directielid. Het directielid blijft het belang van de LWG inzien en ook uitdragen, terwijl de deelnemers hier minder positief tegenaan zijn gaan kijken. Tijdens de eerste meting waren de uitkomsten nog overwegend positief, maar de tweede meting laat zien dat de LWG alleen op het gebied van praktische vragen of problemen nog bij elkaar komt. Als gevolg blijven de leeropbrengsten voor deelnemers, de organisatie en voor derden achter bij de intenties en doelen.

Er is in de organisatie sprake van een hoge waardering voor de LWG als professionaliseringsinstrument. Echter, deze verwachting is gedurende het traject naar beneden bijgesteld. De mate van samenwerking en gezamenlijke reflectie is gedurende het project bij deze LWG afgenomen. In het begin hebben leden veel geleerd van het ontwikkelen van generieke en contextspecifieke inzichten m.b.t. het vmbo-vakmanschap. Dit heeft, voornamelijk in het eerste jaar, bijdragen aan het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden. De opbrengsten voor derden zijn in het begin nog niet duidelijk en expliciet, terwijl hier tijdens het project wel een (kleine) toename van te zien is. In deze LWG wordt er voornamelijk geleerd door informeel leren en ook door te experimenteren. De mate waarin dit heeft plaatsgevonden neemt echter gedurende het traject af. Wel worden er hier steeds meer, op structurele basis, reguliere professionaliseringsactiviteiten georganiseerd. Echter, de resultaten laten ook zien dat er minder sprake is van het bevorderen van reguliere leeractiviteiten via een geformaliseerd traject.

7.3 STERKTE EN ZWAKTE ANALYSE

Tabel 16. Sterkte en Zwakte Analyse LWG VMBO 3.

Pijler	Kenmerk	Inrichtingsjaar	Werkjaar 1	Werkjaar 2
1. Groepskenmerken	a. Gedeeld domein	+	+	-/+
	b. Gedeelde werkwijze	-	+	-/+
	c. Gedeelde gemeenschap	-/+	++	-/+
2. Gedeeld leren	a. Uitwisselen van verhalen	-/+	++	+
	b. Ervaringen expliciet maken	-/+	-/+	-
	c. Sociale interactie	-/+	+	-
	d. Collectieve reflectie	-	+	-
	e. Collectief toewerken naar het oplossen van een probleem	-/+	+	-
	f. Externalisatie in de richting van de schoolorganisatie	-/+	-/+	-
3. Collectieve leeropbrengsten	a. Documenten die het collectieve leerproces beslaan	+	+	-
	b. Bereikte collectieve leerdoelen	+	-/+	-
	c. Collectieve innovatieopbrengsten	+	-/+	-
	d. Gedeelde probleemoplossingen	+	-/+	-

In deze LWG wordt er voornamelijk geleerd door informeel leren en ook door te experimenteren. De mate waarin dit heeft plaatsgevonden neemt echter gedurende het traject af. Wel worden er hier steeds meer, op structurele basis, reguliere professionaliseringsactiviteiten aan gekoppeld. Echter, de resultaten laten ook zien dat er vanuit de schoolorganisatie minder sprake is van het bevorderen van reguliere leeractiviteiten via een geformaliseerd traject.

De LWG is in het tweede jaar minder sterk naar voren gekomen qua gedeeld domein, gedeelde werkwijze en gedeelde gemeenschap. Vooral de gedeelde gemeenschap is aan het einde van het project afgenomen. Dit resulteerde ook voornamelijk in leren op individueel niveau. De lage scores op de pijler 'gedeeld leren' hebben hun weerslag gekregen in de mate van collectieve leeropbrengsten. Er is in het tweede jaar vanuit het activiteitenplan één training ontwikkeld. Hoewel de training nogmaals is gegeven, is deze training niet verder doorontwikkeld. Opvallend is dat de leden de sfeer en omgang binnen de LWG als 'fijn' ervaren. De LWG lijkt voornamelijk als een denktank ingezet te worden, maar de leden lijken dit te accepteren.

7.4 CONCLUSIE

Deze LWG kende een veelbelovende start, maar het lerend vermogen is voornamelijk in het tweede werkjaar sterk afgenomen. Hier lijken een aantal mogelijke oorzaken aan ten grondslag te liggen. Ten eerste is de LWG meer als een denktank gezien. Dat had in eerste instantie geen negatieve gevolgen voor het lerend vermogen. Echter, de bepaling van bovenaf dat er een training ontwikkeld moest worden heeft niet aangezet tot gedeelde leerprocessen en collectieve leeruitkomsten. Ten tweede hebben er verschillende fusie- en reorganisatieprocessen plaatsgevonden. Hierdoor konden leden elkaar wat moeilijker bereiken. In de LWG is er voornamelijk sprake geweest van leren op individueel niveau. Hierdoor ontstonden er ook verschillen in de identiteit van de LWG.

8

CONCLUSIES EN DISCUSSIE

8.1 INTRODUCTIE

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op het beantwoorden van de hoofd- en deelvragen. De hoofdvraag was: Hoe functioneerden de LWG's? Deze vraagstelling is in drie deelvragen uiteengelegd: 1) Hoe verliep het proces van inrichting wat betreft de samenstelling en de plek in de organisatie, hoe zagen de werkprocessen eruit en de rol- en taakverdeling, wat was het verloop en de aard van de resultaten? 2) Wat zijn de ervaringen van de leden? En: 3) Wat zijn de ervaringen van de directies en managers van de betrokken instellingen? Voor het beantwoorden van deze vragen is voornamelijk data van participerende onderzoekers in de LWG's gebruikt, welke aangevuld zijn met herhaaldelijk schriftelijke peilingen van leerervaringen van leden en directieleden. Dit afsluitende hoofdstuk begint met een algemene conclusie. De conclusies worden gepresenteerd als factoren die invloed hebben op het lerend vermogen van LWG's. Vervolgens wordt op basis van deze algemene conclusies een aantal belangrijke aspecten bediscussieerd. Naar aanleiding van deze algemene conclusies worden zowel praktische als onderzoeksmatige aanbevelingen gedaan ten behoeve van het vergroten van het lerend vermogen van LWG's.

8.2 CONCLUSIES

De voornaamste conclusie is dat LWG's de potentie hebben om als krachtig instrument te worden ingezet om individueel en collectief leren te verbinden in het kader van innovaties, maar dat tegelijkertijd moet worden opgemerkt dat 'het bij elkaar zetten' van professionals niet automatisch leidt tot betekenisvolle interactie, reflectie of een gedeelde identiteit. Dit blijkt uit de uitkomsten van de individuele en collectieve leerprocessen zoals gepresenteerd in de casestudie. De leden geven aan dat zij het nog moeilijk vinden om de samenwerking binnen LWG's naar een hoger niveau te tillen. Over het geheel genomen is volgens de leden van de LWG's in redelijk grote mate sprake van 'samenwerking', maar gezamenlijk reflecteren en het oplossen van problemen komt volgens de leden daarbij slechts in geringere mate in de LWG's voor. Samenwerking vindt dan ook voornamelijk plaats door het uitwisselen van ervaringen. Echter, dat LWG's potentie hebben om individueel en collectief leren te verbinden blijkt ook uit de onderzoeksresultaten. Zo worden algemene doelstellingen van schoolorganisaties vertaald naar concrete activiteiten en producten. Tevens leveren de LWG's een bijdrage aan de kwaliteit van het onderwijs. Ten slotte hebben de leden, zij het wisselende mate, door participatie in de LWG's reflectieve, onderzoeksmatige en professionele vaardigheden ontwikkeld. Daarbij hebben de relatief lage waarden, voor bijvoorbeeld de externalisatie in de schoolorganisatie en de opbrengt van de LWG voor derden, die zijn toegekend door zowel de deelnemers als de directieleden bij de leeropbrengsten, niet per definitie een negatieve betekenis. Dat de respondenten inschatten dat er nog weinig sprake is van leeropbrengsten voor derden is niet verwonderlijk: het inrichten van een dergelijk project kost tijd en de disseminatie moet voor een groot deel nog komen. Dit kwam zowel in de eerste als in de tweede meting naar voren. Verschillende respondenten spreken in een gegeven toelichting op de scores hun vertrouwen hierin uit. Geconcludeerd wordt dat er grote verschillen zijn tussen de ontwikkeling die de vier LWG's hebben doorgemaakt en hoe er op individueel en collectief niveau geleerd is. Ten eerste blijkt dat uit de verschillen in de mate waarin LWG's door de leden en directieleden worden beschouwd als professionaliseringsinstrument. Vooral de leden van de LWG VMBO 3 zijn er sterk positief over, terwijl de leden van de andere LWG's hierin genuanceerder zijn. Hierbij zijn ook, ten tweede, verschillen tussen de opvattingen van leden en directieleden. De leden geven bijvoorbeeld aan dat zij in enige mate inzichten en vaardigheden hebben opgedaan via het werken in de LWG. De directieleden van de LWG Lerarenopleiding en van de LWG VMBO 1 hebben een hogere waarde toegekend dan de deelnemers. Bij de LWG's VMBO 1 en 2 is het tegengestelde

beeld te zien; daar geven de deelnemers aan dat ze meer hebben geleerd dan dat hun directeur percipieert. Dezelfde conclusie geldt voor de reikwijdte van de leeropbrengsten. De directieleden van de LWG Lerarenopleiding en LWG VMBO 1 zijn namelijk optimistischer over de reikwijdte van de leeropbrengsten dan de LWG-leden. Bij de LWG's VMBO 2 en 3 bestaat het tegengestelde beeld. Daarbij is wel opvallend de grote mate waarin deelnemers en directieleden vinden dat de LWG in de toekomst een vaste plek in het beleid en organisatie van de school zou moeten krijgen.

Er lijkt een aantal kernvariabelen te zijn die de ontwikkeling van een LWG, en daarbij ook de verbinding van het individuele en collectieve leerproces van de leden in de LWG, beïnvloeden. Het gaat om (in willekeurige volgorde): 1) stabiliteit in de groepssamenstelling, 2) draagvlak en een constructieve wisselwerking binnen de LWG en ook tussen de LWG en de schoolorganisatie, 3) externalisatie, dit heeft ook te maken met feedback en reflectie, 4) een evenwicht tussen formeel en informeel leren en 5) een inhoud die eenduidig, concreet en begrijpelijk is (bijv. duidelijke probleemstelling, doelstelling en afbakening). Hieronder worden deze aspecten of voorwaarden puntsgewijs besproken.

Ten eerste blijkt uit de resultaten dat (frequente) wisselingen in de groepssamenstelling niet bevorderlijk waren voor de leerprocessen in de LWG. Dit geldt voor zowel het management, de coördinator, de instituutcoach als de leden zelf. Daarbij was ook zichtbaar dat veranderingen in het begin van de looptijd van het project (bijvoorbeeld in het inrichtingsjaar) minder impact hadden dan veranderingen die later in het project (bijvoorbeeld in het tweede werkjaar) plaatsvonden.

Ten tweede lijken draagvlak en ondersteuning vanuit het management belangrijke randvoorwaarden te zijn om de LWG te doen laten slagen. De resultaten in deze rapportage laten zien dat leden een sterker gevoel van eigenaarschap krijgen, niet alleen wanneer zij verantwoordelijk gemaakt worden voor een taak of activiteit, maar juist in combinatie met draagvlak en ondersteuning (van zowel praktische, faciliterende of meer affectieve aard) vanuit het management.

Ten derde lijkt externalisatie een cruciaal proces voor zowel het vormen van een eigen identiteit als de leerprocessen zelf. In de verschillende LWG's hebben we gezien dat, ondanks dat het soms maar in beperkte mate voorkwam, externalisatie leidt tot collectieve reflectie, samenwerken aan problemen en natuurlijk ook aan kennisdeling. Dit vindt dan plaats op basis van het principe dat leden feedback ontvangen op basis van de producten of diensten die zij hebben geleverd. Deze feedback kan dan zowel direct of indirect als mondeling of schriftelijk zijn. Deze feedback zet leden aan tot kritische reflectie, bijvoorbeeld over de meerwaarde van de LWG in de organisatie. Nonaka en Takeuchi (1995) stellen ook dat kenniscreatie in organisaties niet los gezien kan worden van externalisatie, omdat dit direct en wederkerig samenhangt met internaliseren, combineren en socialiseren. Het is aan te bevelen om relatief snel in het proces expliciet te werken aan het externaliseren. Het is dan wel belangrijk om niet te ambitieus te zijn, maar om de externalisatie geleidelijk maar wel bewust vorm te geven.

Ten vierde lijkt een evenwicht tussen formeel en informeel leren een belangrijke voorwaarde voor betekenisvolle interacties binnen en rondom de LWG's. De leden geven aan dat zij veel leren van elkaar en van interacties met andere betrokkenen in de schoolorganisaties (informeel leren), maar dat zij ook kennis en vaardigheden kunnen toepassen die zij op hebben gedaan tijdens cursussen en trainingen, bijvoorbeeld op het gebied van onderzoeksvaardigheden (formeel leren). Ook werden er vanuit de schoolorganisaties steeds meer formele (leer)activiteiten ontplooid, zoals functioneringsgesprekken en persoonlijke ontwikkelingsplannen (hoewel dit zeker in de opstartfase van de LWG nog nauwelijks aan de orde was). Het is aan te bevelen om te zoeken naar een juiste combinatie van formeel en informeel leren, waarbij de juiste activiteiten worden ingezet op het juiste moment (bijvoorbeeld rekening houdend met de leervragen uit de LWG, de leerbehoefte van de leden of speerpunten vanuit de schoolorganisatie).

Ten slotte, ten vijfde is uit de resultaten gebleken dat een duidelijke inhoudelijke focus, probleemstelling en overkoepelend projectkader belangrijke voorwaarden zijn om een LWG op te starten en vervolgens ook te integreren en te profileren in een schoolorganisatie. De LWG's die in dit rapport gevolgd zijn hebben voornamelijk in het begin veel tijd en energie gestoken in het doorgronden van de (door de leden als complex ervaren) probleemstelling en doelstelling. Dit had zowel een interne focus (dus voor de LWG's zelf) als een externe focus (richting het overkoepelende project en ook de schoolorganisatie).

8.3 DISCUSSIE

Qua observaties, interpretaties en analyses komen de ervaringen van de (participerende) onderzoekers en ervaringen van leden en directieleden overeen, hoewel leden wat optimistischer zijn. Maar vooral de directieleden zijn in het algemeen positiever over het leren in de LWG's. Dit komt mogelijk doordat zij het potentieel zien, maar ook doordat ze op afstand van het daadwerkelijke werk hebben gestaan. Daarbij dient opgemerkt te worden dat, in algemene zin, de leeractiviteiten die in de LWG's plaatsvinden nog niet leiden tot verankering in collectieve leeropbrengsten. De reflecties van de leden en directieleden veranderden gedurende de looptijd van het project. Dit kenmerkte zich voornamelijk door het ontwikkelen van een kritischer of genuanceerder beeld. Met andere woorden, wanneer men langer in een LWG participeert, worden de reflecties over de opbrengsten genuanceerder. In het algemeen lijken deelnemers en directieleden van de LWG's in dit ontwikkelingstraject een steeds realistischer beeld te hebben gekregen. Tijdens de eerste meting lijken de hoge en positieve verwachtingen gereflecteerd te zijn in de uitkomsten, terwijl tijdens de tweede meting deelnemers en directieleden deze verwachtingen hebben bijgesteld. Dit kan betekenen dat er een realistischer beeld is ontstaan, maar dit kan ook betekenen dat deelnemers en directieleden door de weerbarstige praktijk hun perceptie van de meerwaarde van LWG's als professionaliseringsinstrument hebben bijgesteld.

De pijler 'collectieve opbrengsten' was het moeilijkst benoembaar. De vraag is dan ook gerechtvaardigd of deze processen gewoonweg (nog) niet of het slechts ten dele hebben plaatsgevonden omdat de tijd hier nog niet rijp voor was. De tijd van oogsten dient in de meeste LWG's, ten tijde van de laatste meting (begin 2011), nog plaats te vinden. Daarbij heeft de beperkte mate van consistentie binnen de LWG evenals tussen de LWG en de schoolorganisatie ervoor gezorgd dat LWG's, zeker in het begin van het traject, voornamelijk een interne focus hadden. Ze waren vooral gericht op het ontwikkelen van een gedegen probleemstelling of het afstemmen van diverse werkprocessen. Wenger (1998) stelt dan ook dat het vormen van een collectieve focus of probleemoriëntatie een belangrijke voorwaarde is om een LWG te doen slagen en ook in stand te houden. Men kan constateren dat het gewoonweg te vroeg was om te kunnen spreken van collectieve opbrengsten. Echter, de resultaten lijken wel al enige indicaties te geven van collectieve opbrengsten. Zo wordt de LWG in sommige schoolorganisaties herkend en erkend, wordt de dialoog over vakmanschap en professionalisering naar aanleiding van de LWG verder opgepakt en wordt er al in sommige gevallen gebruik gemaakt van de concrete activiteiten en producten die de LWG heeft opgeleverd.

We hebben hier dan ook te maken gehad met de nadelen van een in beginsel longitudinaal onderzoek, waarbij men vaak gedwongen wordt om leerprocessen binnen een artificiële periode in de tijd te monitoren (zie Schaap, Van der Schaaf, & De Bruijn, 2011; Tabachnick & Fidell, 2007). Tuckman (1965) onderscheid bijvoorbeeld vijf fasen die teams of groepen doorlopen willen zij effectief kunnen functioneren. Deze vijf fasen zijn: (1) forming (elkaar leren kennen en taken verkennen), (2) storming (rollen en posities binnen de groep worden duidelijker en ook bevestigd), (3) norming (consensus wordt bereikt over gewenst gedrag, doelen en strategieën), (4) performing (resultaten worden opgeleverd en conclusies over de waarde van deze resultaten kunnen getrokken worden) en (5) adjourning (door de resultaten wordt de identiteit van de groep aangepast dan wel versterkt). Wanneer we deze fasering relateren aan de LWG's in onze studie dan lijkt men op het laatste moment van meten, dat wil zeggen halverwege het tweede werkjaar, in het algemeen in de derde fase te zijn aanbeland. Sommige LWG's gaan voorzichtig naar de vierde fase toe. Het is dus aanbevelingswaardig om LWG's langer dan één inrichtingsjaar en twee werkjaren te faciliteren en te ondersteunen (en vervolgens ook te monitoren). Onze resultaten laten zien dat een dergelijke facilitering en ondersteuning op zowel korte als lange termijn, cruciaal is voor het doen slagen van een LWG. Met andere woorden, wanneer de facilitering en ondersteuning tijdens het vormings- en kaderingsproces stopt dan is het aannemenlijk dat de LWG ophoudt te bestaan.

In dit onderzoek is primair gebruik gemaakt van het analysekader van Mittendorff et al. (2006). De pijlers en indicatoren zijn allen teruggevonden in de verschillende data. De analyses leggen verschillen, lacunes maar ook overeenkomsten binnen en tussen LWG's bloot. De pijlers en indicatoren zijn dan ook geschikt om LWG's, ondanks alle complexiteit en veelomvattendheid, op een algemene manier te analyseren. Desondanks dient een dergelijk analysekader in vervolgon-

derzoek te worden aangevuld. Vanuit onderzoek naar groepseffectiviteit blijkt steeds dat twee kernvariabelen primair bepalen hoe een groep functioneert en hoe dit de uitkomsten van de groep verklaard. Deze twee variabelen zijn psychologische veiligheid en groepspotentie (Dochy, Moerkerke, en Segers, 1999). Dit zijn twee variabelen die gezien worden vanuit de perceptie van de leden van een LWG. Dit kan in toekomstig onderzoek aanvullende informatie genereren over de vorming van LWG's en het leren in LWG's. Uit onze resultaten blijkt bijvoorbeeld dat managementondersteuning en interventies van directieleden soms wel en soms ook niet leiden tot constructieve frictie (in de zin dat het tegelijkertijd leden prikkelt of intrigeert en ook aanzet tot daadwerkelijke acties en betekenisgeving). Ook is een steeds wisselende samenstelling van de LWG's niet bevorderlijk voor betekenisvol leren. Dergelijk uitspraken kunnen te hebben met een lage mate van (door de leden gepercipieerde) groepspotentie en psychologische veiligheid.

8.4 TEN SLOTTE

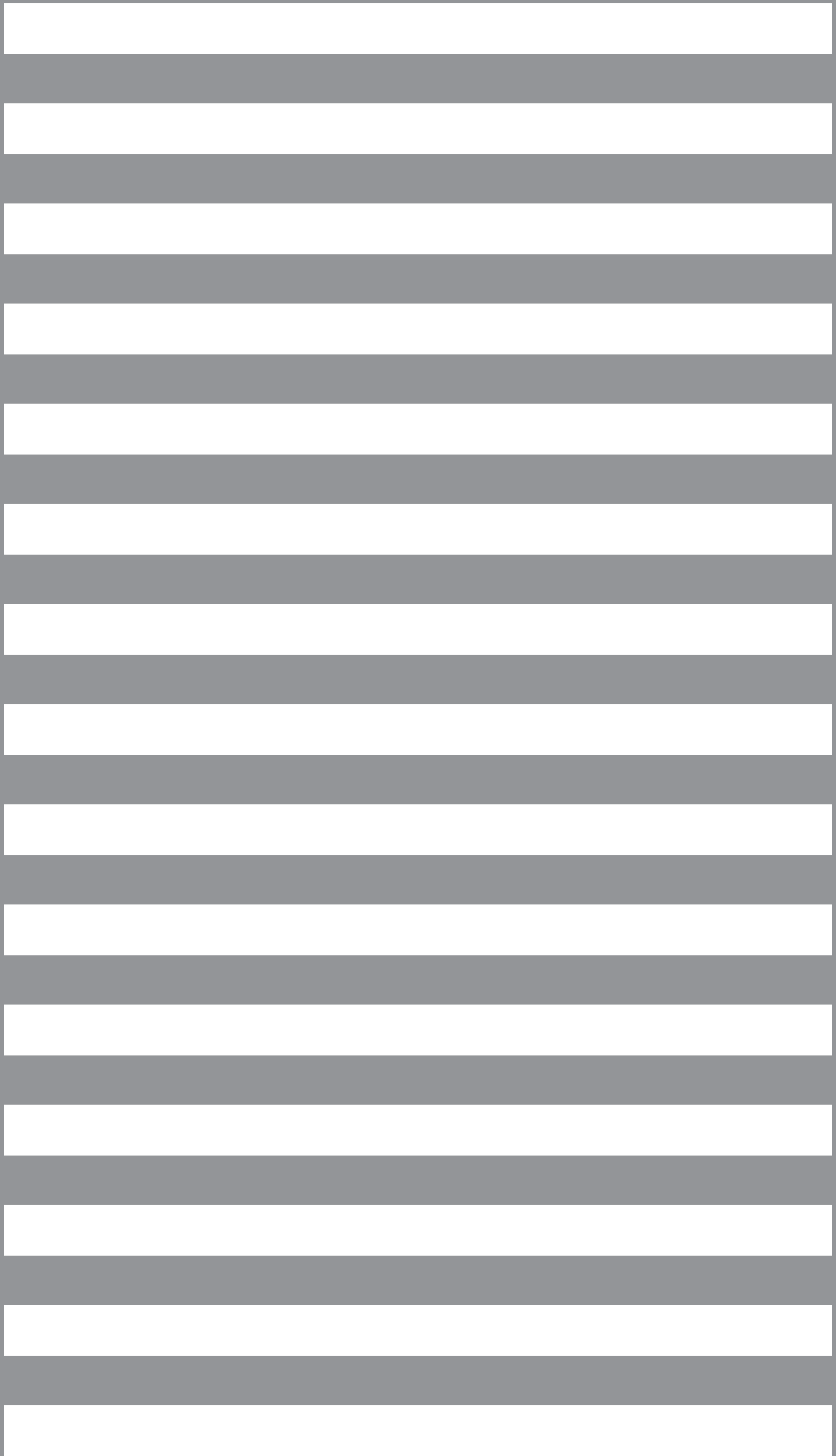
Ondanks het feit dat leeropbrengsten nog niet overal tot wasdom komen bestaat er optimisme bij de betrokkenen over de verwachte leeropbrengsten van de LWG en de reikwijdte ervan voor derden. In een tijdsspanne van drie jaar hebben de LWG's zich vooralsnog grotendeels intern geprofileerd. Het is daarom belangrijk om bij het succesvol en betekenisvol implementeren, gebruiken en benutten van LWG's een strategische benadering te hanteren. LWG's zouden dan ook gericht kunnen worden op het oplossen van problemen die zij tegenkomen, zodat er een wisselwerking ontstaat tussen implementatieprocessen, leerprocessen en ontwikkelingsprocessen. Zo dienen niet alleen korte- en lange termijn doelstellingen met elkaar verbonden te worden, ook dient er voldoende tijd te worden gegeven voor rijping en leren. In die zin vraagt het gebruik van LWG's om een lerende organisatiecontext. Belangrijk daarbij is om gezamenlijk te duiden en de definiëren wat een LWG is (en wat niet), wat de doelen zijn en wat de verwachte opbrengst moet zijn.

REFERENTIES

- Anderson, G., & Herr, K., (1999). The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher*, 28, 12-21.
- Berson, Y., Nemanich, L. A., Waldman, D. A., Galvin, B. M. & Keller, R. T. (2006) Leadership and Organizational Learning: A Multiple Levels Perspective. *The Leadership Quarterly*, 17, 577-594.
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L. & Simons, R. J. (2010). *Fostering teacher community development. A review of design principles and a case study of an innovative interdisciplinary team*. Paper presented at the American Educational Research Association. Denver, April 30-May 4.
- Brown, J. S. & Duguid P. (1996). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. In: M.D. Cohen & L.S. Sproull (Eds.), *Organisational learning*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bruijn, E. de (2008). *Leren en opleiden in transitie. Naar adaptief beroepsonderwijs*. Lectorale rede. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Cranston, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community: Eight themes from research on principals' perceptions of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 90, 1-22.
- Denzin, N. K. (1997). Triangulation in Educational Research. In J. P. Keevs (Eds.), *Educational Research, Methodology and Measurement: an International Handbook* (pp. 318-322). Oxford, Elsevier Science Ltd.
- Dobber, M., Akkerman, S., Verloop, N. & Vermunt, J. (2010). *Taking Group Differences into Account While Developing Sets of Design Principles for Learning Communities in Teacher Education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association Denver, April 30-May 4.
- Dochy, F., Moerkerke, G., & Segers, M. (1999). The effect of prior knowledge on learning in educational practice: Studies using prior knowledge state assessment. *Evaluation & Research in Education*, 13, 114-131.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student learning*. New York: National Educational Services.
- Enthoven, M. & de Bruijn, E. (2010). Beyond Locality: the creation of public practice based knowledge through practitioner research in professional learning communities and communities of practice. A review of three books on practitioner research and professional communities. (Essay Review) *Educational Action Research Journal*, 18, 273-289.
- Garavan, T. N. & McCarty, A. (2008). Collective Learning Processes and Human Resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 10, 451-479.
- Hildreth, P., Kimble, C. & Wright, P. (2000). CoP in the distributed international environment. *Journal of Knowledge Management*, 4, 24-38.
- Huber, G.P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literature. *Organizational Science*, 2, 88-115.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9, 133-145.
- Kwakman, C.H.E. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan: studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs* [Teacher learning during their teaching career: Studies into secondary school professionalism in the workplace]. Nijmegen, The Netherlands: University of Nijmegen.

- Kwakman, K. & van den Berg, E. (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25, 6-12.
- Lave, J. & Wenger, E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. In: R. Harrison, F. Reeve, A. Hanson & J. Clarke (Eds.), *Supporting lifelong learning: Perspectives on learning*. London: Routledge Falmer.
- Linde, C. (2001). Narrative and social tacit knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 5, 160-170.
- Meijer, P., Meirink, J., Lockhorst, D. en Oolbakkink-Marchand, H. (2010). (Leren) onderzoeken door docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 87, 232-252.
- Mittendorff, K., Geijssel, F., Hoeve, A., de Laat, M. en Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of workplace learning*, 5, 298-312.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company; How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, New York, NY.
- Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs. Ontwikkeling en benutting*. Onderwijsraad, Den Haag.
- Schaap, H., Van der Schaaf, M. F., & De Bruijn, E. (2011). Development of Students' Personal Professional Theories in Senior Secondary Vocational Education. *Evaluation & Research in Education*, 24, 81-103.
- Seezink, A. (2009). *Continuing Teacher Development for Competence-Based Teaching: The Role of Teachers in Competence-Based Prevocational Secondary Education*. [Professionalisering van docenten voor competentiegericht onderwijs: De rol van docenten in competentiegericht vmbo]. Proefschrift Universiteit van Tilburg / Dissertation Tilburg University.
- Shipton, H. (2006). Cohesion or confusion? Towards a typology for organizational learning research. *International Journal of Management Research*, 8, 233-252.
- Simons, P. R. J., & Ruijters, M. C. P. (2001). Work related learning: elaborate, expand, externalise. In: L. Nieuwenhuis (Eds.), *Dynamics and stability in VET and HRD*. Enschede: Twente University Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Fifth edition. Pearson International Edition, Boston.
- Teurlings, C., van der Neut, I., & de Bruijn, E. (2008). Integrale schoolontwikkeling als krachtige leer-/werk omgeving voor ondernemend docentschap. In: C. Doets, W. van Esch, & A. Westerhuis (Eds). *Brede verkenning van een leven lang leren* (blz. 213-229). Den Bosch: CINOP Expertisecentrum.
- Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.
- Van der Sanden, J.M.M. (2004). *Ergens goed in worden: Naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs*. [Becoming competent: towards rich learning careers in vocational education]. Inaugural speech, Eindhoven, The Netherlands: Fontys Pedagogisch Technische Hogeschool.
- Van Woerkom, M. (2003), *Critical reflection at work: bridging individual and organizational learning*, dissertation, Twente University, Enschede.
- Volman, M. (2006). *Jongleren tussen traditie en toekomst. De rol van docenten in leerwerk gemeenschappen*. Inaugurale rede, Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- Yin, R. (2003). *Case study research design and method*. Thousand Oaks, Sage.

DEEL II



BIJLAGE 1 T/M 5

BIJLAGE 1. ANALYSE DRIE PIJLERS LEERWERKGEMEENSCHAPPEN

Pijler	Kenmerk	Indicatoren (en voorbeelden)
1. Groepskenmerken	a. Gedeeld domein	<ul style="list-style-type: none"> Gedeeld perspectief op de 'wereld' of gedeeld doel. Gedeelte identiteit Gecommitteerd aan doelstelling (toewijding en bijdrage aan betekenisgeving)
	b. Gedeelde werkwijze	<ul style="list-style-type: none"> Gedeelde kennis aanwezig (jargon, short cuts in communicatie) Mediating artefacten Participatie
	c. Gedeelde gemeenschap	<ul style="list-style-type: none"> Minicultuur (eigen aanpak, insight jokes, eigen stijl) Informeel karakter (inter-persoonlijke relaties) Gedeelde (leer-)geschiedenis Ontwikkeling van 'levende' kennis Ontwikkeling van eigen expertise Gedeeld leren 'Core' members en leden erom heen Afbakening Flexibiliteit
2. Gedeeld leren	a. Uitwisselen van verhalen	<ul style="list-style-type: none"> Ervaringen, ideeën en meningen worden uitgewisseld Anekdoten worden verteld
	b. Ervaringen expliciet maken	<ul style="list-style-type: none"> Ervaringen worden geëxpliciteerd Ervaringen worden geduid in procestermen (wat kan men leren van ervaringen, wat betekent dit voor het werkproces) Ervaringen worden geduid in opbrengsttermen (wat heeft men geleerd van ervaringen, wat betekent dit voor professionaliseringsactiviteiten)
	c. Sociale interactie	<ul style="list-style-type: none"> Momenten dat men elkaar tegenkomt Interactie als ondersteunende functie voor deelnemers Interactie wordt gefaciliteerd door de organisatie (ruimte, uren, middelen) Leden zijn intrinsiek gemotiveerd Leden ervaren de LWG als een eigen professionaliseringsactiviteit
	d. Collectieve reflectie	<ul style="list-style-type: none"> Leden geven feedback Leden ontvangen feedback Gebeurtenissen in de LWG worden collectief besproken en geduid Opbrengsten van de LWG worden collectief besproken en geduid
	e. Collectief toewerken naar het oplossen van een probleem	<ul style="list-style-type: none"> Problemen worden benoemd Leden voelen zich eigenaar van het probleem Er wordt naar oplossingen gezocht Oplossingen worden besproken en gevolgd
	f. Externalisatie in de richting van de schoolorganisatie	<ul style="list-style-type: none"> Positie LWG in de schoolorganisatie Afstemmen tussen LWG en de schoolorganisatie
3. Collectieve leeropbrengsten	a. Documenten die het collectieve leerproces beslaan	<ul style="list-style-type: none"> Logboeken, verslagen, trainingsdocumenten Andere documenten die vastleggen welke ontwikkeling er is doorgemaakt
	b. Bereikte collectieve leerdoelen	<ul style="list-style-type: none"> Procesdoelen Inhoudelijke projectdoelen (ontwikkeling vakmanschap, ontwikkelen en realiseren van professionaliseringsactiviteiten)
	c. Collectieve innovatie-opbrengsten	<ul style="list-style-type: none"> Ontwikkelde inzichten van de LWG zijn zichtbaar in veranderd gedrag Doorvertaling van ontwikkelde inzichten van de LWG bij anderen (niet leden, zoals andere docenten) Doorvertaling van ontwikkelde inzichten van de LWG in het schoolbeleid Aangepaste kennisbasis (dit geldt specifiek voor de LWG van De lerarenopleiding)
	d. Gedeelde probleemoplossingen	<ul style="list-style-type: none"> Mogelijke problemen worden gesignaleerd en benoemd Er wordt sturing gegeven aan het oplossen van problemen Oplossingen voor geconstateerde problemen zijn gevonden Gevonden oplossingen worden collectief gedragen Oplossingen dragen bij aan doorontwikkeling van verkregen inzichten

BIJLAGE 2. RESULTATEN LWG LERARENOPLEIDING

Groepskenmerken LWG Lerarenopleiding

Kenmerk	Indicatoren	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Gedeeld domein	<ul style="list-style-type: none"> Gedeeld perspectief op de 'wereld' of gedeeld doel. Gedeelte identiteit Gecommitteerd aan doelstelling (toewijding en bijdrage aan betekenisgeving) 	<p>De opdracht die de LWG heeft ontvangen van de directie genereert een gemeenschappelijk doel. De gemeenschappelijke identiteit ontstaat maar ten dele; het verantwoordelijkheidsgevoel verschilt sterk tussen de leden.</p> <p>Onderlinge verbinding is er maar ten dele. Wanneer het doel duidelijker wordt, gaan deelnemers meer betekenis geven. In kleine groepen wordt gewerkt aan concrete taken. Men gaat zichzelf zien als opleiders.</p>	<p>Het activiteitenplan zorgt voor gedeelde doelen. Aan het einde van het project is het doel gericht op het afronden van het project. Dit doel wordt voornamelijk gedeeld door de coördinator en de directeur, de leden delen dit minder sterk. De groei van de gedeelte identiteit (die duidelijk waarneembaar was aan het begin van dit jaar), stagneert aan het einde van het jaar. Anderen binnen de organisatie zijn bezig met de onderwerpen van deze LWG. De LWG heeft dus geen mensen kunnen 'verbinden'. De LWG is meer een klankbordgroep van de projectleider geworden.</p>
b. Gedeelde werkwijze	<ul style="list-style-type: none"> Gedeelde kennis aanwezig (jargon, short cuts in communicatie) Mediating artefacten Participatie 	<p>Leden ontwerpen individueel (vanuit hun expertise) opdrachten, die ze presenteren binnen de LWG en aan opleiders. Ook wordt er gewerkt in subgroepen. De leden ontwikkelen een gemeenschappelijke taal. Artefacten zijn voornamelijk verslagen en ontwikkelde formats en lijsten. De mate van participatie verschilt tussen leden. Bij ontwikkeltaken is de betrokkenheid bij iedereen groot.</p>	<p>Het activiteitenplan geeft primair richting aan de activiteiten. Het ontwikkelde profiel van de docent beroeps onderwijs dient als betekenisvol object. Er zijn grote verschillen tussen de leden qua betrokkenheid. Er is een discrepantie tussen het meedenken en meepraten enerzijds en het uitvoeren en realiseren anderzijds. Daarnaast zijn de taken afgedwaald van de inhoud (vakmanschap docent beroeps onderwijs).</p>
c. Gedeelde gemeenschap	<ul style="list-style-type: none"> Minicultuur (eigen aanpak, insight jokes, eigen stijl) Informeel karakter (inter-persoonlijke relaties) Gedeelde (leer-)geschiedenis Ontwikkeling van 'levende' kennis Ontwikkeling van eigen expertise Gedeeld leren 'Core' members en leden erom heen Afbakening Flexibiliteit 	<p>Gaandeweg wordt de sfeer minder formeel. De relaties onderling blijven werkrelaties. Er is ten dele sprake van een (leer-)geschiedenis, omdat enkele leden buiten de LWG met elkaar werkten of werken. Er wordt veel kennis uitgewisseld, waardoor er ook gezamenlijk geleerd wordt. De opdrachten voor de beroepsproducten krijgen steeds meer vorm en betekenis. Hierdoor wordt ook duidelijk tegen welke dilemma's men aanloopt. Het bespreken van deze dilemma's zet aan tot verder leren. De inzichten worden gedeeld met derden.</p>	<p>De informele sfeer wordt gecombineerd met formele werkrelaties. Het beroepsprofiel van de docent beroeps onderwijs is een van PiB losstaande activiteit geworden. De directeur geeft dit idee ingebracht. De tussenproducten van PiB zijn geen onderwerp van gesprek binnen de LWG. De samenstelling van de LWG is veranderd, waardoor de oorspronkelijke doelen niet gehaald konden worden. Men is voornamelijk bezig met praktische zaken rond het afronden van het project. De ontwikkeling is gestagneerd, waarbij ook de verbinding met andere opleiders in het instituut is blijven liggen.</p>

Collectieve leerprocessen LWG Lerarenopleiding

Kenmerk	Indicatoren	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Uitwisselen van verhalen	<ul style="list-style-type: none"> • Ervaringen, ideeën en meningen worden uitgewisseld • Anekdoten worden verteld 	In de LWG worden veel ervaringen en inzichten gedeeld, ook door de opleiders. Dit wordt steeds gekoppeld aan concrete thema's die centraal staan tijdens de bijeenkomsten. Het meest concrete onderwerp is kwaliteit van beroepsproducten.	Er worden mogelijkheden verkend om verbindingen aan te gaan met andere projecten. In de LWG worden veel ervaringen en inzichten gedeeld, ook door de opleiders. Dit wordt steeds gekoppeld aan concrete thema's die centraal staan tijdens de bijeenkomsten. De meest concrete onderwerpen zijn de slotmanifestatie en het profiel van de docent beroeps- onderwijs. De koppeling tussen het laatste thema en de inhoudelijke focus van PiB wordt niet direct gemaakt.
b. Ervaringen expliciet maken	<ul style="list-style-type: none"> • Ervaringen worden geëxpliciteerd • Ervaringen worden geduid in proces- termen (wat kan men leren van ervaringen, wat betekent dit voor het werkproces) • Ervaringen worden geduid in opbrengstterminen (wat heeft men geleerd van ervaringen, wat betekent dit voor professionaliserings- activiteiten) 	Dit gebeurt voornamelijk aan de hand van kritische vragen. Alle betrokkenen stellen deze vragen. Er wordt geconstateerd dat er meer sturing van de LWG nodig is. De begeleiders en coaches zouden beter met elkaar kunnen afstemmen. Er wordt in de bijeenkomsten steeds gezocht naar de betekenis van nieuwe inzichten. Er worden ontwikkelende inzichten van de LWG gekoppeld aan bestaande opleidingsplannen.	De resultaten van de LWG en de opbrengsten voor de school worden besproken. Zowel inzichten gericht op vakmanschap als algemene inzichten worden genoemd. Deze opbrengsten worden niet gerelateerd aan de professionaliseringsactiviteiten van lerarenopleiders. De concrete inhoudelijke opbrengsten (het 'wat') wordt niet benoemd.
c. Sociale interactie	<ul style="list-style-type: none"> • Momenten dat men elkaar tegenkomt • Interactie als ondersteunende functie voor deelnemers • Interactie wordt gefaciliteerd door de organisatie (ruimte, uren, middelen) • Leden zijn intrinsiek gemotiveerd • Leden ervaren de LWG als een eigen professionaliseringsactiviteit 	De leden zien elkaar voornamelijk op formele en georganiseerde momenten. Alleen de directeur spreekt af en toe leden informeel. De interactie wordt dan ook voldoende ondersteund en gefaciliteerd door de organisatie. Leden zijn intrinsiek gemotiveerd om deel te nemen en zien deelname als professionaliseringsactiviteit die een directe bijdrage levert aan het verbeteren van hun taken.	De interactie vindt voornamelijk op formele overlegmomenten plaats. De leden expliciteren niet wat zij geleerd hebben of dat zij deelname aan de LWG als professionalisering ervaren. De interactie wordt dan ook voldoende ondersteund en gefaciliteerd door de organisatie.
d. Collectieve reflectie	<ul style="list-style-type: none"> • Leden geven feedback • Leden ontvangen feedback • Gebeurtenissen in de LWG worden collectief besproken en geduid • Opbrengsten van de LWG worden collectief besproken en geduid 	Naast de formele overlegmomenten is er nauwelijks contact tussen de leden. Er wordt bijvoorbeeld geen feedback gegeven op producten die worden rondgestuurd of op intranet worden geplaatst. Ook vind er weinig overleg plaats via email. Tijdens de formele overlegmomenten geven en ontvangen de leden wel feedback op tussenproducten.	Het activiteitenplan en het beroepsprofiel worden kritisch gelezen en voorzien van feedback. Het concreet invullen van de slotmanifestatie nodigt leden uit kritisch te reflecteren op de betekenis van de opbrengsten van de LWG voor de lerarenopleiding, maar leidt uiteindelijk ook af van de hoofdgedachte.
e. Collectief toewerken naar het oplossen van een probleem	<ul style="list-style-type: none"> • Problemen worden benoemd • Leden voelen zich eigenaar van het probleem • Er wordt naar oplossingen gezocht • Oplossingen worden besproken en gevolgd 	De problemen die besproken worden zijn voornamelijk procesgericht. Zo wordt het door sommige als probleem ervaren dat niet iedereen de opdrachten uitvoert. De schoolprojectleider voelt zich het meest eigenaar van het probleem. Daarnaast zijn er later meer inhoudelijke problemen besproken (bijv. de aansluiting van opdrachten bij scholen), maar er werd niet naar oplossingen gezocht.	Het activiteitenplan geeft duidelijkheid in de taakverdeling, maar zorgt er aan de andere kant voor dat leden zich niet direct aan problemen verbinden. Een duidelijk gedeeld en ervaren probleem is de verbinding tussen de opbrengst van de LWG en het instituut. Aan het einde van het jaar worden oplossingen geanalyseerd en benoemd, maar dat zorgt er niet voor dat er een concrete oplossing komt. Het beroepsprofiel wordt niet als gedeeld probleem gezien.

vervolg hiernaast

Collectieve leerprocessen LWG Lerarenopleiding vervolg

Kenmerk	Indicatoren	Werkjaar 1	Werkjaar 2
f. Externalisatie in de richting van de schoolorganisatie	<ul style="list-style-type: none">• Positie LWG in de schoolorganisatie• Afstemmen tussen LWG en de schoolorganisatie	De meeste leden hebben contact met andere opleiders binnen het instituut. Het besef groeit dat er door de LWG in de opleidingen meer nagedacht wordt over de beroepsproducten. Men is zich er van bewust dat de verbinding met de rest van de organisatie belangrijk is. Dat besef wordt niet omgezet in concrete activiteiten.	Vanuit inhoudelijk oogpunt wordt gezocht naar samenwerking met andere ontwikkelgroepen in de organisatie. Leden nemen hier de verantwoordelijkheid voor. Ook bij de afsluiting van het project worden er anderen bij het project betrokken. Deze samenwerking gaat voornamelijk over praktische aspecten.

Collectieve Opbrengsten LWG Lerarenopleiding

Kenmerk	Indicatoren	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Documenten die het collectieve leerproces beslaan	<ul style="list-style-type: none"> Logboeken, verslagen, trainingsdocumenten Andere documenten die vastleggen welke ontwikkeling er is doorgemaakt 	Dit zijn voornamelijk agenda's en notulen van de bijeenkomsten. Enkele leden maken verslagen van professionaliseringsbijeenkomsten.	Hier worden voornamelijk de verslagen en het activiteitenplan genoemd.
b. Bereikte collectieve leerdoelen	<ul style="list-style-type: none"> Procesdoelen Inhoudelijke projectdoelen (ontwikkeling vakmanschap, ontwikkelen en realiseren van professionaliseringsactiviteiten) 	Er wordt niet gerapporteerd over procesdoelen. Men wordt zich steeds meer bewust van de betekenis van de ontwikkelde inzichten. Men heeft a.d.h.v. de storyline methode gereflecteerd op inhoudelijke projectdoelen. Er wordt gewerkt aan verschillende producten (zoals voorlichtingsmateriaal, handleidingen en goede voorbeelden), die nu in conceptvorm opgeleverd kunnen worden. Andere taken zijn niet in productvorm vastgelegd.	Er worden geen concrete procesdoelen geformuleerd. De inhoudelijke doelen zijn direct gekoppeld aan de producten die uiteindelijk opgeleverd moeten worden. Er wordt voorgesteld om nogmaals gezamenlijk te reflecteren op het proces en op de activiteiten, maar dit blijft bij een voorstel.
c. Collectieve innovatieopbrengsten	<ul style="list-style-type: none"> Ontwikkelde inzichten van de LWG zijn zichtbaar in veranderd gedrag Doorvertaling van ontwikkelde inzichten van de LWG bij anderen (niet leden, zoals andere docenten) Doorvertaling van ontwikkelde inzichten van de LWG in het schoolbeleid Aangepaste kennisbasis 	Er zijn geen ontwikkelde inzichten vastgelegd, die gedrag binnen of buiten de LWG hebben veranderd. Een aantal producten is in ontwikkeling, die voornamelijk voor de LWG van belang zijn (bijv. notulen, verslagen en concepten). Door deze meer interne focus zijn er geen concrete resultaten, in termen van veranderingen in het curriculum, zichtbaar. De kennisbasis is dus nog niet aangepast.	De borging van inzichten heeft plaatsgevonden in een activiteitenplan. Dit plan is voortdurend kritisch bekeken en bijgesteld. In het plan is ook gewerkt aan een expliciete koppeling naar het schoolbeleid. Echter, deze koppeling is vooral retorisch van aard: een doorvertaling naar het schoolbeleid heeft in deze periode niet plaatsgevonden. Het ontwikkelde beroepsprofiel heeft de potentie om een bijdrage te kunnen leveren aan de kennisbasis, maar dat is in deze periode niet gerealiseerd. Bij de afronding van het project komt een fundamentele discussie op gang over bijvoorbeeld het vakmanschap, de haalbaarheid van het doel om dit in kaart te brengen en de potentiële meerwaarde er van.
d. Gedeelde probleemoplossingen	<ul style="list-style-type: none"> Mogelijke problemen worden gesignaleerd en benoemd Er wordt sturing gegeven aan het oplossen van problemen Oplossingen voor geconstateerde problemen zijn gevonden Gevonden oplossingen worden collectief gedragen Oplossingen dragen bij aan doorontwikkeling van verkregen inzichten 	De probleemstelling is vaak onderwerp van gesprek. Problemen worden frequent besproken en er wordt gezamenlijk gezocht naar oplossingen. Om opdrachten te kunnen beoordelen is een kijkwijzer ontwikkeld. Dit wordt als zinvol ervaren, al moet de kijkwijzer nog wel verder ontwikkeld en geïntegreerd worden. Problemen lijken zich voornamelijk voor te doen over de samenwer-	king van de LWG met andere groepen, de communicatie tussen deze groepen en de sturing van dit proces. Voor sommige problemen is een oplossing, maar voor sommige problemen ook niet. Voor sommige problemen is ook niet direct een oplossing voorhanden, want soms tot teleurstelling leidt. Ook worden sommige oplossingen maar ten dele uitgewerkt.

BIJLAGE 3. RESULTATEN LWG VMBO 1

Groepskenmerken LWG VMBO 1

Kenmerk	Indicatoren	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Gedeeld domein	<ul style="list-style-type: none"> • Gedeeld perspectief op de 'wereld' of gedeeld doel. • Gedeelte identiteit • Gecommitteerd aan doelstelling (toewijding en bijdrage aan betekenisgeving) 	<p>De doelen die de leden nastreven zijn gaandeweg concreter geworden en worden door de leden gedragen. De leden zetten zich in om het team te professionaliseren op ontwikkelingen in de bedrijven uit de omgeving, beroepsperspectieven voor leerlingen, en het realiseren van beroepsgericht onderwijs. De professionaliseringsbijeenkomsten die de LWG voor het bovenbouwteam heeft georganiseerd en de terugkoppeling in de LWG hebben hieraan bijgedragen. Er is steeds meer sprake van een gedeelde identiteit. De LWG treedt op als een team en draagt haar visie over beroepsgericht onderwijs uit naar het bovenbouwteam.</p>	<p>Er is op grote lijn een hoge mate van betrokkenheid. Deelnemers laten eigenaarschap zien over bijvoorbeeld het activiteitenplan. Er wordt kritisch naar producten gekeken. De leden hebben een gezamenlijke visie/missie. Er wordt bijvoorbeeld een concrete professionaliseringsbijeenkomst georganiseerd. In de laatste fase is de LWG niet voltallig bij elkaar geweest, enkele leden werken aan een specifieke taak. Dit leidt ertoe dat de gedeelde identiteit 'minder sterk' wordt. Men was wel gecommitteerd aan de doelstelling, wat blijkt aan toegewijde discussies. Naar het einde toe was de communicatie veelal adhoc, maar dit leidde niet tot een vermindering in verbondenheid.</p>
b. Gedeelde werkwijze	<ul style="list-style-type: none"> • Gedeelde kennis aanwezig (jargon, short cuts in communicatie) • Mediating artefacten • Participatie 	<p>Er is een taakverdeling ontstaan waarbij de schoolprojectleider voorziet, het verslag maakt en de agenda maakt. Dit schept een wat afwachtende houding bij de andere leden. Bijeenkomsten liepen in het begin associatief. Gaandeweg worden de bijeenkomsten gestructureerd met een agenda. Na de voorjaarsvakantie is er weinig structuur door de verbouwing op school, schoolexamens, schoolreisjes. De bijeenkomsten hebben een informeel karakter: open, maar ook gedeelde kennis ten aanzien van het project. Er is een gedeeld idee over de professionalisering van het bovenbouwteam en algemene uitgangspunten voor het beroepsgericht onderwijs in de bovenbouw. Hierin wordt dezelfde taal gesproken. Het is nog niet helemaal duidelijk wat ieder zich precies voorstelt bij het beroepsgericht onderwijs. Mediating artefacten zijn formats van beroepsproducten, verschillende vragenlijsten en literatuur. Niet alle leden zijn altijd aanwezig.</p>	<p>De schoolprojectleider en de instituutskoach nemen voornamelijk initiatief. Hierdoor is er geen sprake van een gedeelde werkwijze, mede omdat de trekkende rol van de schoolprojectleider en de instituutskoach er toe leidt dat de overige leden een wat meer afwachtende houding aannemen. De communicatie is soms onvolledig. Kennis wordt gedeeld, zowel vanuit de projectleider als vanuit de leden. In een latere fase van het project wordt er een verschil zichtbaar tussen gedeelde en niet gedeelde kennis. Dit is deels afhankelijk van de verschillende expertise die men heeft en de taken die men uitvoert. Verslagen worden niet altijd gemaakt, veel wordt ook mondeling en informeel besproken en gedeeld. De gedeelde producten bestaan voornamelijk uit verslagen van bijeenkomsten en producten uit het eerste werkjaar. Door wisseling in taken en een soms gebrekkige communicatie is constante participatie niet altijd mogelijk. De leden participeren actief tijdens de bijeenkomsten, terwijl de schoolopleider en instituutskoach veelal bezig zijn met het profileren van de LWG binnen en buiten de eigen schoolorganisatie. Enkele leden zijn bezig met concrete taken. De resultaten hiervan zijn nog niet gedeeld.</p>

vervolg zoz

Groepskenmerken LWG VMBO 1 vervolg

Kenmerk	Indicatoren	Werkjaar 1	Werkjaar 2
c. Gedeelde gemeenschap	<ul style="list-style-type: none"> • Minicultuur (eigen aanpak, insight jokes, eigen stijl) • Informeel karakter (inter-persoonlijke relaties) • Gedeelde (leer-)geschiedenis • Ontwikkeling van 'levende' kennis • Ontwikkeling van eigen expertise • Gedeeld leren • 'Core' members en leden erom heen • Afbakening • Flexibiliteit 	<p>De cultuur blijft ongedwongen, informeel en met eigen humor. Er wordt gekeken naar de projectleider. De LWG is meer gericht op actie dan op reflectie. Soms leiden acties ook wel tot frustratie: ik wil wel maar ik krijg het bij anderen niet voor elkaar of we krijgen het niet in het rooster. De LWG heeft een gedeeld beeld over het bovenbouwteam en de professionalisering. Er is een gedeeld beeld over het mbo en algemene vaardigheden die nodig zijn in het bedrijfsleven. Ontwikkeling van 'levende' kennis en kennis delen vindt veelal mondeling plaats tijdens de bijeenkomsten. De LWG is gepositioneerd in het bovenbouwteam. Door deelonderzoeken (motivatie en eindexamenresultaten wordt het bovenbouwteam betrokken bij de LWG. De LWG is een vaste groep van 2 docenten, projectleider, schoolopleider en instituutcoach. Niet alle leden zijn altijd aanwezig doordat zij om praktische redenen (schoolzaken) niet altijd kunnen. Dit geldt ook voor de professionalisering van het bovenbouwteam.</p>	<p>Er is een duidelijke gedeelde geschiedenis, die per lid van de LWG kan verschillen. Dit zorgt er mede voor dat er gedeeld geleerd wordt, voornamelijk informeel en naar aanleiding van concrete activiteiten (bijvoorbeeld bedrijfsbezoeken en ontwikkelingsactiviteiten). Ideeën en ervaringen worden uitgewisseld, hierdoor ontstaat ook levende kennis. Uitwisseling vindt adhoc plaats en leren vindt voornamelijk op individueel niveau plaats. Men ziet hier echter wel dat dit individuele leren (positieve) invloed heeft op de schoolontwikkeling. Qua bezetting is er een duidelijke afbakening. De inhoudelijke afbakening wordt gedurende het proces steeds duidelijker, maar kan bijvoorbeeld naar studenten toe nog worden aangescherpt. De LWG is flexibel, maar blijft wel duidelijk het doel voor ogen houden.</p>

Collectieve Leerprocessen LWG VMBO 1

Kenmerk	Indicatoren	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Uitwisselen van verhalen	<ul style="list-style-type: none"> • Ervaringen, ideeën en meningen worden uitgewisseld • Anekdoten worden verteld 	Ervaringen, ideeën, meningen en anekdotes worden uitgewisseld in de LWG en in de wandelgangen. Er zijn discussies over vakmanschap, motivatie, wat branchedeskundigheid is en het profiel van de school. In de loop van het jaar wordt er gericht gewerkt aan de voorbereiding van professionaliseringsbijeenkomsten voor het bovenbouwteam.	Ervaringen ideeën, meningen en anekdotes worden uitgewisseld. De storyline methode heeft hier een belangrijke rol in gespeeld. De uitbreiding naar het bovenbouwteam leidde er toe dat men meer ging uitwisselen.
b. Ervaringen expliciet maken	<ul style="list-style-type: none"> • Ervaringen worden geëxpliciteerd • Ervaringen worden geduid in proces- termen (wat kan men leren van ervaringen, wat betekent dit voor het werkproces) • Ervaringen worden geduid in opbrengstterminen (wat heeft men geleerd van ervaringen, wat betekent dit voor professionaliseringsactiviteiten) 	Het expliciteren en duiden van ervaringen gebeurt mondeling in de LWG waarbij in het begin van het jaar vooral de onderzoeker doorvraagt en de verbinding met vakmanschap en professionalisering legt. Inmiddels heeft de LWG zich deze manier van expliciteren en duiden eigen gemaakt. De vraag "Wat zegt dit over vakmanschap" wordt regelmatig behandeld. De leden van de LWG bespreken wat branchedeskundigheid inhoudt en hoe je het kunt verwerven.	Zowel in teamvergaderingen als in andere bijeenkomsten worden ervaringen m.b.t. professionalisering, onderwijs en opleiding van studenten uitgewisseld. In de laatste fase van het project is de LWG niet volledig bij elkaar geweest, terwijl 2 leden met specifieke ontwikkeltaken bezig zijn. Uitwisseling heeft op dit punt (nog) niet plaatsgevonden.
c. Sociale interactie	<ul style="list-style-type: none"> • Momenten dat men elkaar tegenkomt • Interactie als ondersteunende functie voor deelnemers • Interactie wordt gefaciliteerd door de organisatie (ruimte, uren, middelen) • Leden zijn intrinsiek gemotiveerd • Leden ervaren de LWG als een eigen professionaliseringsactiviteit 	In het eerste deel van het schooljaar kwam de LWG gemiddeld één à twee keer per maand gemotiveerd voltallig bij elkaar. De projectleider en de onderzoeker spreken elkaar bijna wekelijks. Op donderdag hebben de leden taak-uren voor het project en werken ze aan hun onderzoek. De LWG zelf wordt niet zo zeer beschouwd als middel voor eigen professionalisering, maar meer als middel om professionalisering voor collega's uit te werken. Vanaf de voorjaarsvakantie neemt de frequentie van de bijeenkomsten en de intrinsieke motivatie van de leden af.	Sociale interactie vindt zowel plaats op tijdens de teamvergaderingen als op de bijeenkomsten van de LWG. De leden lijken steeds meer gemotiveerd om via sociale interactie te discussiëren en te leren. De leden gaan de LWG steeds meer als een belangrijk middel zien voor hun eigen professionalisering. Daarnaast zijn leden steeds meer in wisselende samenstellingen gekoppeld aan concrete activiteiten.
d. Collectieve reflectie	<ul style="list-style-type: none"> • Leden geven feedback • Leden ontvangen feedback • Gebeurtenissen in de LWG worden collectief besproken en geduid • Opbrengsten van de LWG worden collectief besproken en geduid 	De opbrengsten worden collectief besproken en geduid. De leden geven elkaar feedback op de onderzoeken en de opgedane ervaringen.	Zowel in teamvergaderingen als in andere bijeenkomsten wordt gereflecteerd op activiteiten m.b.t. professionalisering, onderwijs en opleiding van studenten. De wisselende samenstelling en inzet van de leden heeft tot vermindering geleid van de collectieve reflectie.
e. Collectief toewerken naar het oplossen van een probleem	<ul style="list-style-type: none"> • Problemen worden benoemd • Leden voelen zich eigenaar van het probleem • Er wordt naar oplossingen gezocht • Oplossingen worden besproken en gevolgd 	De LWG werkt oplossingsgericht en is sterk in het ondernemen van actie. Nadat de focus was bepaald hebben de leden verschillende onderzoeken uitgevoerd die allen bijdragen aan (een deel van) de oplossing. Deze worden teruggekoppeld in de LWG.	Problemen werden in eerste instantie benoemd naar aanleiding van concrete professionaliseringsactiviteiten. In latere fasen werd het oplossen en verbeteren van problemen belangrijker dan het benoemen en doorgronden van de problemen.

vervolg zoz

Collectieve Leerprocessen LWG VMBO 1 vervolg

Kenmerk	Indicatoren	Werkjaar 1	Werkjaar 2
f. Externalisatie in de richting van de schoolorganisatie	<ul style="list-style-type: none"> • Positie LWG in de schoolorganisatie • Afstemmen tussen LWG en de schoolorganisatie 	De LWG is gepositioneerd in het bovenbouwteam. De positie is nog niet duidelijk voor derden. De LWG wordt dit schooljaar uitgebreid met bijna alle leden van het bovenbouwteam. Er zijn door de LWG (vaste kern) 4 professionaliseringsbijeenkomsten voor het bovenbouwteam voorbereid en uitgevoerd.	De LWG krijgt opdrachten van de directeur. De LWG speelt in toenemende mate een belangrijke rol bij het organiseren van bijeenkomsten voor de bovenbouw. Ook is er in toenemende mate afstemming zichtbaar tussen de LWG en de schoolorganisatie. Er vindt overleg plaats en ook worden er steeds nieuwe opdrachten aan de LWG gegeven.

Collectieve Opbrengsten LWG VMBO 1

Kenmerk	Indicatoren	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Documenten die het collectieve leerproces beslaan	<ul style="list-style-type: none"> • Logboeken, verslagen, trainingsdocumenten • Andere documenten die vastleggen welke ontwikkeling er is doorgemaakt 	De onderzoeker reflecteert op het vastleggen van de ontwikkeling (procesdoelen) en houdt dit schriftelijk bij. Voorbeelden hiervan zijn logboeken, tussenrapportage, verslag met daarin resultaten van bijeenkomst waarin de tussentijdse resultaten zijn teruggelegd, resultaten uit de training. Maar ook aantekeningen over vakmanschap, onderwijs en professionalisering uit logboek van onderzoeker.	Er is een verslag gemaakt van de reflectie op de ontwikkelingen en activiteiten van de afgelopen periode aan de hand van de storyline methode. In de latere fase van het werkjaar zijn er geen documenten opgesteld die over het collectieve leerproces beslaan.
b. Bereikte collectieve leerdoelen	<ul style="list-style-type: none"> • Procesdoelen • Inhoudelijke projectdoelen (ontwikkeling vakmanschap, ontwikkelen en realiseren van professionaliseringsactiviteiten) 	Inhoudelijke projectdoelen worden schriftelijk vastgelegd door de projectleider. Dit zijn: 1) een beschrijving van vakmanschap en professionaliseringsactiviteiten, 2) presentatie over het leren in de LWG en 3) er zijn 4 bijeenkomsten voor het bovenbouwteam gerealiseerd.	Er worden in het tweede werkjaar zowel nieuwe doelen geformuleerd als doelen uit het eerste jaar gecontinueerd. Er zijn diverse professionaliseringsactiviteiten uitgevoerd, zoals een bedrijfsbezoek voor het bovenbouwteam.
c. Collectieve innovatieopbrengsten	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkelde inzichten van de LWG zijn zichtbaar in veranderd gedrag • Doorvertaling van ontwikkelde inzichten van de LWG bij anderen (niet leden, zoals andere docenten) • Doorvertaling van ontwikkelde inzichten van de LWG in het schoolbeleid 	De LWG-leden worden steeds meer reflectieve practitioner. Zij kijken kritischer naar hun eigen praktijk en schoolontwikkeling. De doorvertaling naar derden is nog niet direct zichtbaar. Doorvertaling naar derden krijgt later in het werkjaar gestalte door bijeenkomsten die de LWG heeft georganiseerd voor het bovenbouwteam. Het team is 'opgeschud'. Het team wordt geschoold op ontwikkelingen in het bedrijfsleven in de omgeving en de implicaties voor het onderwijs. Van doorvertaling naar leerling niveau is nog geen sprake.	Door de LWG wordt er in de school meer aandacht besteed aan de ontwikkeling van vakmanschap, brancheskundigheid, beroepsperspectief van leerlingen en doorlopende leerlijnen. Per aspect zijn verschillende activiteiten georganiseerd. Deze activiteiten zijn steeds meer ingebed en geaccepteerd in de schoolorganisatie. Een aantal mensen in de schoolorganisatie laten door de opbrengsten van de LWG meer bereidheid tot verandering zien.
d. Gedeelde probleemoplossingen	<ul style="list-style-type: none"> • Mogelijke problemen worden gesignaleerd en benoemd • Er wordt sturing gegeven aan het oplossen van problemen • Oplossingen voor geconstateerde problemen zijn gevonden • Gevonden oplossingen worden collectief gedragen • Oplossingen dragen bij aan doorontwikkeling van verkregen inzichten 	De LWG is sterk gericht op het oplossen van problemen. Hierbij spelen voornamelijk de projectleider en de instituutcoach een belangrijke rol. De overige leden zijn hier wat afwachting in.	Verschillende problemen worden in de LWG gesignaleerd en benoemd. Dit gebeurt collectief. Echter, er wordt wel geconstateerd dat sommige leden niet vanzelf naar de bijeenkomsten komen, waarbij er ook soms te weinig sprake is van een lerende houding. Sommige activiteiten worden door verschillende leden uitgevoerd, dit zorgt ervoor dat de LWG aan het einde meer een coördinatiefunctie heeft.

BIJLAGE 4. RESULTATEN LWG VMBO 2

Groepskenmerken LWG VMBO 2

Kenmerk	Indicatoren	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Gedeeld domein	<ul style="list-style-type: none"> Gedeeld perspectief op de 'wereld' of gedeeld doel. Gedeelte identiteit Gecommitteerd aan doelstelling (toewijding en bijdrage aan betekenisgeving) 	De gezamenlijke activiteiten zijn gericht op ontwikkeling en definitie van vakmanschap van de docent met betrekking tot branchekennis. Vanuit verschillende onderzoeken en benaderingen wordt hier in de LWG aan gewerkt. Men denkt na over verankering van de LWG in de schoolstructuur.	Het activiteitenplan is een goed middel om de activiteiten gezamenlijk te verankeren. In het tweede jaar wordt de vraag van het doel van de LWG weer gesteld. De meningen over de profilering en externalisatie in de schoolorganisatie lopen uiteen. Sommige leden willen voornamelijk in de laatste fase van het traject gaat de meeste aandacht uit naar het afronden van het project. Men is nog zoekende naar een eigen identiteit, daardoor wordt deze identiteit ook nog niet herkend door de buitenstaanders. Ondanks personele wisselingen in de LWG wordt er door de leden continuïteit ervaren. Toewijding is zichtbaar bij alle leden, maar voornamelijk bij de leden die vanaf het begin in de LWG participeren.
b. Gedeelde werkwijze	<ul style="list-style-type: none"> Gedeelde kennis aanwezig (jargon, short cuts in communicatie) Mediating artefacten Participatie 	Uitsplitsing in 3 onderzoeken, die tijdens bijeenkomsten elkaar bijpraten; het is zoeken naar een vaste, gezamenlijke werkwijze, een routine binnen de LWG. Er is een agenda, notulen. Uitkomsten van de onderzoeken worden schriftelijk vastgehouden en via de mail en tijdens de bijeenkomsten met elkaar gedeeld. Toch wordt het werken in de bijeenkomst vaak belemmerd door alle onverwachte gebeurtenissen.	Er wordt in subgroepjes samengewerkt, welke steeds in samenstelling verschillen. Het eigenaarschap van de LWG is steeds meer in handen van de projectleider komen te liggen. Er is nog steeds een gemeenschappelijk jargon. Het activiteitenplan, maar ook andere stukken zoals mails en notulen, dienen als voornaamste gedeelde producten. De wisselende samenstelling zorgt er voor dat vooral de vaste leden meer verantwoordelijkheid nemen.
c. Gedeelde gemeenschap	<ul style="list-style-type: none"> Minicultuur (eigen aanpak, insight jokes, eigen stijl) Informeel karakter (inter-persoonlijke relaties) Gedeelde (leer-)geschiedenis Ontwikkeling van 'levende' kennis Ontwikkeling van eigen expertise Gedeeld leren 'Core' members en leden erom heen Afbakening Flexibiliteit 	Cultuur van doen wat afgesproken is, zelf beter van willen worden, luisteren naar anderen, samen een team vormen om de taken uit te voeren. Er is humor in het overleg, er worden grapjes gemaakt ook over elkaar en de informele momenten nemen toe. Wisseling van projectleider en van schoolleider, toevoeging van een nieuw docentonderzoeker en uitbreiding met drie docenten heeft sporen nagelaten: De "oude" docenten moeten aangeven, wat zin en nut is van het project, voor hen maar ook voor de school, en ze moeten de onderlinge verhoudingen in de groep helder maken (wie stuurt wie aan) en zich verantwoorden voor wat zij doen en bedenken i.v.m. de onderzoeken.	De LWG heeft een eigen cultuur, waarin op een informele manier met elkaar samengewerkt wordt. Dit komt vooral doordat leden elkaar goed kennen. Er is dus sprake van een gezamenlijke leer-geschiedenis. Daardoor kunnen ze ook op eerdere onderzoeksactiviteiten voortbouwen en wordt ook kennis uitgewisseld. Er heeft dus ontwikkeling van eigen expertise plaatsgevonden. Echter, het blijft veelal bij het uitwisselen van kennis; dit wordt niet actief bediscussieerd en gebruikt. Aan het einde van het project wordt er gereflekteerd op wat er bereikt is. De afbakening van de LWG wordt aan het einde van het tweede werkjaar is minder helder. Dit komt veelal door wisselingen in de samenstelling van de LWG.

Collectieve Leerprocessen LWG VMBO 2

Kenmerk	Indicatoren	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Uitwisselen van verhalen	<ul style="list-style-type: none"> • Ervaringen, ideeën en meningen worden uitgewisseld • Anekdoten worden verteld 	Er is veel uitwisseling van verhalen en ervaringen, zowel in de LWG als in de wandelgangen.	De komst van een nieuwe directie lijkt een positieve invloed te hebben op de inbedding van de LWG in de school. Deze ziet de LWG als belangrijk instrument voor professionalisering.
b. Ervaringen expliciet maken	<ul style="list-style-type: none"> • Ervaringen worden geëxpliciteerd • Ervaringen worden geduid in proces- termen (wat kan men leren van ervaringen, wat betekent dit voor het werkproces) • Ervaringen worden geduid in opbrengstterminen (wat heeft men geleerd van ervaringen, wat betekent dit voor professionaliserings- activiteiten) 	Betekenis verlenen aan de verhalen en ervaringen gebeurde in het begin van het jaar nog weinig. Er was veel discussie maar nog geen doelgericht leren of oplossen van vraagstukken. Er was geen vaste vorm van intervisie, met daarin momenten voor reflectie. In de loop van het jaar is men aan het einde van elke onderzoeksbijeenkomst expliciet gaan bevragen wat de besproken activiteit aan inzichten voor de definitie van vakmanschap en voor de professionalisering er van zou kunnen betekenen.	In de LWG worden ervaringen wel gedeeld, maar niet op een structurele manier en basis. Het blijft meer bij het uitwisselen van verhalen. Er vindt een fundamentele discussie plaats over het nut en de relevantie van de LWG. De aanleiding hiervoor is dat de LWG binnen deze schoolorganisatie nog van weinig bekendheid geniet en dat men dreigt terug te vallen in oude routines. Veel van wat er in de LWG gebeurt wordt niet gedocumenteerd.
c. Sociale interactie	<ul style="list-style-type: none"> • Momenten dat men elkaar tegenkomt • Interactie als ondersteunende functie voor deelnemers • Interactie wordt gefaciliteerd door de organisatie (ruimte, uren, middelen) • Leden zijn intrinsiek gemotiveerd • Leden ervaren de LWG als een eigen professionaliseringsactiviteit 	De LWG komt een keer per maand voltallig bij elkaar; de vaste leden sturen daarnaast nog derden aan, dat gebeurt op afspraak. De schoolprojectleider en de onderzoeker spreken elkaar vrijwel wekelijks. Er zijn uren vrijgemaakt voor de LWG; door de deelnemende docenten wordt dit als te weinig ervaren. De inzet en betrokkenheid zijn zeer groot. De leden van de LWG ervaren deelname aan de LWG in hoge mate als activiteit voor professionalisering.	Er is veelvuldig onderling, informeel contact. De LWG komt in het totaal 4 tot 6 keer bij elkaar. Hier is een verschil in leden: de core leden van de LWG hebben voldoende tijd voor verschillende interacties, de toegevoegde leden hebben minder tijd beschikbaar voor samenwerking.
d. Collectieve reflectie	<ul style="list-style-type: none"> • Leden geven feedback • Leden ontvangen feedback • Gebeurtenissen in de LWG worden collectief besproken en geduid • Opbrengsten van de LWG worden collectief besproken en geduid 	Er wordt feedback gegeven en ontvangen m.b.t. het onderzoek; in eerste instantie was er echter geen structurele reflectie op de opbrengsten en daardoor ook geen collectieve duiding. Dat is inmiddels veranderd. Aan het eind van elk overleg wordt nu de vraag gesteld: wat levert deze activiteit op aan inzichten voor de definitie van vakmanschap en voor de professionalisering er van?	Reflectie is aan het einde van het project meer gericht op het product in plaats van op de visie van het totale project of van op het proces. Er wordt gezamenlijk feedback gegeven en er wordt ook wat met die feedback gedaan. Zo vindt er gezamenlijke bijstelling plaats. Er is nog weinig sprake van duiding; de activiteiten worden nog niet expliciet gekoppeld aan de eigen ontwikkeling en professionalisering. Sommige leden van de LWG ervaren weerstand en demotivatie bij het verder profileren van de LWG in de schoolorganisatie. Dit wordt in de LWG besproken. Er wordt weinig gereflecteerd op de ontwikkeling van vakmanschap.
e. Collectief toewerken naar het oplossen van een probleem	<ul style="list-style-type: none"> • Problemen worden benoemd • Leden voelen zich eigenaar van het probleem • Er wordt naar oplossingen gezocht • Oplossingen worden besproken en gevolgd 	Het probleem dat wordt is aangepakt is de ontbrekende branchekennis. Om dit te verbeteren en om professionaliseringstrajecten op dat gebied op te zetten, zijn een drietal onderzoeken gestart.	Problemen worden wel benoemd en besproken, maar het ontbreekt aan eigenaarschap om er echt iets mee te doen. Het blijft bij constateringen. Veelal individuele, praktische problemen worden ingebracht en besproken.

vervolg hiernaast

Collectieve Leerprocessen LWG VMBO 2 vervolg

Kenmerk	Indicatoren	Werkjaar 1	Werkjaar 2
f. Externalisatie in de richting van de schoolorganisatie	<ul style="list-style-type: none">• Positie LWG in de schoolorganisatie• Afstemmen tussen LWG en de schoolorganisatie	De LWG is onvoldoende zichtbaar gepositioneerd binnen het docententeam, de schoolorganisatie en binnen de opleidingsschool. Structuurafspraken zijn in ontwikkeling; zo is er regelmatig overleg met directie (drie keer per jaar) en zijn er afspraken gemaakt over deelname aan schooloverstijgend overleg en om zichtbaarder te worden in de school zal er een muurkrant voor de LWG komen. Er vindt minimaal driemaal per jaar overleg plaats met de directie; aan het begin, het midden en aan het einde van het schooljaar.	Lange tijd is onduidelijk welke positie de LWG inneemt in de organisatie. De komst van een nieuwe directrice lijkt hier verandering in te brengen, zij ziet de LWG als een belangrijk instrument voor professionalisering en leren. Concrete stappen hiertoe zijn (nog) niet ondernomen. Dit komt mede doordat er verdeeldheid is binnen de LWG over het doel en de potentie van de LWG.

Collectieve Opbrengsten LWG VMBO 2

Kenmerk	Indicatoren	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Documenten die het collectieve leerproces beslaan	<ul style="list-style-type: none"> • Logboeken, verslagen, trainingsdocumenten • Andere documenten die vastleggen welke ontwikkeling er is door-gemaakt 	Van elke bijeenkomst worden notulen gemaakt. De schoolprojectleider houdt de verslagen en mailverkeer bij. Concrete documenten zijn notulen, logboeken, de tussenrapportage en het document 'werkversie branche-deskundigheid'.	Van elke bijeenkomst worden notulen en verslagen gedocumenteerd. Van de meer informele bijeenkomsten en contacten wordt geen verslag gedaan. Het activiteitenplan dient als belangrijk middel om de leerprocessen te sturen.
b. Bereikte collectieve leerdoelen	<ul style="list-style-type: none"> • Procesdoelen • Inhoudelijke projectdoelen (ontwikkeling vakmanschap, ontwikkelen en realiseren van professionaliseringsactiviteiten) 	De LWG werkt op een onderzoekende manier. Er wordt inmiddels toegewerkt naar concrete opbrengsten in de vorm van professionaliseringstrajecten (voor docenten, bedrijfsbezoeken). De terugkoppeling naar de projectdoelen gebeurt nog onvoldoende. Vandaar dat nieuwe doelstellingen voor de komende periode zijn vastgelegd in het document 'werkversie branchedeskundigheid'.	De LWG functioneert als plaats waar vanuit een onderzoeksmatige houding nagedacht wordt over professionalisering. Verschillende activiteiten en producten zijn vastgelegd. Dit overzicht zet aan tot nadenken over het doel van de LWG.
c. Collectieve innovatieopbrengsten	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkelde inzichten van de LWG zijn zichtbaar in veranderd gedrag • Doorvertaling van ontwikkelde inzichten van de LWG bij anderen (niet leden, zoals andere docenten) • Doorvertaling van ontwikkelde inzichten van de LWG in het schoolbeleid 	Doorvertaling van de ontwikkelde inzichten naar overige docenten is in ontwikkeling. Doorvertaling naar schoolbeleid is besproken met de directie. Visiestuk van de directie over structurele inbedding van de LWG in de organisatie.	Langzaam beginnen de eerste opbrengsten duidelijk te worden. Zo is er in de school meer gesprek over de beroepskolom en branchekennis. Men loopt er tegenaan dat er al veel andere activiteiten ontwikkeld zijn die zich met vergelijkbare vraagstukken verhouden.
d. Gedeelde probleemoplossingen	<ul style="list-style-type: none"> • Mogelijke problemen worden gesignaleerd en benoemd • Er wordt sturing gegeven aan het oplossen van problemen • Oplossingen voor geconstateerde problemen zijn gevonden • Gevonden oplossingen worden collectief gedragen • Oplossingen dragen bij aan doorontwikkeling van verkregen inzichten 	De LWG voelt zich niet collectief verantwoordelijk. Problemen worden wel collectief gesignaleerd. Vervolgens individueel of in een onderzoeksgroep opgelost of doorgeschoven naar de directie of de roostermaker.	Veel wat de LWG doet blijft onzichtbaar in de schoolorganisatie en wordt daarvoor ook niet geëvalueerd. Mogelijke problemen worden wel gesignaleerd en besproken, maar er wordt niet gezocht naar duurzame, collectief gedragen oplossingen.

BIJLAGE 5. RESULTATEN LWG VMBO 3

Groepskenmerken LWG VMBO 2

Kenmerk	Indicatoren	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Gedeeld domein	<ul style="list-style-type: none"> • Gedeeld perspectief op de 'wereld' of gedeeld doel. • Gedeelte identiteit • Gecommitteerd aan doelstelling (toewijding en bijdrage aan betekenisgeving) 	<p>Er is een ontwikkeling gemaakt van werken op individueel niveau naar groepsniveau. Er is ook gewerkt aan een gedeeld doel. Dit blijft een moeilijke opgave, de individuele leden blijven verschillend denken over wat er moet gebeuren. In elke gezamenlijke bijeenkomst komt het gezamenlijke doel steeds weer aan de orde en wordt steeds weer bediscussieerd. Er komt geen gedeeld doel uit, of lijkt door geluiden, uitspraken en houding niet gedeeld gedragen te worden. Groepsgevoel wordt wel expliciet benoemd. Voornamelijk door docentonderzoekers van de LWG. Zij ervaren zich als groep, een aparte groep in de school. Gedeelde identiteit wordt ervaren door de twee docentonderzoekers. Dit wordt letterlijk benoemd. De overkoepelende LWG (schoolprojectleider, HU onderzoeker, instituutcoach) wordt minder beleefd als gedeelde identiteit omdat de docentonderzoekers de opvatting hebben dat een ieder een andere rol en taak heeft.</p>	<p>De doelen zijn binnen de LWG bekend, maar er is slechts ten dele sprake van een gedeeld domein. De projectleider heeft hier een trekkende rol, maar de overige leden vertonen weinig eigenaarschap. Zo formuleert de projectleider concrete doelen. Er is een verschil in de doelen die de projectleider stelt (o.a. opbrengsten onderzoek verankeren in de school) en de doelen die de LWG lijkt te hebben (o.a. uitvoeren activiteitenplan). Hieraan zijn de leden wel gecommitteerd, maar dat beperkt zich tot deze doelstelling. Ook is de communicatie binnen de LWG niet optimaal, hierdoor lijkt bijvoorbeeld een concrete activiteit niet te zijn doorgegaan, omdat men te laat op de hoogte was. Aan het einde van het project zijn de leden niet meer bij elkaar geweest en daarom is er weinig sprake van een gedeeld domein. Er zijn dan ook geen verdere doelen gesteld. Er is weinig sprake van een eigen identiteit. Dit komt mede door verschillende fusie- en verhuisperiodes; de leden elkaar daardoor niet veel. De projectleider ziet de LWG als denktank. Er is weinig contact tussen de leden, daardoor komen activiteiten moeizaam op gang.</p>
b. Gedeelde werkwijze	<ul style="list-style-type: none"> • Gedeelde kennis aanwezig (jargon, short cuts in communicatie) • Mediating artefacten • Participatie 	<p>Er is een splitsing ontstaan in de LWG. De docentonderzoekers benadrukten steeds meer de dubbele agenda van de schoolprojectleider en de HU onderzoeker. De docentonderzoekers hebben een gedeelde werkwijze ontwikkeld. Zij delen de LWG mede wat zij gedaan hebben en nog moet gebeuren. Er worden buiten de LWG geheel, bijeenkomsten gepland door de docentonderzoekers waarin zij samen werken aan de te ontwikkelen activiteiten. Deze werkzaamheden worden op een volgende bijeenkomst met de gehele LWG gepresenteerd en besproken. Dan wordt kennis gedeeld. Iedereen, behalve de instituutcoach, is bij elke bijeenkomst aanwezig en doet actief mee. Gedeelde taal, jargon, is meer verdwenen. En de wij-zij beleving van de leden komt regelmatig terug op de agenda, zonder daadwerkelijke verandering in beleving hiervan. Het gevoel blijft bestaan, dat de schoolprojectleider en de HU onderzoeker een andere agenda voeren, terwijl dit niet zo door de betreffende mensen wordt ervaren.</p>	<p>Er is in beperkte mate sprake van een gedeelde werkwijze. De LWG is meer een denktank, waaraan de projectleider opdrachten verstrekt. Daarbij kiezen de leden voor eigen onderzoeksthema's, terwijl de projectleider meer schoolbrede onderzoeksthema's centraal wilt stellen. De projectleider heeft duidelijk de leiding, en deze hiërarchie wordt ook zo door iedereen ervaren. De projectleider heeft procesmatig de leiding, en in sommige gevallen ook inhoudelijk. Er lijkt geen gemeenschappelijk jargon te zijn, wat mede komt doordat doelen van het project niet voor iedereen helder zijn. Er worden vrijwel geen verslagen gemaakt, de communicatie verloopt mondeling. Door een hoge werkdruk is de participatie tussen leden wisselend. Er is geen instituutcoach aan deze LWG gekoppeld.</p>

Groepskenmerken LWG VMBO 2 vervolg

Kenmerk	Indicatoren	Werkjaar 1	Werkjaar 2
c. Gedeelde gemeenschap	<ul style="list-style-type: none"> • Minicultuur (eigen aanpak, insight jokes, eigen stijl) • Informeel karakter (inter-persoonlijke relaties) • Gedeelde (leer-)geschiedenis • Ontwikkeling van 'levende' kennis • Ontwikkeling van eigen expertise • Gedeeld leren • 'Core' members en leden erom heen • Afbakening • Flexibiliteit 	<p>Er is een minicultuur ontstaan in de LWG tussen de docentonderzoekers. Zij hebben een eigen aanpak en stijl ontwikkeld en delen de andere LWG leden mede wat er gedaan is en gedaan moet worden. Ook heeft de voltallige LWG een eigen aanpak, er wordt altijd eerst een agenda opgemaakt en die wordt puntsgewijs besproken, waarna er afgerond wordt met het gezamenlijk verdelen van taken. Er wordt geen notulen gemaakt. Er wordt voortbordduurt op het werk van afgelopen jaren, mits iemand hierop wijst. De LWG is een aparte groep binnen de school. Er is weinig uitwisseling met collega's, naast de aangeboden professionaliseringsactiviteit. Tijdens de bijeenkomsten is er altijd een informeel karakter, dit blijkt uit de vele grapjes die er gemaakt worden en de interesse die in elkaar getoond wordt.</p>	<p>De LWG is voornamelijk een denktank waarin ervaringen worden uitgewisseld. Onderzoekers werken vaak alleen of in tweetallen. Er heerst een vertrouwelijke, informele sfeer. Wel blijft de hiërarchie in de LWG bestaan. Door wisselingen in de samenstelling van de LWG is er maar ten dele sprake van een gedeelde (leer-) geschiedenis. De koppeling tussen de ontwikkeling van eigen expertise en gedeeld leren lijkt nog niet te hebben plaatsgevonden. De leden lijken voornamelijk individueel te leren. Tijdens de bijeenkomsten presenteren de leden hun onderzoeken en bevindingen. Dit leidt tot zinvolle discussies, daardoor waardeert ieder lid deze bijeenkomsten ook. Het geven en ontvangen van feedback is niet altijd een constructief proces. Feedback wordt soms als bedreigend ervaren. Dit wordt wel als onderwerp van gesprek in de bijeenkomsten meegenomen.</p>

Collectieve Leerprocessen LWG VMBO 3

Kenmerk	Indicatoren	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Uitwisselen van verhalen	<ul style="list-style-type: none"> • Ervaringen, ideeën en meningen worden uitgewisseld • Anekdoten worden verteld 	Ervaringen, ideeën, meningen en anekdoten worden uitgewisseld in de LWG en in de wandelgangen. Er zijn discussies over vakmanschap.	Er zijn weinig bijeenkomsten geweest waarin ervaringen en ideeën uitgewisseld konden worden. In de bijeenkomsten die wel hebben plaatsgevonden werden voornamelijk veel anekdoten verteld.
b. Ervaringen expliciet maken	<ul style="list-style-type: none"> • Ervaringen worden geëxpliciteerd • Ervaringen worden geduid in proces termen (wat kan men leren van ervaringen, wat betekent dit voor het werkproces) • Ervaringen worden geduid in opbrengstterminen (wat heeft men geleerd van ervaringen, wat betekent dit voor professionaliseringsactiviteiten) 	Ervaringen worden gedeeld maar er wordt in beginsel weinig betekenis verleend aan de verhalen. De projectleider en onderzoeker stimuleren de leden om ervaringen te expliciteren en te duiden in termen van opbrengsten. En tevens om te verhelderen waarom bepaalde keuzes worden gemaakt. De stap om dit concreet te maken, begint steeds meer vorm te krijgen doordat hier elke bijeenkomst naar gevraagd wordt en de docentonderzoekers proberen dit te verwoorden. Het schriftelijk vastleggen hiervan gebeurt nog weinig in de LWG. De docentonderzoekers geven aan veel geleerd te hebben.	Ervaringen worden niet geëxpliciteerd en worden geduid in proces termen (wat kan men leren van ervaringen, wat betekent dit voor het werkproces) en in opbrengstterminen (wat heeft men geleerd van ervaringen, wat betekent dit voor professionaliseringsactiviteiten).
c. Sociale interactie	<ul style="list-style-type: none"> • Momenten dat men elkaar tegenkomt • Interactie als ondersteunende functie voor deelnemers • Interactie wordt gefaciliteerd door de organisatie (ruimte, uren, middelen) • Leden zijn intrinsiek gemotiveerd • Leden ervaren de LWG als een eigen professionaliseringsactiviteit 	De LWG komt gemiddeld drie wekelijks op een vaste dag en tijd voltallig bij elkaar. Daarnaast spreken de docentonderzoekers wekelijks op een vaste dag en tijdstip af. De leden van de LWG en de HU-onderzoeker hebben geregeld contact via de email. Deze interactie is voornamelijk ondersteunend in de vorm van feedback op opgezette activiteiten of verslagen. De leden voelen zich belangrijk omdat ze kunnen bijdragen aan de professionalisering van hun collega's en zien hun betrokkenheid bij de LWG als professionalisering van zichzelf. Door fusie, nieuwe directeur, splitsing van de school werd het plannen van activiteiten van de LWG met het team in de laatste maanden bemoeilijkt.	Er is weinig tot geen sociale interactie in de LWG. De momenten dat men elkaar tegenkomt en dat interactie bijdraagt aan het leerproces zijn schaars. Dit komt voornamelijk door de fusie en de verhuizing. Men zit fysiek op verschillende locaties, waardoor men elkaar ook niet tegenkomt. De projectleider en één docent zitten op één locatie, terwijl de andere twee docenten op een andere locatie werken. De instituutcoach is zelden aanwezig.

vervolg zoz

Collectieve Leerprocessen LWG VMBO 3 vervolg

Kenmerk	Indicatoren	Werkjaar 1	Werkjaar 2
d. Collectieve reflectie	<ul style="list-style-type: none"> Leden geven feedback Leden ontvangen feedback Gebeurtenissen in de LWG worden collectief besproken en geduid Opbrengsten van de LWG worden collectief besproken en geduid 	<p>De opbrengsten worden collectief besproken en mondeling geduid. De leden geven elkaar feedback op de activiteiten. Het ontvangen van feedback is soms lastiger, de leden voelen zich soms persoonlijk aangevallen.</p> <p>Gaandeweg het jaar is er gekeken naar de gemeenschappelijke doelen van de LWG en heeft er afstemming plaatsgevonden over de gezamenlijke opdracht. De rollen en taken van de leden van de LWG zijn opnieuw besproken. Via de storyline methode is er ook gesproken over de opbrengsten. Uit de analyse bleek dat er geen sprake was van een gemeenschappelijke taal; de docentonderzoeker handelen vanuit het hier en nu, op handelingsniveau, terwijl de schoolprojectleider en de HU onderzoeker (en instituutcoach) meer spreken in opbrengsten voor de overkoepelende doelstelling. Hieruit kwam het verschil tussen korte en lange termijn doelen naar voren.</p>	<p>Er is één concreet product ontwikkeld, namelijk een training voor instructie van docenten, en dit wordt als aanleiding gebruikt voor feedback en reflectie. Echter, het geven van feedback is problematisch. Dit staat ook het proces van collectieve reflectie in de weg. Het problematisch geven en ontvangen van feedback wordt wel in de LWG besproken. Andere gebeurtenissen en opbrengsten van de LWG worden niet besproken.</p>
e. Collectief toewerken naar het oplossen van een probleem	<ul style="list-style-type: none"> Problemen worden benoemd Leden voelen zich eigenaar van het probleem Er wordt naar oplossingen gezocht Oplossingen worden besproken en gevolgd 	<p>Er wordt vaak in oplossingen gedacht en gehandeld en er is veel initiatief om problemen op te lossen. Dit gebeurt echter soms adhoc waarbij het overstijgende doel van het project wel eens wordt vergeten. De LWG is in staat gezamenlijk te werken aan problemen en eventuele fricties openlijk te bespreken.</p>	<p>De problemen over het geven en ontvangen van feedback worden genoemd. Eén van de centrale problemen die worden besproken is dat zwakke docenten moeite hebben met het geven van de juiste instructie. Dit werd echter, naast de training, niet verder uitgewerkt of besproken. In de bijeenkomsten van de LWG worden voornamelijk praktische, adhoc problemen besproken.</p>
f. Externalisatie in de richting van de schoolorganisatie	<ul style="list-style-type: none"> Positie LWG in de schoolorganisatie Afstemmen tussen LWG en de schoolorganisatie 	<p>De LWG wordt ingezet als parel binnen de school en voorbeeld van professionaliseringsinstrument. De LWG zelf functioneert als een apart groepje binnen de school. De nieuwe schooldirecteur is betrokken bij de LWG. Bijeenkomsten worden bijgewoond en er vindt regelmatig afstemming met de schoolorganisatie plaats.</p>	<p>De positie van de LWG in de schoolorganisatie is onduidelijk. De LWG is nog geïsoleerd en naar binnen gericht. Er vindt dan ook weinig daadwerkelijke afstemming plaats met de schoolorganisatie.</p>

Collectieve Opbrengsten LWG VMBO 3

Kenmerk	Indicatoren	Werkjaar 1	Werkjaar 2
a. Documenten die het collectieve leerproces beslaan	<ul style="list-style-type: none"> Logboeken, verslagen, trainingsdocumenten Andere documenten die vastleggen welke ontwikkeling er is doorgemaakt 	Er wordt verslag gemaakt van bijeenkomsten en ontwikkelde activiteiten. Er is geen vast plek voor documentatie. Verslagen worden via de mail verspreid. Concrete documenten zijn logboeken, tussenrapportage, notulen, opdracht training Reflective Practitioner en verslagen van de story line methode.	Er zijn geen documenten die het collectieve leerproces beslaan. Er zijn geen logboeken, verslagen en trainingsdocumenten. Er is een storyboard, waarop leden berichten kunnen plaatsen. Dit wordt nauwelijks gebruikt.
b. Bereikte collectieve leerdoelen	<ul style="list-style-type: none"> Procesdoelen Inhoudelijke projectdoelen (ontwikkeling vakmanschap, ontwikkelen en realiseren van professionaliseringsactiviteiten) 	Collectief leerdoel om professioneel als LWG te werken is in ontwikkeling. Deelname aan de LWG wordt als positief ervaren. Vakmanschapontwikkeling is summier vastgelegd, terwijl opleidings- en professionaliseringsactiviteiten uitgebreid zijn vastgelegd. Er wordt gewerkt aan een format voor de ontwikkeling van de activiteiten. Eén professionaliseringsactiviteit is uitgevoerd, hiervan is een verslag gemaakt en dit is in de LWG geëvalueerd.	De LWG wordt gezien als een denktank. Deze functie wordt als 'fijn' ervaren. Er worden geen verdere procesdoelen of inhoudelijke projectdoelen geformuleerd. Wegens de verhuizing zijn sommige doelen niet gehaald. Men worstelt met organisatorische problemen. Er wordt uiteindelijk voor gekozen om de ontwikkelde training nogmaals te geven. De drijfveer hierachter is het activiteitenplan.
c. Collectieve innovatieopbrengsten	<ul style="list-style-type: none"> Ontwikkelde inzichten van de LWG zijn zichtbaar in veranderd gedrag Doorvertaling van ontwikkelde inzichten van de LWG bij anderen (niet leden, zoals andere docenten) Doorvertaling van ontwikkelde inzichten van de LWG in het schoolbeleid 	Docentonderzoekers gedragen zich meer als reflectieve praktici. Doorvertaling van ontwikkelde inzichten naar derden is nog weinig zichtbaar. Er vindt geen vertaling plaats naar het handelen in de klas/ het onderwijs. In april is een eerste stap gezet om d.m.v. de storyline-methode een doorvertaling te maken van ontwikkelde inzichten voor de schoolorganisatie en het schoolbeleid. De LWG staat binnen het schoolbeleid model bij het ontwikkelen van een nieuw curriculum. Er zijn geen richtlijnen opgesteld waaraan een LWG dient te voldoen.	De ontwikkelde inzichten van de LWG zijn niet zichtbaar geworden in veranderd gedrag. Doorvertaling van ontwikkelde inzichten van de LWG bij anderen heeft niet plaatsgevonden. Als gevolg heeft ook de doorvertaling van ontwikkelde inzichten van de LWG in het schoolbeleid nauwelijks plaatsgevonden. De training m.b.t. instructies van docenten is nogmaals gegeven.
d. Gedeelde probleemoplossingen	<ul style="list-style-type: none"> Mogelijke problemen worden gesignaleerd en benoemd Er wordt sturing gegeven aan het oplossen van problemen Oplossingen voor geconstateerde problemen zijn gevonden Gevonden oplossingen worden collectief gedragen Oplossingen dragen bij aan doorontwikkeling van verkregen inzichten 	Mogelijke problemen worden benoemd, verkend en een oplossing voor gezocht. Taken verdeeld wie wat gaat doen om het probleem op te lossen. Oplossingen worden echter los gezien, niet als bijdrage voor het doorontwikkelen van verkregen inzichten. Dit is benoemd en een omslag is geprobeerd te maken. Door betere afstemming moeten verkregen inzichten worden vertaald in betekenis voor het schoolteam en schoolbeleid.	Mogelijke problemen worden niet gesignaleerd en benoemd en er wordt geen sturing gegeven aan het oplossen van problemen. Hierdoor kan er ook niet verder aan deze problemen gewerkt worden.

**BIJLAGE 6:
RAPPORT LEER- EN
PROFESSIONALISERINGS-
ACTIVITEITEN**

PROFESSIONAL IN BEELD

**Leerervaringen in leerwerkgemeenschappen volgens deelnemers en directieleden:
een verslag van twee metingen**

Karin Swierts, Harmen Schaap, Haske van Vlokhoven en Elly de Bruijn

INHOUDSOPGAVE

1.	ACHTERGROND ENQUÊTE LEEROPBRENGSTEN	101
1.1	Introductie	102
1.2	Methodische verantwoording van de enquête	103
1.3	Opzet en organisatie van de enquête	104
1.4	Afname en respons	105
2.	RESULTATEN	107
2.1	Introductie	108
2.2	Deelnemers	109
2.2.1	Samenwerking	109
2.2.2	Leeropbrengsten	111
2.2.3	Bijdragen van de LWG's aan professionalisering	113
2.3	Directieleden	115
2.3.1	Opbrengsten	115
2.3.2	Professionalisering	118
2.3.3	Afstemming LWG met management en de schoolorganisatie	119
2.4	Reguliere leeractiviteiten en professionalisering volgens deelnemers en directieleden	122
2.4.1	Reguliere leeractiviteiten van leden	122
2.4.2	Professionaliseringsbeleid volgens directieleden	124
3.	CONCLUSIE EN DISCUSSIE	131
3.1	Introductie	132
3.2	LWG lerarenopleiding	132
3.3	LWG VMBO 1	133
3.4	LWG VMBO 2	133
3.5	LWG VMBO 3	134
3.6	Algemene conclusies	134
BIJLAGEN		137
	Bijlage I. Vragenlijst deelnemers	138
	Bijlage II. Vragenlijst directie	143
	Bijlage III. Samenvatting leeropbrengsten per LWG	149
	A. Samenvatting leeropbrengsten LWG Lerarenopleiding werkjaar 1 en werkjaar 2	151
	B. Samenvatting leeropbrengsten LWG VMBO 1 werkjaar 1 en werkjaar 2	153
	C. Samenvatting leeropbrengsten LWG VMBO 2 werkjaar 1 en werkjaar 2	155
	D. Samenvatting leeropbrengsten LWG VMBO 3 werkjaar 1 en werkjaar 2	157



**ACHTERGROND
ENQUÊTE
LEEROPBRENGSTEN**

1.1 INTRODUCTIE

Het innovatieproject Professional in Beeld (januari 2008 – juni 2011) heeft als doel om het vakmanschap van de docent beroepsonderwijs te expliciteren en opleidings- en professionaliseringsactiviteiten naar dit vakmanschap te ontwikkelen. Aanleiding voor het project is de constatering van de samenwerkingspartners in PiB dat het vakmanschap van docenten in het beroepsonderwijs over het algemeen niet voldoet aan de eisen die een specifieke (v)mbo context stelt aan de vakbekwaamheid van een docent en dat deze eisen onvoldoende zijn terug te vinden in de lerarenopleiding en professionaliseringstrajecten voor nieuw en zittend personeel.

Het project kent vier leerwerkgemeenschappen (LWG's): één binnen de lerarenopleiding van Hogeschool Utrecht, de overige op drie vmbo-scholen. Elke leerwerkgemeenschap werkt aan een beschrijving van het vakmanschap en de professionaliseringsactiviteiten gericht op de ontwikkeling van dit vakmanschap.

Het project kent een flankerende onderzoekslijn waarin zowel de inhoudelijke als procesmatige opbrengsten onderwerp van studie zijn. Het doel hiervan is om de resultaten van het project zichtbaar te maken voor zowel de direct bij het project betrokken actoren als de sector in brede zin (beroepsonderwijs, lerarenopleidingen).

Het functioneren van de LWG's staat in deze rapportage centraal. Hoe hebben ze gewerkt en welke leerervaringen heeft men? De inventarisatie van leerervaringen past in het vraagstuk naar de mate waarin een LWG een relevant instrument is bij het verbinden van individueel en collectief leren binnen een school en daarmee een rol kan spelen in leren en innoveren als school. Deze vraag wordt beantwoord door a) participierend onderzoek gericht op duiding van gebeurtenissen en resultaten; b) een digitale enquête onder betrokkenen naar ervaringen; de eerste meting in december 2009 (circa halverwege de projecttermijn), de tweede meting een jaar later aan het einde van het project. Deze rapportage doet verslag van de herhaalde peiling van de leerervaringen van betrokken directies en leden van de vier LWG's zoals deze gefunctioneerd hebben in het kader van het innovatiearrangement Professional in Beeld.

Het verslag geeft een overzicht van de antwoorden, peildatum december 2009 en december 2010 en belicht de ontwikkelingen. Allereerst zal kort worden ingegaan op de methodische verantwoording van de enquête (paragraaf 1.2), de opzet en organisatieaspecten van de enquête (paragraaf 1.3) en de respons (paragraaf 1.4). In hoofdstuk 2 volgen de resultaten.

1.2 METHODISCHE VERANTWOORDING VAN DE ENQUÊTE

Om inzicht te krijgen in de werking van de LWG's is als theoretische fundering het onderzoeksmodel 'groepskenmerken van communities of practice en collectief leren' (Mittendorff, Geijsel, Hoeve, De Laat, en Nieuwenhuis, 2006¹), gebruikt. In dit model wordt ervan uitgegaan dat de mate van collectief leren door leden van een community of practice (CoP of leerwerkgemeenschap) afhangt van zowel de kenmerken van de groep als de mate waarin de CoP er in slaagt tot externalisatie van kennis te komen en vervolgens deze weet vast te leggen in collectieve leeropbrengsten.

Mittendorff et al. (2006) hebben een model ontwikkeld dat inzichtelijk maakt aan welke eisen een CoP moet voldoen wil het als instrument fungeren om individueel en collectief leren met elkaar te verbinden. Het model bestaat uit drie onderdelen; de groepskenmerken van de CoP, externalisatie van verkregen inzichten en gezamenlijke leeropbrengsten. Naast het belang van bepaalde groepskenmerken waaraan een CoP zou moeten voldoen (het hebben van een gedeeld domein, een gedeelde werkwijze en het deel uitmaken van een gedeelde community) gaat aan het realiseren van collectieve leeropbrengsten volgens Mittendorff et al. (2006) een externalisatiefase vooraf. In deze fase wordt impliciete en ervaringskennis van de leden van de CoP omgezet in expliciete kennis. Externalisatie kan plaatsvinden door:

- *het uitwisselen van ervaringen, ideeën, meningen en anekdotes en deze te expliciteren en te duiden in procestermen (wat leert ons dit?);*
- *sociale interactie* (op welke momenten komt men elkaar tegen, heeft interactie een ondersteunende functie voor deelnemers, wordt interactie gefaciliteerd door de organisatie (tijd, ruimte en middelen), intrinsieke motivatie, betrokkenheid);
- *collectieve reflectie* (feedback geven en ontvangen, gebeurtenissen en opbrengsten collectief bespreken en duiden);
- *problemen oplossen* (problemen benoemen, gedeeld eigenaarschap van het probleem, gezamenlijk oplossingen zoeken en bespreken).

Externalisatie leidt vervolgens tot gezamenlijke leerresultaten wanneer deze concreet benoembaar zijn. Gezamenlijke leerresultaten bestaan bijvoorbeeld uit documenten waarin de ontwikkeling van leerprocessen wordt beschreven, uit beoogde doelen die zijn bereikt, uit innovaties die in gezamenlijkheid zijn ontwikkeld, uit concrete oplossingen voor problemen die bijdragen aan de doorontwikkeling van verkregen inzichten.

De vragenlijst die gebruikt is bij het inzichtelijk maken van de leerervaringen van de LWG's is gebaseerd op de elementen die Mittendorff et al. (2006) noemen bij de externalisatiefase. Aanvullend is aan de betrokkenen meer open gevraagd wat zij als de belangrijkste leerervaringen zien, zowel voor henzelf als voor derden. Ten slotte is geïnventariseerd welke reguliere professionaliseringsactiviteiten ondernomen worden, om zo ook de werking van de LWG als leerinstrument te duiden in de context van het reguliere professionaliseringsbeleid.

1 Mittendorff, K., Geijsel, F., Hoeve, A., de Laat, M. en Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of workplace learning*, 5, 298-312.

1.3 OPZET EN ORGANISATIE VAN DE ENQUÊTE

Er is een tweetal enquêtes ontwikkeld die tweemaal is afgenomen: één enquête voor de deelnemers van de vier verschillende LWG's (zie bijlage I) en één voor de leden van de directies van de LWG's (bijlage II). De LWG als instrument voor leren is het uitgangspunt geweest van de enquête. Om dit in kaart te brengen is er zowel onderzocht op welke wijze er in de LWG's werd samengewerkt (om tot leren te komen) als welke leerervaringen de betrokkenen teruggeven. Tevens is aan hen gevraagd of de LWG zelf als professionaliseringsinstrument kan worden beschouwd. Voor zowel de deelnemers als de directieleden zijn voor twee vragen over de professionaliseringsactiviteiten in de LWG's factoranalyses uitgevoerd. Het doel van deze factoranalyses is om te achterhalen welke clusters van professionaliseringsactiviteiten te onderscheiden zijn en of er een verschil is qua professionaliseringsactiviteiten tussen de twee meetmomenten. De factoranalyses zijn exploratief van aard, waarbij varimax rotatie is gebruikt om tot betekenisvolle clusters van items te komen.

De vragen die zijn voorgelegd aan de deelnemers hebben betrekking op drie thema's:

- *samenwerking* (mate en wijze waarop er sprake is van het uitwisselen van ervaringen, samenwerken, gezamenlijk reflecteren (bezinning op wat gedaan wordt) en het oplossen van problemen) (vraag 1 t/m 5);
- *leeropbrengsten* (opgedane inzichten en vaardigheden door participatie in de LWG (vraag 6), leeropbrengsten voor derden (andere docenten, leerlingen, het onderwijs, de organisatie en omgeving (vraag 7) en bijdrage van de LWG's aan de professionalisering van de leden van de LWG evenals de professionalisering van de organisatie) (vraag 8);
- *reguliere leeractiviteiten* (bijvoorbeeld het bijhouden van onderwijsontwikkelingen bijgehouden, gebruik van Internet als bron van professionele kennis, zelfreflectie) (vraag 9).

De vragen aan de directieleden van de LWG's richtten zich op vier thema's:

- *opbrengsten* (belangrijkste (leer)opbrengsten voor de deelnemers aan de LWG (vraag 1), belangrijkste opbrengsten voor de schoolorganisatie (vraag 2), opgedane inzichten en vaardigheden door participatie in de LWG van deelnemers aan de LWG (vraag 3), leeropbrengsten voor derden (vraag 4, zie ook vraag 7 enquête deelnemers);
- *professionalisering* (professionalisering van de LWG en organisatie (vraag 5);
- *afstemming LWG – management/ schoolorganisatie* (wijze waarop er afstemming plaatsvindt tussen de LWG en de schoolorganisatie opdat de LWG beschouwd kan worden als instrument voor individueel en/of collectief leren) (vraag 6);
- *reguliere leeractiviteiten* (reguliere professionaliseringsbeleid van de organisatie) (vraag 7).

Het thema 'reguliere leeractiviteiten' is zowel bij deelnemers als directieleden in kaart gebracht. De uitkomsten hiervan zijn daarom gepresenteerd in een aparte paragraaf (zie paragraaf 2.3). Zowel de enquête voor de deelnemers als de directieleden bevatten open en gesloten vragen. Bij de gesloten vragen werden de deelnemers ook uitgenodigd om hun antwoord toe te lichten. Bij het merendeel van de gesloten vragen werd op een schaal van 1 t/m 5 geantwoord, waarbij 1 betekent dat er in zeer geringe mate sprake was van een bepaald aspect en 5 betekent dat er volgens de respondent in zeer grote mate sprake was van dit aspect.

1.4 AFNAME EN RESPONS

De enquêtes zijn in december 2009 en december 2010 uitgezet en is de deadline gesteld op medio januari. Bij de tweede meting is de inleverdatum uitgesteld tot begin februari. Beide keren is halverwege de openstelling van de enquêtes aan de benaderde respondenten een herinneringsmail gestuurd. In 2009 was de respons in eerste instantie laag, 35 %. Na intensieve herinneringsactiviteiten is het gelukt om 100 % respons te realiseren. In 2010 is de vragenlijst ook voorgelegd aan nieuwe leden en aan personen die op dat moment niet meer in de LWG participeerden (waaronder de oud-directeur van VMBO 2). Deze oud-leden hebben niet of na de laatste reactietermijn gereageerd. Eén lid van LWG Lerarenopleiding heeft de vragenlijst (na herhaaldelijk herinneren) niet ingevuld. Hierdoor is de respons in 2010 bij de LWG's niet 100%. Zie tabel 1.

Respons	dec. 2009		dec. 2010	
	N	%	N	%
deelnemers LWG Lerarenopleiding	5	100.0%	5	80.0%
deelnemers LWG VMBO 1	4	100.0%	6	83.3%
deelnemers LWG VMBO 2	4	100.0%	7	85.7%
deelnemers LWG VMBO 3	3	100.0%	6	83.3%
deelnemers totaal	16	100.0%	24	83.1%
directieleden LWG's	4	100.0%	5	80.0%

2

RESULTATEN

2.1 INTRODUCTIE

In dit hoofdstuk worden de enquêteresultaten besproken. Allereerst wordt ingegaan op de antwoorden van de deelnemers van de LWG's (paragraaf 2.1), en daarna op die van de directieleden (paragraaf 2.2). In paragraaf 2.3 worden de ervaringen van zowel deelnemers als directieleden ten opzichte van leeractiviteiten en professionaliseringsbeleid gepresenteerd.

2.2 DEELNEMERS

De vragen die zijn voorgelegd aan de deelnemers hebben betrekking op drie thema's: samenwerking, leeropbrengsten en reguliere leeractiviteiten. In deze paragraaf worden de antwoorden van de deelnemers voor de eerste twee thema's besproken.

2.2.1 Samenwerking

Gevraagd is naar de vorm van samenwerking die binnen de LWG gestalte heeft gekregen, waarbij er een viertal activiteiten is onderscheiden: het uitwisselen van ervaringen (1.1), het samenwerken (1.2), het gezamenlijk reflecteren (bezinning op wat gedaan wordt) (1.3) en het werken aan het oplossen van problemen (1.4). Bij deze vraag is een vierpuntsschaal gebruikt. De gemiddelde waarden zijn per LWG weergegeven in tabel 2.

Samenwerking / LWG	dec. 2009					dec. 2010				
	L*	1	2	3	G.	L	1	2	3	G.
1.1 Het uitwisselen van ervaringen	3.2**	3.3	3.3	3.7	3.3	3.0	2.6	2.8	3.0	2.9
1.2 Samenwerken	2.8	3.0	3.5	3.7	3.2	2.3	2.4	2.3	3.2	2.6
1.3 Gezamenlijk reflecteren (bezinning op wat we doen)	3.0	2.5	2.8	3.7	2.9	2.8	3.0	3.2	3.6	3.2
1.4 Het oplossen van problemen	2.8	2.5	3.0	3.7	2.9	2.3	2.2	2.5	2.2	2.3
Totaal LWG's	3.0	2.8	3.1	3.7	3.1	2.6	2.6	2.7	3.0	2.7

* L = LWG Lerarenopleiding, 1 = LWG VMBO 1, 2 = LWG VMBO 2, 3 = LWG VMBO 3 en G = gemiddelde.

** 1 = weinig sprake van, 5 = veel sprake van.

Tabel 2: Gemiddelde waarden LWG-leden op het thema 'samenwerking'

Werkjaar 1

Over het geheel genomen is volgens de leden van de LWG's in redelijk grote mate sprake van de activiteiten zoals die genoemd zijn onder 'samenwerking'. Bij de lerarenopleiding is het beeld vrij eenduidig: de toegekende waarden liggen tussen 2.8 en 3.0. LWG VMBO 1 toont meer differentiatie: 'het uitwisselen van ervaringen' en 'samenwerken' gebeurt volgens de leden meer dan 'gezamenlijk reflecteren' en 'het oplossen van problemen'. Ook bij de LWG VMBO 2 is sprake van verschillen in waarden die aan de activiteiten zijn toebedeeld. Van 'samenwerken' is bij deze LWG het meest sprake (3.5), terwijl men aangeeft dat er minder sprake is van 'gezamenlijk reflecteren' (waarde 2.8). Volgens de leden van LWG Lerarenopleiding is er in grote mate sprake van activiteiten die bij samenwerken horen (3.7).

Werkjaar 2

Bij de tweede meting zien we bij twee vmbo-scholen een duidelijke verschuiving van uitwisselen en samenwerking naar gezamenlijk reflecteren. De LWG VMBO 3 en de lerarenopleiding laten in het algemeen lagere scores zien.

Illustraties van samenwerking werkjaar 1 en werkjaar 2

Van elk van de activiteiten behorende bij 'samenwerking' is aan de deelnemers gevraagd om een voorbeeld te geven dat illustratief is voor de wijze waarop er binnen de LWG gestalte wordt gegeven aan dit type activiteit. De antwoorden van de deelnemers komen overeen met het beeld dat uit tabel 2 naar voren komt: volgens de leden wordt er in de LWG's wat meer aandacht besteed aan het uitwisselen van ervaringen en samenwerken dan aan gezamenlijk reflecteren en oplossen van problemen. Hieronder volgt een korte kenschets van de genoemde illustraties, alleen voor de eerste meting uit werkjaar 1.

Uitwisselen van ervaringen werkjaar 1

Als eerste is aan de deelnemers gevraagd om een illustratief voorbeeld te geven voor de wijze waarop in de LWG ervaringen worden uitgewisseld. Een deelnemer van de LWG lerarenopleiding vertelt dat bij deze LWG weinig moeite voor het uitwisselen van ervaringen hoeft te worden gedaan: "Dat gaat meestal heel dynamisch vanzelf: we belanden er altijd - maakt niet uit over

*“Elke week een overleg met bespreking van wat er gedaan moet worden en hoe het is gegaan.”
(lid LWG VMBO 1)*

welk specifiek onderwerp het gaat”. Een ander lid van de LWG lerarenopleider is kritischer en geeft aan dat het uitwisselen van ervaringen niet systematisch en planmatig gebeurt. Bij de LWG VMBO 2 wordt het volgende voorbeeld van ervaringen uitwisselen gegeven: “Tijdens onze onderzoeksactiviteiten nemen we veel interviews af. De gehele LWG gebruikt nu hetzelfde format, natuurlijk met andere vragen”. Het bezoek aan een aantal bedrijven en de terugkoppeling van ieders ervaringen wordt

door LWG VMBO 1 genoemd als voorbeeld. Een lid van de LWG VMBO 3 geeft aan dat uitgebreid de do’s en don’ts met elkaar worden uitgewisseld op het gebied van benodigde competenties om samen met leerlingen activiteiten met betrekking tot leren uit te voeren.

Samenwerken werkjaar 1

Uit de antwoorden op de vraag ‘Beschrijf een voorbeeld dat volgens u illustratief is voor de wijze waarop er in de LWG door de leden wordt samengewerkt’ blijkt dat ‘samenwerken’ binnen de LWG’s voor de leden niet per definitie betekent dat met alle leden om de tafel gezamenlijk aan iets wordt gewerkt. Vooral het verdelen van de werkzaamheden en daarna het gezamenlijk bespreken hiervan wordt in het kader van samenwerken genoemd. LWG-lid van de LWG VMBO 1: “Het werk wordt verdeeld. Ieder heeft een taak, later worden deze tot één geheel samengevoegd”. Bij de LWG’s VMBO 2 en de lerarenopleiding wordt het werken in subgroepjes genoemd.

*“Gezamenlijk reflecteren is wel een punt van zorg.”
(lid LWG VMBO 2)*

Bij LWG VMBO 3 wordt door een LWG-lid de samenwerking met één bepaalde collega als illustratief voor samenwerking genoemd: “Ik werk vooral samen met één collega. Wij delen onze gedachten en ideeën. Na elke bijeenkomst maken wij een product waar we beiden achter staan”.

Collectieve reflectie werkjaar 1

De derde open vraag aan de deelnemers was: ‘Beschrijf een voorbeeld dat volgens u illustratief is voor de wijze waarop er in uw LWG collectief wordt gereflecteerd’. Collectieve reflectie blijkt iets dat niet voor alle LWG-leden vanzelfsprekend is. Drie deelnemers geven aan geen voorbeeld voorhanden te hebben. Bij de LWG lerarenopleiding lijkt niet speciaal aandacht te worden gegeven aan reflectie. Zo wordt door een lid van deze LWG geantwoord: “Gewoon in het kader van het delen van ervaringen”. Ook uit de antwoorden van de leden van LWG VMBO 2 blijkt dat gezamenlijk reflecteren niet systematisch gebeurt en ook niet de eerste prioriteit heeft. Wel wordt het belang van reflectie door één van de leden onderstreept: “Om dit goed te kunnen heb je tijd nodig. In onze bijeenkomsten is er tot nog toe weinig tijd ingeruimd voor reflectie omdat andere zaken voorrang behoeften. Het is wel een punt van zorg, want dit is een wezenlijk onderdeel”. Een ander lid zegt dat reflectie wel gebeurt: “Door elkaar de rol van ‘critical friend’ aan te bieden worden wij gedwongen kritisch naar onszelf te kijken.”

Door een lid van de LWG VMBO 1 wordt het na een taak gezamenlijk bekijken van het eindresultaat als voorbeeld van collectieve reflectie genoemd. Bij LWG VMBO 3 wordt door alle leden aangegeven dat er wel degelijk sprake is van reflectie: “Steeds weer vragen we ons af of we kunnen onderbouwen wat we aan het doen zijn. Als één van ons twijfelt, stelt hij/zij dat ter discussie en wordt het onderwerp uitvoerig besproken. Zo blijven we alert.”

Oplossen van problemen werkjaar 1

Het laatste voorbeeld waar naar gevraagd is bij de deelnemers betreft de wijze waarop in de LWG problemen worden opgelost. Bij de LWG lerarenopleiding wordt aangegeven dat aanvankelijk vooral veel gepraat is over de rol en de positie van de leerwerkgemeenschap waardoor men minder aan problemen oplossen toekwam. De laatste tijd komt daar verandering in: “Door samen te werken aan het te behalen resultaat, kunnen we zeggen dat er ook problemen worden opgelost.”

“Wanneer we rondlopen in het duister m.b.t. hoe de projectdoelen te bereiken dan praten we met elkaar tot we het licht weer zien.” (lid LWG 3)

Een LWG-lid van de LWG VMBO 2 geeft aan dat het praktisch gezien lastig is om gezamenlijk problemen op te lossen: “Het blijkt moeilijk om in een ‘draaiende’ school overlegmomenten te vinden dat alle groepsleden aanwezig zijn.”

Toch wordt door een ander LWG-lid van de LWG VMBO 2 gezegd dat wanneer dingen niet goed lopen erover gepraat wordt en gezocht wordt naar een constructieve oplossing. Het tekort aan tijd wordt ook door de LWG VMBO 1 als belemme-

rende factor genoemd om te komen tot het gezamenlijk oplossen van problemen. Bij LWG VMBO 3 wordt aangegeven dat creativiteit en flexibiliteit noodzakelijk zijn bij het oplossen van problemen en dat ervaring hierin aanwezig is. De voorbeelden die door de leden van de LWG's ter illustratie worden gegeven maken duidelijk dat het oplossen van problemen nog weinig concreet gebeurt. Er worden oplossingen voor procesproblemen gevonden maar het oplossen van inhoudelijke problemen met betrekking tot de taakstelling van de LWG's wordt niet genoemd.

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat de LWG-leden de verschillende indicatoren van samenwerken herkennen met betrekking tot de activiteiten van de eigen LWG. De mate waarin er invulling wordt gegeven aan de verschillende onderdelen van samenwerken verschilt echter.

2.2.2 Leeropbrengsten

De onderwerpen bij ervaren leeropbrengsten zijn onderscheiden in: 1) de inzichten en vaardigheden die de respondenten door participatie in de LWG hebben ontwikkeld, 2) de reikwijdte van de leeropbrengsten en 3) de bijdragen van de LWG's aan professionalisering van de leden zelf evenals aan de professionalisering van de organisatie. Hieronder volgt een overzicht van de scores met betrekking tot deze drie onderwerpen.

"Het is telkens weer een valkuil om in het luisteren bevestiging van je eigen ideeën te zoeken en in je eigen gedachtestroom verder te denken. Voor een LWG is het van groot belang dat er goed geluisterd wordt naar elkaar." (lid LWG lerarenopleiding)

Inzichten en vaardigheden

De inzichten waar naar is gevraagd hebben betrekking op generieke elementen van vmbo-vakmanschap (6.1), contextspecifieke elementen van vmbo-vakmanschap (6.2), verbeterde didactische inzichten (6.3) en inzichten over mogelijke opleidingsactiviteiten (6.4). De vaardigheden waar naar is gevraagd zijn: reflectieve vaardigheden (6.5), onderzoeksvaardigheden (6.6) en professionele vaardigheden (6.7). In tabel 3 worden de gemiddelden bij elk onderdeel per LWG weergegeven.

Leeropbrengsten: inzichten en vaardigheden / LWG	dec. 2009					dec. 2010				
	L*	1	2	3	G.	L	1	2	3	G.
6.1 Inzichten m.b.t. generieke elementen van vmbo-vakmanschap	2.6**	3.3	3.5	4.0	3.3	3.3	4.0	3.3	3.8	3.6
6.2 Inzichten m.b.t. contextspecifieke elementen van vmbo-vakmanschap	3.2	3.3	3.8	4.0	3.5	4.3	3.8	4.0	3.8	3.9
6.3 Verbeterde didactische inzichten	2.3	2.8	3.5	3.3	2.9	3.0	2.4	3.4	3.8	3.2
6.4 Inzichten over mogelijke opleidingsactiviteiten	2.6	2.3	4.0	3.0	2.9	3.8	2.6	3.6	3.2	3.3
6.5 Reflectieve vaardigheden	2.7	3.0	2.8	2.7	2.8	2.0	2.8	3.2	3.2	2.8
6.6 Onderzoeksvaardigheden	3.2	3.0	3.4	4.0	3.3	2.5	2.6	3.6	3.2	3.0
6.7 Professionele vaardigheden	3.2	3.3	3.0	3.7	3.3	2.8	2.6	3.6	3.4	3.1
Totaal LWG's	2.8	3.0	3.4	3.5	3.1	3.1	3.0	3.5	3.5	3.3

* L = LWG Lerarenopleiding, 1 = LWG VMBO 1, 2 = LWG VMBO 2, 3 = LWG VMBO 3 en G = gemiddelde.

** 1 = in zeer geringe mate, 5 = in zeer grote mate.

Tabel 3: Gemiddelde waarden LWG-leden op het thema 'leeropbrengsten: inzichten en vaardigheden die de respondenten door participatie in de LWG hebben ontwikkeld'.

Werkjaar 1

De deelnemers onderschrijven dat er sprake is van ontwikkeling van de onderscheiden inzichten en vaardigheden door deelname aan de LWG. De hoogste gemiddelde waarde (3.5) is te vinden bij 'inzichten m.b.t. contextspecifieke elementen van vmbo-vakmanschap'. De laagste gemiddelde waarde (2.8) bij 'reflectieve vaardigheden'. De waarden die zijn toegekend door de leden van de LWG lerarenopleiding schommelen rond 3, met uitzondering van de gemiddelde waarde van 2.3 die is toegekend aan 'verbeterde didactische inzichten'. Door één van de leden van de LWG lerarenopleiding wordt 'luistervaardigheden' nog genoemd als leeropbrengst: "Ik ben me nog bewuster geworden van het belang van luisteren naar elkaar gericht op het ontwikkelen van nieuwe ideeën".

Ook bij LWG VMBO 1 schommelen de gemiddelde waarden rond de 3. Alleen van 'inzichten over mogelijke opleidingsactiviteiten' is met een gemiddelde waarde van 2.3 volgens de leden minder

sprake in vergelijking tot de andere aspecten. Volgens de deelnemers van deze LWG is er het meeste sprake van ontwikkelde inzichten m.b.t. vmbo-vakmanschap (generiek en contextspecifiek) en van ontwikkelde professionele vaardigheden (scores 3.3).

Bij LWG VMBO 2 en LWG VMBO 3 wordt aangegeven dat zij in grote mate inzichten en vaardigheden hebben opgedaan door participatie aan de LWG. Hier schommelen de gemiddelden rond 3.4 resp. 3.5. Bij beide scholen heeft de participatie in de LWG in mindere mate 'reflectieve vaardigheden' opgeleverd dan de andere genoemde inzichten en vaardigheden (2.8 en respectievelijk 2.7). De deelnemers van de LWG VMBO 3 geven aan dat er in grote mate sprake is van ontwikkelde inzichten m.b.t. vmbo-vakmanschap (generiek en contextspecifiek) (beide scores 4.0) en tevens dat deelname aan de LWG in grote mate heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden (4.0). Bij LWG VMBO 2 is er in grote mate sprake van ontwikkelde inzichten m.b.t. contextspecifieke elementen van vmbo-vakmanschap (3.8) en van ontwikkelde inzichten m.b.t. mogelijke opleidingsactiviteiten (4.0).

Werkjaar 2

In de tweede meting zien we dat de scores op de eerste 4 items die vragen naar leeropbrengsten over de inhoudelijke probleemstelling van het project, zijn toegenomen. De scores op leeropbrengsten die betrekking hebben op eigen (professionele) vaardigheden zijn wat afgenomen. Deze algemene tendens strookt met veranderde focus van het project. In het eerste jaar heeft 'het worden van een LWG' centraal gestaan. Belangrijk onderdeel was aandacht voor een bepaalde manier van kijken naar de eigen praktijk, meer onderzoeksmatig, reflectief. Na dat eerste jaar is langzamerhand de aandacht voor de inhoudelijke probleemstelling van het project (ontwikkelen van inzicht in het vakmanschap van de docent beroepsonderwijs en van opleidings- en professionaliseringsactiviteiten daarheen) toegenomen. Bij de LWG lerarenopleiding zien we deze wending het sterkst. Daar heeft de directeur ook na de audit van het Platform Beroepsonderwijs in oktober 2009 een gerichte opdracht geformuleerd voor de LWG, gericht op de inhoudelijke probleemstelling. Bij de LWG VMBO 2 zien we deze tendens niet heel duidelijk terug. We zien daar ook nog een toegenomen score op de reflectieve, onderzoeksmatige en professionele vaardigheden. Deze LWG scoort daarop het hoogst. Zij scoorden bij de eerste meting al tamelijk hoog bij de opbrengsten die te maken hebben met de inhoudelijke probleemstelling. Bij de LWG van LWG VMBO 3 zien we een diffuus beeld. Ze scoren tamelijk hoog, maar wel iets lager dan tijdens de eerste meting.

Reikwijdte van de leeropbrengsten

Eén van de doelen van Professional in Beeld is dat derden profiteren van de inzichten en vaardigheden die worden opgedaan in de LWG's. De stellingen van vraag 7 gaan over de opbrengsten voor andere docenten (7.1), leerlingen (7.2), de kwaliteit van het onderwijs (7.3), de organisatie (7.4) en de omgeving (7.5).

Leeropbrengsten voor derden/LWG	dec. 2009					dec. 2010				
	L*	1	2	3	G.	L	1	2	3	G.
7.1 De andere docenten uit de organisatie profiteren op dit moment van de verkregen inzichten	2.6**	2.1	2.5	2.0	2.3	2.5	2.4	2.2	3.6	2.7
7.2 De leerlingen profiteren op dit moment van de verkregen inzichten	2.2	2.0	2.0	3.0	2.3	2.0	2.0	2.7	3.0	2.5
7.3 De kwaliteit van het onderwijs wordt op dit moment beïnvloed door de verkregen inzichten van de LWG	2.6	2.1	2.3	2.0	2.3	2.3	2.8	2.0	3.0	2.5
7.4 De organisatie profiteert op dit moment van de verkregen inzichten	2.4	2.0	2.5	3.5	2.5	3.0	2.6	2.8	3.4	2.9
7.5 De omgeving (bedrijven, instellingen, de buurt) profiteert op dit moment van de werkzaamheden/inzichten van de LWG?	2.3	2.5	1.8	2.7	2.3	1.8	2.0	2.8	2.8	2.4
Totaal LWG's	2.4	2.2	2.2	2.6	2.3	2.3	2.4	2.5	3.2	2.6

* L = LWG Lerarenopleiding, 1 = LWG VMBO 1, 2 = LWG VMBO 2, 3 = LWG VMBO 3 en G = gemiddelde.

** 1 = in zeer geringe mate, 5 = in zeer grote mate.

Tabel 4 : Gemiddelde waarden LWG-leden op het thema 'leeropbrengsten voor derden'

Werkjaar 1

In tabel 4 is af te lezen dat de LWG-leden inschatten dat de leeropbrengsten voor derden (nog) gering zijn; de gemiddelde waarde die is toegekend aan de stellingen is 2.3. Bij de LWG lerarenopleiding is de gemiddelde waarde die is toegekend aan de aspecten bij 'leeropbrengsten voor derden' 2.4. Er zijn geen uitschieters bij. Bij LWG VMBO 1 zijn aan de eerste vier aspecten de gemiddelde waarden 2.0 en 2.1 toegekend. De omgeving profiteert volgens de leden in vergelijking tot de overige derden iets meer van de werkzaamheden en inzichten van de LWG VMBO 1: gemiddeld wordt hier waarde 2.5 aan toegekend. Bij LWG VMBO 2 zijn het andere docenten en de organisatie die volgens de LWG-leden in vergelijking tot de overige derden het meest profiteren (beide scores 2.5); de omgeving profiteert in geringe mate van de leeropbrengsten (1.8). Gemiddeld is de waarde 2.2 toegekend. Bij LWG VMBO 3 is er voorzichtig sprake van leeropbrengsten voor derden. Zowel de leerlingen als de organisatie profiteren van de verkregen inzichten van de LWG (scores respectievelijk 3.0 en 3.5).

Dat de LWG-leden in het eerste werkjaar gemiddeld genomen inschatten dat er weinig sprake is van leeropbrengsten voor derden is niet verwonderlijk. Het project is halverwege en disseminatie van de opbrengsten moet voor een groot deel nog komen. Verschillende respondenten spreken echter wel hun vertrouwen hierin uit, zo blijkt uit de toelichting die ze bij dit blokje vragen hebben gegeven.

Bij de LWG lerarenopleiding wordt bij stelling 7.1 het volgende opgemerkt: "In het voorjaar zullen andere docenten uit de organisatie zeker profiteren van de verkregen inzichten". Door een deelnemer van LWG VMBO 1 wordt stelling 7.5 toegelicht: "Er lopen afspraken over leerlijnen waardoor de omgeving zal profiteren van de werkzaamheden/inzichten van de LWG". Ook de LWG VMBO 2 geeft aan dat de invloed op de omgeving nog in ontwikkeling is.

Werkjaar 2

Bij de tweede meting zijn alle scores iets toegenomen hoewel dat patroon niet voor alle LWG's opgaat. Het geldt vooral voor de LWG van VMBO 1 en VMBO 3. Vooral bij de LWG VMBO 1 wordt er expliciet gewerkt aan de verankering en uitstraling in de organisatie. Bij LWG lerarenopleiding is het voor de hele linie afgenomen behalve voor de mate waarin de organisatie profiteert van de inzichten, daar zien we een flinke toename. Bijzonder is wel dat dit dan niet gaat om de kwaliteit van het gegeven onderwijs en de collega-docenten, want daar gaan de scores omlaag. Men heeft het dus meer over de secundaire processen. Bij de LWG VMBO 2 is het beeld wat wisselend: de leerlingen profiteren en de organisatie iets, maar vooral de buitenwereld profiteert meer (hoewel dit nog steeds een gemiddelde score is). Deze LWG is vooral gericht op kennisnemen van ontwikkelingen in de beroepspraktijk.

2.2.3 Bijdragen van de LWG's aan professionalisering

Het derde onderwerp waar de deelnemers van de LWG's binnen het thema 'leeropbrengsten' op bevraagd zijn is de LWG als professionaliseringsinstrument. De stellingen die hierbij horen hebben betrekking op:

- de LWG als professionaliseringsinstrument voor de huidige deelnemers (8.1);
- de LWG als professionaliseringsinstrument in het algemeen (8.2);
- de LWG als instrument om de dialoog tussen individuele docenten en het management te verbeteren (8.3);
- de LWG als instrument om afstemming tussen professionalisering van individuele docenten en schoolontwikkeling te verbeteren (8.4) en
- de LWG als vaste plek in het beleid en organisatie van de school in de toekomst (8.5).

Leeropbrengsten: professionalisering	dec. 2009					dec. 2010				
	L*	1	2	3	G.	L	1	2	3	G.
8.1 De LWG waarin ik participeer is als professionaliseringsinstrument te beschouwen voor de huidige deelnemers	4.0**	3.8	4.0	5.0	4.1	3.8	3.4	4.3	4.6	4.1
8.2 De LWG waarin ik participeer is een geschikt professionaliseringsinstrument	3.7	3.3	4.3	4.3	3.8	3.3	3.4	3.8	4.4	3.8
8.3 De LWG waarin ik participeer is geschikt als een instrument om de dialoog tussen individuele docenten en het management te verbeteren	3.0	3.3	3.3	4.0	3.3	3.5	3.4	3.8	3.6	3.6
8.4 De LWG waarin ik participeer is geschikt als een instrument om afstemming tussen professionalisering van individuele docenten en schoolontwikkeling te verbeteren	3.2	3.8	3.8	4.7	3.8	2.3	3.4	2.8	4.0	3.2
8.5 De LWG zou in de toekomst een vaste plek in het beleid en organisatie van de school moeten krijgen	3.8	4.0	4.4	5.0	4.2	4.0	4.0	4.2	4.6	4.2
Totaal LWG's	3.5	3.6	3.9	4.6	3.9	3.4	3.5	3.8	4.2	3.8

* L = LWG Lerarenopleiding, 1 = LWG VMBO 1, 2 = LWG VMBO 2, 3 = LWG VMBO 3 en G = gemiddelde.

** 1 = in zeer geringe mate, 5 = in zeer grote mate.

Tabel 5: Gemiddelde waarden LWG-leden op het thema 'leeropbrengsten: professionalisering'

Werkjaar 1

In tabel 5 wordt zichtbaar dat de LWG-leden de leerwerkgemeenschap als krachtig professionaliseringsinstrument zien en deze van waarde achten voor de toekomst. De gemiddelde waarde van alle stellingen ligt op 3.9, waarbij de gemiddelde waarden van de vier LWG's variëren van 3.5 (LWG lerarenopleiding), 3.6 (LWG VMBO 1), 3.9 (LWG VMBO 2) tot 4.6 (LWG VMBO 3).

De leden van de LWG lerarenopleiding waarderen de LWG voornamelijk als professionaliseringsinstrument voor de huidige deelnemers. Hiervan is in grote mate sprake volgens de deelnemers van deze LWG (score 4.0). Deelnemers van de LWG VMBO 2 zijn het in grote mate eens met de stelling 'de LWG zou in de toekomst een vaste plek in het beleid en organisatie van de school moeten krijgen' (scores 4.0 en respectievelijk 4.4). Ook onderschrijven zij in grote mate dat de LWG als professionaliseringsinstrument voor de huidige deelnemers kan worden beschouwd en dat de LWG een geschikt professionaliseringsinstrument is (scores 4.0 en 4.3). Ook de deelnemers van de LWG VMBO 1 zijn het in grote mate eens met de stelling dat de LWG een vaste plek in het beleid en de organisatie van de school zou moeten krijgen (4.0).

Tevens beschouwen deze deelnemers de LWG in grote mate als professionaliseringsinstrument voor de huidige deelnemers en als geschikt instrument om afstemming tussen individuele docenten en schoolontwikkeling te verbeteren (beide scores 3.8). Bij LWG VMBO 3 wordt op de stellingen bij dit thema gemiddeld een 4.6 toegekend; er is dus sprake van een grote mate van waardering voor de LWG als professionaliseringsinstrument. Daarnaast valt op dat alle leden van LWG VMBO 3 de maximale waarde (5.0) toekennen aan 'de LWG zou in de toekomst een vaste plek in het beleid en organisatie van de school moeten krijgen'. Een respondent waarschuwt bij stelling 8.2 dat "de LWG niet zonder meer een geschikt professionaliseringsinstrument zou zijn: door de schoolleiding moet wel worden nagedacht over de inrichting hiervan."

Werkjaar 2

Bij de tweede meting zien we op twee aspecten beweging: men heeft de sterker de ervaring dat de LWG een instrument is om de dialoog tussen individuele docenten en het management te verbeteren. Alleen LWG VMBO 3 scoort daar lager op (maar had bij de eerste meting ook wel een bijzonder hoge score). Maar men heeft beduidend minder de ervaring dat de LWG een instrument is om individueel leren en schoolontwikkeling te verbeteren. Men had daar duidelijk meer van verwacht. Alleen bij het VMBO 1 zien we een iets minder sterker teruggang. De directeur van het VMBO 1 lijkt de LWG dan ook bewust als schoolontwikkelingsinstrument in te zetten. Bij LWG VMBO 3 zien we verder dat de zeer hoge scores van de eerste meting wat gerelativeerd worden, hoewel ze nog steeds aan de hoge kant zijn.

2.3 DIRECTIELEDEN

De vragen die zijn gesteld aan de directieleden van de leerwerkgemeenschappen richten zich op de volgende vier thema's: opbrengsten, professionalisering, afstemming LWG – management/schoolorganisatie en reguliere leeractiviteiten. In deze paragraaf worden de resultaten ten aanzien van de eerste drie thema's besproken.

2.3.1 Opbrengsten

In het kader van de ervaren opbrengsten zijn aan de directieleden allereerst twee open vragen gesteld, te weten "Wat beschouwt u als de belangrijkste opbrengsten voor de deelnemers aan de LWG?" (vraag 1) en "Wat beschouwt u als de belangrijkste opbrengsten voor de schoolorganisatie?" (vraag 2). Als belangrijkste opbrengsten voor de deelnemers aan de LWG noemt de directeur van de lerarenopleiding bij de eerste meting drie punten: "het bewustzijn dat er binnen het beroepsonderwijs breder gekeken en gedacht moet worden dan binnen de muren van de school; de dialoog op metaniveau over het (eigen) beroepsonderwijs en het besef bij docenten dat ze daadwerkelijk een bijdrage kunnen leveren aan de onderwijskundige ontwikkelingen binnen de eigen organisatie". Tijdens de tweede meting vult hij aan: "handvatten om zicht te krijgen op de specifieke eisen die het beroepsonderwijs stelt aan de lerarenopleiding"

"De deelnemers zijn op een onderzoekende wijze professioneel bezig in de organisatie en zijn in staat zakelijker te functioneren"
(directeur VMBO 3)

De directeur van VMBO 2 geeft tijdens de eerste meting aan dat de ontwikkeling van een onderzoekende houding van docenten belangrijk wordt gevonden: "Dat docenten ervaring opdoen met onderzoek doen, samen nadenken over onderzoeksvragen, manieren van werken enzovoort". Ook de directeur van VMBO 3 steekt in op de onderzoekende houding van docenten: "De deelnemers zijn op een onderzoekende wijze professioneel bezig in de organisatie en zijn in staat zakelijker te functioneren". Ten tijde van de tweede meting is er een tijdelijke andere directeur die hier zegt: "individuele verrijking."

De directeur van VMBO 1 antwoordt tijdens de eerste meting als volgt: "Als team je gemeenschappelijk verantwoordelijk voelen voor innovatie. Een andere benaderingswijze van knelpunten in het onderwijs." Bij de tweede meting geeft hij geen aanvulling.

De opvatting van de directeur van VMBO 3 tijdens de eerste meting staat hiernaast als illustratie. Tijdens de tweede meting vult hij aan: "ze zijn beter in staat te analyseren en diagnosticeren, maar ook de betrokkenheid bij de organisatie en het vakmanschap is vergroot. Het levert een scherper beeld op van het specifieke vakmanschap van vmbo-docenten."

Door de directeur van de lerarenopleiding wordt tijdens de eerste meting twee punten aangegeven als belangrijkste opbrengsten voor de schoolorganisatie: "Een groep mensen die verantwoordelijkheid neemt voor een deel van het onderwijs en daadwerkelijk innoveert vanuit eigen motivatie en passend binnen de ontwikkelingen die de organisatie gaat." en "Een meer prominente positie van het beroepsonderwijs binnen de opleiding van leraren." In de tweede meting vult hij aan: "Vergroten van het bewustzijn dat het beroepsonderwijs specifieke eisen stelt aan onze lerarenopleiding."

De directeur van VMBO 2 noemt tijdens de eerste meting als eerst het ontstaan van een nieuw soort expertise: "Dat er in de school een (kleine) groep mensen ontstaat, die in staat is, zowel technisch als qua 'houding' om in de school op bescheiden schaal onderzoek te doen. Zo ontstaat er nieuwe soort expertise in de school, die we ook op andere terreinen dan het huidige onderzoeksonderwerp kunnen inzetten". Ook het kunnen verbeteren van scholings- en professionaliseringstrajecten wordt geantwoord: "Dat we meer zicht krijgen op wat een leraar beroepsonderwijs zou moeten kunnen/kennen. Met behulp van deze inzichten kunnen we onze scholings- en professionaliseringstrajecten verbeteren." De ad interim directeur van VMBO 2 is tijdens de tweede meting minder enthousiast over het fenomeen LWG voor de schoolorganisatie: 'weinig' is haar antwoord. "Impuls aan kwaliteitszorg" is het kort maar krachtige antwoord van de directeur van VMBO 1 tijdens de eerste meting. Hij geeft geen aanvulling bij de tweede meting. In het antwoord van de directeur van VMBO 3 tijdens de eerste meting staat 'onderzoekende houding' centraal: "Dat is dat de deelnemers op een professionelere/onderzoekende houding ook verder in de

school staan." Tijdens de tweede meting vult hij aan: "een grotere betrokkenheid van de betrokken docenten, en nuttige methoden die in de totale organisatie ingebed gaan worden. Het systematisch bespreken van knelpunten/problemen en ontwikkelkansen: een groter gevoel van eigenwaarde voor de vmbo-docent."

Vervolgens is aan de directieleden gevraagd wat zij als opbrengsten zien voor de deelnemers aan de LWG's op het gebied van de volgende inzichten en vaardigheden: inzichten m.b.t. generieke elementen van vmbo-vakmanschap (3.1), inzichten m.b.t. contextspecifieke elementen van vmbo-vakmanschap (3.2) verbeterde didactische inzichten (3.3), inzichten over mogelijke opleidingsactiviteiten (3.4), inzichten m.b.t. professionaliseringsbeleid (3.5), reflectief ingestelde docenten voor de organisatie (3.6), docenten met voldoende onderzoeksvaardigheden (3.7) en docenten met voldoende professionele vaardigheden (3.8). In tabel 6 zijn hiervan de resultaten gepresenteerd.

Leeropbrengsten: inzichten en vaardigheden/ directielid LWG	dec. 2009					dec. 2010				
	L*	1	2	3	G.	L	1	2	3	G.
3.1 Inzichten m.b.t. generieke elementen van vmbo-vakmanschap	4.0**	4.0	2.0	3.0	3.3	-	4.0	3.0	2.0	3.0
3.2 Inzichten m.b.t. contextspecifieke elementen van vmbo-vakmanschap	4.0	4.0	4.0	3.0	3.8	-	5.0	3.0	3.0	3.7
3.3 Verbeterde didactische inzichten	4.0	3.0	1.0	2.0	2.5	-	4.0	2.0	3.0	3.0
3.4 Inzichten over mogelijke opleidingsactiviteiten	5.0	3.0	4.0	2.0	3.5	-	5.0	-	3.0	4.0
3.5 Inzichten m.b.t. professionaliseringsbeleid	2.0	3.0	4.0	3.0	3.0	-	4.0	3.0	3.0	3.3
3.6 Reflectief ingestelde docenten voor de organisatie	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	-	4.0	3.0	4.0	3.7
3.7 Docenten met voldoende onderzoeksvaardigheden	4.0	3.0	4.0	4.0	3.8	-	3.0	2.0	4.0	3.0
3.8 Docenten met voldoende professionele vaardigheden	4.0	3.0	2.0	3.0	3.0	-	4.0	-	4.0	4.0
totaal directieleden	3.9	3.4	3.1	3.0	3.3	-	4.1	2.7	3.3	3.5

* L = LWG Lerarenopleiding, 1 = LWG VMBO 1, 2 = LWG VMBO 2, 3 = LWG VMBO 3 en t = totaal.

** Geen scores ontvangen, de directeur zegt te ver af te hebben gestaan van de LWG.

*** 1 = In zeer geringe mate, 5 = in zeer grote mate.

Tabel 6: Gemiddelde waarden directieleden op het thema 'leeropbrengsten: inzichten en vaardigheden deelnemers.

Werkjaar 1

Hoewel de directieleden overall aangeven dat er in redelijk grote mate sprake is van opgedane inzichten en vaardigheden is uit tabel 6 op te maken dat er volgens de directieleden ook een aantal leeropbrengsten nog onvoldoende zichtbaar zijn. Bijvoorbeeld op het gebied van verbeterde didactische inzichten: volgens de directeuren van VMBO 2 en van VMBO 3 is hier in (zeer) geringe mate sprake van (resp. scores 1.0 en 2.0).

De directieleden hebben de scores in een aantal gevallen toegelicht. Door de directeur van de lerarenopleiding wordt bij stelling 3.5 (inzichten m.b.t. professionaliseringsbeleid) aangegeven dat docenten volgens zijn inschatting vooral in de fase van eigen bewustwording zijn, en nog niet bezig met beleidsvraagstukken. De directeur van VMBO 2 geeft bij stelling 3.1 (inzichten m.b.t. generieke elementen van vmbo-vakmanschap) aan dat het onderzoek te kleinschalig is om generieke uitspraken te doen. En bij stelling 3.3 dat verbeterde didactische inzichten aan het eind van het project als leeropbrengst te beschouwen zal zijn. De directeur van VMBO 2 geeft bij stelling 3.8 aan dat er in geringe mate sprake is van een leeropbrengst met betrekking tot docenten met voldoende professionele vaardigheden omdat de leden in de LWG volgens haar al professionele docenten waren.

Volgens de directeur van het VMBO 3 is er in geringe mate sprake van verbeterde didactische inzichten (3.3) en van inzichten over mogelijke opleidingsactiviteiten (3.4) omdat deze opbrengsten voor hem nog niet zichtbaar zijn. Ook bij vraag 3.1 en 3.2 (inzichten m.b.t. generieke elementen van vmbo-vakmanschap resp. inzichten m.b.t. contextspecifieke elementen van vmbo-vakmanschap) is het sleutelwoord in het antwoord van de directeur 'nog': "Nog niet scherp geformuleerd, maar zal zeker wel geschieden". Voor de directeur van VMBO 1 zijn de leeropbrengsten zichtbaar. Er is sprake van verkregen inzichten en vaardigheden. Dit is in grote mate het geval met betrek-

king tot inzichten over (v)mbo-vakmanschap (generiek en contextspecifiek) en met betrekking tot reflectief ingestelde docenten (driemaal score 4.0).

Werkjaar 2

Net zoals bij de leden zien we dat de directeuren bij de tweede meting lager scoren op onderzoeksmatige en reflectieve vaardigheden, hoewel de score op de professionele vaardigheden bij 2 van de 4 is toegenomen. Opvallend is dat de directeur van de lerarenopleiding de tweede meting geen score heeft gegeven. Hij geeft als toelichting dat hij te ver af staat van de LWG. De directeur van VMBO 1 geeft net als de LWG-leden aan dat de inzichten m.b.t. de inhoudelijke probleemstelling van het project zijn toegenomen. De andere twee vmbo-directeuren zijn daar wat terughoudender in. In tabel 7 wordt een overzicht gegeven van wat de directieleden als leeropbrengsten voor derden beschouwen. Deze zijn onderscheiden in: andere docenten uit de organisatie (4.1), leerlingen (4.2), de kwaliteit van het onderwijs (4.3), de organisatie (4.5) en de omgeving (4.6).

Leeropbrengsten voor derden/ directielid LWG	dec. 2009					dec. 2010				
	L*	1	2	3	G.	L	1	2	3	G.
4.1 De andere docenten uit de organisatie profiteren op dit moment van de verkregen inzichten	2.0**	3.0	3.0	1.0	2.3	2.0	3.0	2.0	1.0	2.0
4.2 De leerlingen profiteren op dit moment van de verkregen inzichten	4.0	2.0	1.0	1.0	2.0	3.0	3.0	2.0	2.0	2.5
4.3 De kwaliteit van het onderwijs wordt op dit moment beïnvloed door de verkregen inzichten van de LWG	4.0	2.0	1.0	2.0	2.3	3.0	4.0	2.0	1.0	2.5
4.4 De organisatie profiteert op dit moment van de verkregen inzichten	3.0	3.0	3.0	2.0	2.8	5.0	5.0	2.0	4.0	4.0
4.5 De omgeving (bedrijven, instellingen, de buurt) profiteert op dit moment van de werkzaamheden/inzichten van de LWG?	2.0	3.0	1.0	2.0	2.0	2.0	3.0	1.0	3.0	2.3
totaal directieleden	3.0	2.6	1.8	1.6	2.3	3.0	3.6	1.8	2.2	2.7

* L = LWG Lerarenopleiding, 1 = LWG VMBO 1, 2 = LWG VMBO 2, 3 = LWG VMBO 3 en G = gemiddelde.

** 1 = in zeer geringe mate, 5 = in zeer grote mate.

Tabel 7: Gemiddelde waarden directieleden op het thema 'leeropbrengsten voor derden'

Werkjaar 1

De directieleden zien op dit moment derden in beperkte mate profiteren van de opbrengsten van de LWG's. De opbrengsten voor leerlingen zijn gering volgens drie van de vier directeuren. Ook profiteert de omgeving in de ogen van de directeuren in geringe mate van leeropbrengsten uit de LWG's (gemiddelde score van 2.0).

Enkele antwoorden worden door de directieleden toegelicht. Zo geeft de directeur van de lerarenopleiding bij stelling 4.3 aan dat hij zeker gelooft dat de kwaliteit van het onderwijs van de betreffende docenten in de LWG positief beïnvloed wordt, maar dat de positieve reikwijdte volgens hem nog niet verder strekt. Bij stelling 4.4 spreekt hij zijn vertrouwen uit dat met de huidige ontwikkelingen binnen de schoolorganisatie en de afstemming daarop van de LWG de organisatie zeker zal gaan profiteren van de verkregen inzichten uit de LWG. Volgens de directeur van VMBO 2 kunnen de leerlingen momenteel nog niet profiteren van de verkregen inzichten: "Eerst moeten de opbrengsten vanuit de bedrijfsbezoeken worden vertaald in de lessen en dat moet dan bij de leerlingen "landen". De directeur van VMBO 3 licht stelling 4.1 toe: "Er zijn nog geen beleidsmatige stappen gezet om andere docenten uit de organisatie te laten profiteren van de verkregen inzichten".

Werkjaar 2

Net als de leden geven de directeuren bij de tweede meting een veel hogere score op het profijt door de organisatie. Alleen de directeur a.i. van VMBO 2 geeft een lagere score. Deze directeur scoort op alle aspecten (bijzonder) laag. We zagen eerder al dat zij de LWG alleen ziet als eventueel interessant voor de individuele leden voor zelfontplooiing. Verder is opvallend dat de directeur van de lerarenopleiding tijdens de tweede meting veel minder van mening is dan tijdens de eerste meting dat de kwaliteit van het onderwijs wordt beïnvloed door verkregen inzichten van de LWG.

Dit, terwijl ten tijde van de eerste meting de LWG net aan de slag was. De score tijdens de eerste meting was dan veeleer een verwachting. Bij VMBO 1 zien we juist de omgekeerde beweging. Ten tijde van de eerste meting was de score nogal laag terwijl de directeur bij de tweede meting zeer hoog scoort op dit punt.

2.3.2 Professionalisering

De stellingen bij de volgende vraag hadden betrekking op de vraag of de LWG's in de ogen van de directieleden bijdragen aan professionalisering van de leden van de LWG evenals aan de professionalisering van de organisatie:

- de LWG als professionaliseringsinstrument voor de huidige deelnemers (5.1);
- de LWG als professionaliseringsinstrument in het algemeen (5.2);
- de LWG als instrument om de dialoog tussen individuele docenten en het management te verbeteren (5.3);
- de LWG als instrument om afstemming tussen professionalisering van individuele docenten en schoolontwikkeling te verbeteren (5.4) en
- de LWG als vaste plek in het beleid en organisatie van de school in de toekomst (5.5).

De gegeven antwoorden van de directieleden staan in tabel 8.

Leeropbrengsten voor derden/ directie lid LWG	dec. 2009					dec. 2010				
	L*	1	2	3	G.	L	1	2	3	G.
5.1 De LWG is als professionaliseringsinstrument te beschouwen voor de huidige deelnemers	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.0	4.5
5.2 De LWG is een geschikt professionaliseringsinstrument	5.0	5.0	3.0	5.0	4.5	4.0	5.0	2.0	4.0	3.8
5.3 De LWG is geschikt als een instrument om de dialoog tussen individuele docenten en het management te verbeteren	2.0	5.0	2.0	3.0	3.0	2.0	5.0	1.0	2.0	2.5
5.4 De LWG is geschikt als een instrument om afstemming tussen professionalisering van individuele docenten en schoolontwikkeling te verbeteren	5.0	4.0	-	5.0	4.7	4.0	5.0	3.0	3.0	3.8
5.5 De LWG zou in de toekomst een vaste plek in het beleid en organisatie van de school moeten krijgen	5.0	5.0	3.0	5.0	4.5	5.0	5.0	-	4.0	4.7
totaal directieleden	4.4	4.8	3.3	4.6	4.3	4.0	4.8	2.8	3.4	3.8

* L = LWG Lerarenopleiding, 1 = LWG VMBO 1, 2 = LWG VMBO 2, 3 = LWG VMBO 3 en G = gemiddelde.

** 1 = in zeer geringe mate, 5 = in zeer grote mate

Tabel 8: Gemiddelde waarden directieleden op het thema 'leeropbrengsten: professionalisering'

"Zoeken is ook leren, maar het proces op zich kost veel tijd, waardoor de inhoud wat op de achtergrond raakt."
(directeur VMBO 2)

Werkjaar 1

De directieleden van de Lerarenopleiding, VMBO 1 en VMBO 3 hebben gemiddeld de volgende waarden toegekend aan de aspecten bij het thema 'leeropbrengsten: professionalisering': 4.4, 4.8, 4.6. In hun ogen is de LWG op dit moment in zeer grote mate te beschouwen als professionaliseringsinstrument voor de deelnemers (unanieme score van 5.0). Ook de directeur van VMBO 2 beschouwt de LWG in zeer grote mate als professionaliseringsinstrument voor de huidige deelnemers. Voor haar

is het nog geen uitgemaakte zaak dat de LWG in het algemeen een geschikt professionaliseringsinstrument is; zij waardeert deze stelling met een score van 3.0. Haar toelichting: "Het is op dit moment nog een zoektocht, die veel van de deelnemers eist. Zoeken is ook leren, maar het proces op zich kost veel tijd, waardoor de inhoud wat op de achtergrond raakt".

De directieleden verschillen van mening over de mate waarin de LWG geschikt is als instrument om de dialoog tussen individuele docenten en het management te verbeteren; de lerarenopleiding en VMBO 2 geven hiervoor de waarde 2, terwijl door de directeur van VMBO 1 de hoogste waarde wordt toegekend. De directeur van de lerarenopleiding geeft aan dat de LWG volgens hem een ineffektieve manier is om de dialoog tussen individuele docenten en het management te verbeteren: "Het gaat er m.i. om dat professionals zelf werken aan kwaliteitsverbetering binnen

de doelen van de organisatie". Ook de directeur van VMBO 2 ziet dit niet als primair doel: "Het is mooi als het ontstaat, maar een LWG kan ook zelfstandig functioneren". De directeur van VMBO 3 geeft aan dat hij in eerste instantie niet goed weet of de LWG geschikt is om de dialoog tussen individuele docenten en het management te verbeteren.

Bij stelling 5.4 'De LWG is geschikt als een instrument om afstemming tussen professionalisering van individuele docenten en schoolontwikkeling te verbeteren' geeft de directeur van VMBO 2 aan hier nog over na te moeten denken (geen score ingevuld). De directeur van VMBO 3 ziet op dit punt 'grote mogelijkheden'. Alle directieleden zijn het er over eens dat de LWG in de toekomst een vaste plek in het beleid en organisatie van de school zou moeten krijgen (stelling 5.5) (driemaal een score 5.0). Alleen de directeur van VMBO 2 nuanceert: "Ja, maar misschien in een iets andere vorm" (score 3.0).

Werkjaar 2

Met betrekking tot de leeropbrengsten van de LWG's voor derden laten de scores van de directieleden in het algemeen een negatieve tendens zien. Hoewel de gemiddelde scores als de afzonderlijke scores relatief hoog zijn, lijken directieleden hun beeld van de LWG als belangrijk professionaliseringsinstrument op alle aspecten te hebben bijgesteld. Men scoort echter juist hoger op de uitspraak dat de LWG verankerd dient te worden in beleid en organisatie. Geconcludeerd kan worden dat door deze eerste ervaringen met LWG's directieleden een realistischer beeld hebben van LWG's en welke voorwaarden er nodig zijn om de LWG's betekenisvol in te zetten in hun schoolorganisatie.

Daarbij dient wel opgemerkt te worden dat er grote verschillen zijn in de individuele scores op de afzonderlijke items. Zo ziet de directeur van VMBO 1 de LWG als een uitstekende manier om de dialoog tussen individuele docenten en het management te bevorderen, terwijl de directeur van VMBO 2 (en in mindere mate de directieleden van de lerarenopleiding en VMBO 3) deze bevorderende werking slechts in zeer geringe mate heeft ervaren.

Ondanks deze reflecties zien de directieleden nog steeds een belangrijke rol weggelegd voor LWG's in de toekomstige beleidsvorming en ontwikkeling van de schoolorganisatie. LWG's lijken nu voornamelijk nog een professionaliseringsinstrument voor de deelnemers te zijn, maar door de directieleden wordt verwacht dat LWG's op de lange termijn ook effect gaan hebben op het leren en professionaliseren van andere (direct of indirect) betrokkenen.

2.3.3 Afstemming LWG met management en de schoolorganisatie

Bij het onderzoeken van de vraag of de LWG beschouwd kan worden als instrument voor individueel en/of collectief leren is het van belang inzichtelijk te maken op welke wijze er afstemming plaatsvindt tussen de LWG's en de schoolorganisaties. Aan de directieleden zijn stellingen voorgelegd over de volgende onderwerpen (zie ook tabel 9):

- communicatie van de ontwikkelde activiteiten naar de schoolorganisatie (6.1);
- communicatie van de verkregen inzichten met betrekking tot vakmanschap en professionaliseringsactiviteiten naar de schoolorganisatie (6.2);
- Inbedding van de verkregen inzichten in de bredere schoolorganisatie (6.3);
- betrokkenheid van het management bij het reilen en zeilen van de LWG (6.4) en
- ondersteuning vanuit het management wat betreft de samenwerking tussen de LWG en de lerarenopleiding (6.5).

Afstemming LWG – management/ schoolorganisatie / directielid LWG	dec. 2009					dec. 2010				
	L*	1	2	3	G.	L	1	2	3	G.
6.1 De ontwikkelde activiteiten in de LWG worden gecommuniceerd naar de schoolorganisatie	3.0**	3.0	2.0	3.0	2.8	4.0	3.0	2.0	4.0	3.3
6.2 De verkregen inzichten met betrekking tot vakmanschap en professionaliseringsactiviteiten worden gecommuniceerd naar de schoolorganisatie	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	4.0	2.0	4.0	3.3
6.3 Er vindt inbedding plaats van de verkregen inzichten in de bredere schoolorganisatie	4.0	4.0	2.0	3.0	3.3	4.0	3.0	2.0	4.0	3.3
6.4 Het management is betrokken bij het reilen en zeilen van de LWG	3.0	4.0	2.0	2.0	2.8	2.0	5.0	3.0	4.0	3.5
6.5 De samenwerking tussen de LWG en de lerarenopleiding wordt ondersteund vanuit het management	4.0	4.0	3.0	4.0	3.8	4.0	5.0	4.0	5.0	4.5
Gemiddelde directieleden	3.4	3.6	2.4	3.0	3.1	3.4	4	2.6	4.2	3.6

* L = LWG Lerarenopleiding, 1 = LWG VMBO 1, 2 = LWG VMBO 2, 3 = LWG VMBO 3 en G = gemiddelde.

** 1 = in zeer geringe mate, 5 = in zeer grote mate.

Tabel 9: Gemiddelde waarden directieleden op het thema 'afstemming LWG – management/schoolorganisatie'

Werkjaar 1

De directieleden zijn verdeeld in de mate waarin zij vinden dat afstemming plaatsvindt tussen de LWG en het management/de schoolorganisatie. De gemiddelde waarde die door de directeur van de lerarenopleiding aan de vijf stellingen is toebedeeld is 3.4. Er is in zijn ogen in grote mate sprake van ondersteuning door het management bij de samenwerking tussen de LWG en de lerarenopleiding (4.0) en tevens is er in grote mate sprake inbedding van de verkregen inzichten uit de LWG in de bredere schoolorganisatie (4.0) Wel nuanceert hij deze stelling 6.3 in de toelichting: "Met de huidige opdracht verwacht ik dat zeker. Maar het is nog geen werkelijkheid".

De directeur van VMBO 1 heeft als gemiddelde waarde bij de vijf aspecten over afstemming LWG en management/schoolorganisatie de waarde 3.6 toegekend. Er is volgens de directeur bij VMBO 1 in grote mate sprake van inbedding van de verkregen inzichten in de bredere schoolorganisatie, van een betrokken management bij het reilen en zeilen van de LWG en van ondersteuning door het management bij de samenwerking tussen de LWG en de lerarenopleiding (driemaal score 4.0). Bij de directeur van VMBO 2 is de gemiddelde score 2.4. Zij geeft aan dat de ontwikkelde activiteiten in de LWG nog in onvoldoende mate worden gecommuniceerd naar de schoolorganisatie en de verkregen inzichten nog niet 'rijp' genoeg zijn om in te bedden in de bredere schoolorganisatie. Wel geeft ze aan dat de verkregen inzichten met betrekking tot vakmanschap en professionaliseringsactiviteiten worden gecommuniceerd naar de schoolorganisatie en de samenwerking tussen de LWG en de lerarenopleiding ondersteund wordt vanuit het management.

De directeur van VMBO 3 geeft aan dat het management in geringe mate betrokken is bij het reilen en zeilen van de LWG zelf (score 2.0). De ondersteuning vanuit het management vindt volgens hem bij VMBO 3 in grote mate plaats op de samenwerking tussen de LWG en de lerarenopleiding (4.0).

Werkjaar 2

Opvallend is dat, in vergelijking met de eerste meting, alle directieleden een hogere mate van afstemming tussen de LWG en het management en de schoolorganisatie rapporteren. Daarbij wordt door alle directieleden een hoge mate van managementondersteuning met betrekking tot de samenwerking tussen de LWG's en de lerarenopleiding gerapporteerd. Vooral volgens de directeur van VMBO 3 heeft de inbedding van de LWG in het management en in de schoolorganisatie meer handen en voeten gekregen.

Echter, de scores met betrekking tot de betrokkenheid van het management bij de LWG's laten een diffuus beeld zien. Zo geeft de directeur van de lerarenopleiding aan dat het management nauwelijks betrokken is bij het reilen en zeilen van de LWG, terwijl de directeur van VMBO 1 aangeeft in zeer grote mate betrokken te zijn bij de LWG. Er is echter wel een sterke toename te zien

van de algemene betrokkenheid van het management; waar deze score in de eerste meting nog 2.8 was, is deze score nu gestegen tot 3.5.

Ook lijkt de LWG meer bekendheid te hebben gekregen bij het management en in de schoolorganisatie. Zo zijn de gemiddelde scores op de stellingen 'De ontwikkelde activiteiten in de LWG worden gecommuniceerd naar de schoolorganisatie' en 'De verkregen inzichten met betrekking tot vakmanschap en professionaliseringsactiviteiten worden gecommuniceerd naar de schoolorganisatie' binnen één jaar gestegen (respectievelijk van 2.8 naar 3.3 en van 3.0 naar 3.3). Ten slotte vallen, zowel in de eerste als in de tweede meting, de relatief lage scores bij de LWG VMBO 2 op.

2.4 REGULIERE LEERACTIVITEITEN EN PROFESSIONALISERING VOLGENS DEELNEMERS EN DIRECTIELEDEN

Deze paragraaf gaat over het reguliere professionaliseringsbeleid op de VMBO-scholen en de lerarenopleiding. Aan de leden van de LWG's is gevraagd naar de mate waarin ze gebruik maken van dit aanbod c.q. professionaliseringsactiviteiten ondernemen. Aan de directieleden is gevraagd naar de concrete vormgeving van het professionaliseringsbeleid op de scholen en de lerarenopleiding. De resultaten laten de scores op de afzonderlijke activiteiten zien maar geven ook een beeld van clusters van samenhangende activiteiten.

2.4.1 Reguliere leeractiviteiten van leden

De stellingen van vraag 9 betreffen de mate waarin door de deelnemers reguliere professionaliseringsactiviteiten worden ondernomen (zie 9.1 t/m 9.17). De resultaten zijn weergegeven in tabel 10.

Ondernomen reguliere leeractiviteiten deelnemers	dec. 2009					dec. 2010				
	L*	1	2	3	G.	L	1	2	3	G.
9.1 Deelname aan cursussen en/of training	2.8**	3.0	4.3	4.3	3.5	3.5	4.2	3.5	3.5	3.7
9.2 Bijhouden van onderwijsontwikkelingen	3.6	3.9	4.3	4.7	4.0	4.8	4.2	4.5	4.2	4.4
9.3 Bijhouden van professionele literatuur	3.6	3.9	4.3	3.7	3.8	4.5	4.2	3.8	3.4	4.0
9.4 Gebruik van Internet als bron van professionele kennis	3.8	4.0	3.8	4.3	3.9	4.8	4.2	4.5	3.8	4.3
9.5 Krant bijhouden	3.8	3.3	4.5	5.0	4.1	4.5	3.4	4.5	4.6	4.3
9.6 Experimenteren met lesmethoden	3.0	3.3	4.3	3.7	3.6	2.3	2.8	4.2	3.6	3.3
9.7 Experimenteren met vakmanschap elementen	3.3	3.3	3.7	3.7	3.4	3.0	3.6	4.2	3.6	3.7
9.8 Toepassen van nieuwe vakinhoudelijke inzichten	4.0	3.5	4.3	3.7	3.9	3.0	3.6	4.0	3.8	3.7
9.9 Branche-kennis vertalen in lesmateriaal	2.8	3.5	4.3	2.0	3.3	3.0	3.8	3.8	2.4	3.3
9.10 Collegiaal overleg	3.8	4.3	4.3	5.0	4.3	4.5	4.2	4.2	4.0	4.2
9.11 Zelfreflectie	3.8	4.3	4.0	4.7	4.1	4.5	4.3	4.5	4.4	4.4
9.12 Coaching van collega's ontvangen	3.2	2.5	3.3	3.3	3.1	3.5	3.6	3.3	3.4	3.5
9.13 Coaching aan collega's geven	3.4	3.5	4.6	4.0	3.8	3.8	3.8	4.5	4.0	4.1
9.14 Feedback van leerlingen ontvangen	2.0	3.0	3.7	4.7	3.3	3.8	2.6	3.8	4.2	3.6
9.15 Samenwerken met collega's in projecten	3.6	3.6	4.3	3.5	3.8	4.3	4.4	4.5	3.6	4.2
9.16 Uitwisseling van ideeën met collega's	4.0	3.9	4.3	5.0	4.2	4.5	4.2	4.5	4.4	4.4
9.17 Doorontwikkeling van oplossingen	3.6	3.5	3.9	4.7	3.8	4.3	3.6	3.3	4.2	3.8
Gemiddelde LWG's	3.4	3.5	4.1	4.1	3.8	3.9	3.8	4.1	3.8	3.9

* L = LWG Lerarenopleiding, 1 = LWG VMBO 1, 2 = LWG VMBO 2, 3 = LWG VMBO 3 en G = gemiddelde.

** 1 = in zeer geringe mate, 5 = in zeer grote mate.

Tabel 10: Gemiddelde waarden LWG-leden op het thema 'leeropbrengsten: ondernomen reguliere leeractiviteiten'

Over het algemeen geven de leden van de LWG's aan dat zij reguliere leeractiviteiten in grote mate ondernemen. De mate waarin alle leeractiviteiten voorkomen is in het algemeen tussen 2009 en 2010 toegenomen. Er zijn slecht drie leeractiviteiten die in 2010, in vergelijking met 2009, zijn afgenomen. Dit zijn experimenteren met lesmethoden, toepassen van nieuwe vakinhoudelijke inzichten en collegiaal overleg. Voor collegiaal overleg geldt dat dit slecht een kleine daling is en dat de dit nog steeds in hoge mate voorkomt (een score van 4.2).

In 2009 zijn de krant bijhouden, collegiaal overleg en het uitwisselen van ideeën met collega's de meest ondernomen leeractiviteiten door de leden. In 2010 zijn dit wederom het uitwisselen van ideeën met collega's, maar ook zelfreflectie en het bijhouden van onderwijsontwikkelingen. De leeractiviteiten die in 2009 in mindere mate zijn ondernomen zijn branche-kennis vertalen in lesmateriaal, coaching van collega's ontvangen en feedback van leerlingen ontvangen. In 2010 is naast

het vertalen van branchekennis in lesmateriaal en het ontvangen van coaching door collega's het experimenteren met lesmethoden een leeractiviteit die in relatief geringe mate voorkomt. Geconcludeerd kan worden dat de leeractiviteiten gedurende de twee werkjaren voorzichtig zijn verschoven van het samen leren met collega's naar zelfreflectie en het verbinden van activiteiten in de LWG met algemene onderwijsontwikkeling.

Naast deze algemene bevindingen valt aan aantal uitkomsten per LWG op. Ten eerste valt op dat de leden van de LWG lerarenopleiding aangeven dat het ontvangen van feedback van studenten in geringe mate gebeurt (2.0). Ook het vertalen van branchekennis in lesmateriaal en deelname aan cursussen en/of training gebeurt in geringe mate door de leden van deze LWG in het kader van reguliere professionalisering (beide 2.8). Ook door de leden van de LWG VMBO 3 wordt aangegeven dat er bij ondernomen reguliere leeractiviteiten in geringe mate sprake is van het vertalen van branchekennis in lesmateriaal (2.0). Overigens nemen deze scores in 2010 bij beide LWG's toe, maar deze scores geven nog steeds aan dat deze leeractiviteit relatief weinig voorkomt (een score van 2.4). Ten tweede valt op dat de LWG-leden van het LWG VMBO 3 de leeractiviteiten de krant bijhouden en het uitwisselen van ideeën met collega's in zeer sterke mate doen. Niet gek is dan ook dat deze leeractiviteiten in 2010 in iets minder sterke mate, maar nog steeds vaak, voorkomen. Ten derde valt op dat de leeractiviteit experimenteren met eigen lesmethoden in 2010 bij de LWG-leden van zowel de lerarenopleiding als VMBO 1 relatief weinig voorkomt. Daarbij geven de leden van de LWG van VMBO 1 aan dat de leeractiviteit feedback van leerlingen ontvangen in geringe mate voorkomt.

Werkjaar 1

Over het algemeen geven de leden van de leerwerk gemeenschappen aan dat zij reguliere leeractiviteiten in grote mate ondernemen. Van 'collegiaal overleg' en 'uitwisseling van ideeën met collega's' is het meest sprake, gemiddeld voor de vier LWG's 4.3 resp. 4.2. Ook is er in grote mate sprake van 'krant bijhouden' en 'zelfreflectie' 4.0 en 4.1.

	2009				
	L* (SD)	1 (SD)	2 (SD)	3 (SD)	G (SD)
Informeel leren	3.43** (.71)	3.61 (.77)	3.91 (.63)	4.57 (.14)	3.81 (.72)
Kennis bijhouden en consultatie	3.46 (.52)	3.71 (.98)	4.23 (.31)	3.47 (.71)	3.71 (.67)
Experimenteren	3.21 (.65)	3.19 (.83)	4.13 (.43)	4.17 (.52)	3.61 (.75)

* L = LWG Lerarenopleiding, 1 = LWG VMBO 1, 2 = LWG VMBO 2, 3 = LWG VMBO 3, G = gemiddelde en SD = standaarddeviatie.

** 1 = in zeer geringe mate, 5 = in zeer grote mate.

Tabel 11: 'overzicht per cluster van leeractiviteiten deelnemers 2009 per LWG'

De leeractiviteiten kunnen ingedeeld worden in drie betekenisvolle clusters: 1) informeel leren (collegiaal overleg, zelfreflectie, uitwisselen van ideeën, bijhouden van onderwijsontwikkelingen en doorontwikkelen van oplossingen), 2) kennis bijhouden en collegiale consultatie (bijhouden professionele literatuur, branchekennis vertalen in lesmateriaal, samenwerking en coaching met collega's) en 3) experimenteren (experimenteren met lesmethoden en vakinhoudelijke inzichten, welke ook uit kranten worden gehaald). De leeractiviteit toepassen van nieuwe vakinhoudelijke inzichten was niet onder te brengen in een van deze drie clusters.

Opvallend is dat de LWG-leden van de lerarenopleiding en van het VMBO 1 in het algemeen lager scoren dan de LWG-leden van het VMBO 2 en VMBO 3. De laagste scores worden gehaald op het cluster experimenteren bij de LWG's van de lerarenopleiding en VMBO 1. In vergelijking met de twee andere LWG's scoren zij hier ongeveer één punt lager op.

Werkjaar 2

Bij de tweede meting zien we over de hele linie een toename van het aantal ondernomen activiteiten. Vooral bij de LWG lerarenopleiding zien we op een flink aantal items een aanzienlijke toename. Maar we zien bij VMBO 3 over de hele linie een teruggang en in tegenstelling tot de steeds weer hele hoge scores van deze LWG zien we hier dat ze op veel aspecten onder het gemiddelde zitten.

Met uitzondering van de LWG VMBO 3 zien we een relatief grote vooruitgang op het bijhouden van onderwijsontwikkelingen, leden van de LWG lerarenopleiding en VMBO 1 scoren hoger op bijhouden van professionele literatuur en bijhouden van de krant (m.n. de lerarenopleiding), expe-

rimenten met elementen m.b.t. het vakmanschap van de vmbo-docent bij voornamelijk VMBO 1 en VMBO 2, toepassen van nieuwe vakinhoudelijke inzichten vooral bij de LWG lerarenopleiding. Deze laatste LWG scoort beduidend hoger met betrekking tot collegiaal overleg, zelfreflectie en intervisie en samenwerken. Hieruit komt naar voren dat de verschillen zoals die in 2009 zichtbaar waren tussen de LWG (LWG's lerarenopleiding en VMBO 1 scoorden in het algemeen lager dan de LWG's van VMBO 2 en VMBO 3) in 2010 niet meer zo eenduidig zijn.

	2009				
	L* (SD)	1 (SD)	2 (SD)	3 (SD)	4 (SD)
Samenwerkend leren	4.41** (.49)	4.12 (.73)	4.21 (.72)	4.12 (.76)	4.21 (.46)
Toepassen en experimenteren	3.01 (1.54)	3.45 (.41)	4.21 (.51)	3.75 (.79)	3.66 (.91)
Actualiseren eigen kennis	4.25 (.69)	4.21 (.87)	3.94 (.88)	3.66 (.78)	4.01 (.79)

* L = LWG Lerarenopleiding, 1 = LWG VMBO 1, 2 = LWG VMBO 2, 3 = LWG VMBO 3, G = gemiddelde en SD = standaarddeviatie.

** 1 = in zeer geringe mate, 5 = in zeer grote mate.

Tabel 12: 'overzicht per cluster van leeractiviteiten deelnemers 2010 per LWG'

Ook de antwoorden uit werkjaar 2 laten zich clusteren: 1) samenwerkend leren (samenwerken met collega's in projecten, uitwisselen van ideeën en overleg), 2) toepassen en experimenteren (experimenteren met lesmethoden en elementen vakmanschap en toepassen nieuwe inzichten) en 3) actualiseren van eigen kennis (deelname aan cursussen en trainingen, bijhouden ontwikkelingen en literatuur). Deze clusters vertonen enige gelijkenis met de clustering in 2009, maar er zijn ook verschillen zichtbaar. Leeractiviteiten als de krant bijhouden, coaching van collega's ontvangen, feedback van studenten/leerlingen ontvangen en branchekennis vertalen in lesmateriaal zijn niet meegenomen in de uiteindelijke clustering. Wat betekent dat deze vijf leeractiviteiten meer op zichzelf staan; de leeractiviteiten worden door de leden niet consequent in combinatie met andere leeractiviteiten toegepast.

In 2009 viel op dat de LWG-leden van de LWG lerarenopleiding en van VMBO 1 in het algemeen lager scoren dan de LWG-leden van VMBO 2 en VMBO 3. Dit verschil is in 2010 niet meer zo eenduidig en zichtbaar. Uit de tweede meting valt verder op dat de deelnemers het vaakst activiteiten binnen het cluster samenwerkend leren ondernemen. De gemiddelde score van 4.21 geeft aan dat de deelnemers vooral ideeën uitwisselen en samenwerken met collega's, maar ook bepaalde oplossingen doorontwikkelen en blijven reflecteren op deze oplossingen. Wat verder opvalt is dat er bij LWG lerarenopleiding voornamelijk grote verschillen zijn in de mate waarin de leden het toepassen en experimenteren praktiseren. De leeractiviteiten 'toepassen' en 'experimenteren' komen relatief het minst voor bij de deelnemers van de LWG lerarenopleiding, terwijl deze bij de LWG VMBO 2 relatief het meest genoemd worden. Wanneer we kijken naar de verschillen tussen 2009 en 2010 dan valt op dat toepassen steeds vaker voorkomt.

2.4.2 Professionaliseringsbeleid volgens directieleden

Om inzicht te krijgen in het reguliere professionaliseringsbeleid van de lerarenopleiding en de drie VMBO-scholen zijn 18 stellingen die hier betrekking op hebben voorgelegd aan de directieleden. De stellingen staan weergegeven in tabel 13.

Operationeel Professionaliseringsbeleid directieleden	dec. 2009					dec. 2010				
	L*	1	2	3	G.	L	1	2	3	G.
7a Er is structurele tijd voor scholing en ontwikkeling	5.0**	5.0	5.0	4.0	4.8	5.0	5.0	4.0	4.0	4.5
7b Scholing op maat wordt door de organisatie gefaciliteerd met financiële middelen	3.0	5.0	5.0	4.0	4.3	4.0	5.0	5.0	4.0	4.5
7c Scholing op maat wordt door de organisatie gefaciliteerd door tijd van de werknemer hiervoor vrij te maken	5.0	5.0	3.0	4.0	4.3	5.0	5.0	5.0	4.0	4.8
7d Deelname aan externe cursussen wordt door de organisatie gefaciliteerd met financiële middelen	-	3.0	3.0	4.0	3.3	4.0	5.0	5.0	5.0	4.8
7e Deelname aan externe cursussen wordt door de organisatie gefaciliteerd door tijd van de werknemer hiervoor vrij te maken	3.0	3.0	3.0	4.0	3.3	5.0	5.0	5.0	4.0	4.8
7f De werknemers van de organisatie hebben structurele ontwikkeltijd	5.0	2.0	2.0	4.0	3.3	5.0	5.0	5.0	4.0	4.8
7g De organisatie schept mogelijkheden voor intervisie en teamleren	4.0	5.0	3.0	4.0	4.0	4.0	5.0	4.0	5.0	4.5
7h De organisatie faciliteert intervisie en teamleren met middelen	5.0	4.0	3.0	3.0	3.8	5.0	5.0	4.0	3.0	4.3
7i De organisatie kent individuele loopbaanbegeleiding	4.0	3.0	1.0	3.0	2.8	5.0	5.0	5.0	3.0	4.5
7j De organisatie werkt met persoonlijke ontwikkelplannen	5.0	5.0	1.0	4.0	3.8	4.0	5.0	2.0	3.0	3.5
7k De organisatie voert functioneringsgesprekken met haar personeel	5.0	3.0	4.0	4.0	4.0	5.0	3.0	3.0	5.0	4
7l De organisatie voert beoordelingsgesprekken met haar personeel	5.0	3.0	1.0	3.0	3.0	5.0	5.0	2.0	3.0	3.8
7m De pop's zijn input voor de functioneringsgesprekken	4.0	2.0	1.0	4.0	2.8	3.0	5.0	1.0	3.0	3
7n De pop's zijn input voor de beoordelingsgesprekken	4.0	2.0	1.0	3.0	2.5	4.0	5.0	1.0	3.0	3.3
7o Aan de beoordelingsgesprekken worden consequenties verbonden ten aanzien van professionalisering	4.0	4.0	1.0	3.0	3.0	4.0	5.0	3.0	3.0	3.8
7p Op basis van de beoordelingsgesprekken worden scholingsafspraken gemaakt.	4.0	3.0	1.0	4.0	3.0	4.0	5.0	2.0	2.0	3.3
7q Op basis van de beoordelingsgesprekken worden professionaliseringsafspraken gemaakt	4.0	4.0	1.0	3.0	3.0	4.0	5.0	2.0	4.0	3.8
Gemiddelde directieleden	4.3	3.6	2.3	3.6	3.4	4.4	4.8	3.4	3.6	4.1

* L = LWG Lerarenopleiding, 1 = LWG VMBO 1, 2 = LWG VMBO 2, 3 = LWG VMBO 3 en G = gemiddelde.

** 1 = in zeer geringe mate, 5 = in zeer grote mate.

Tabel 13: Gemiddelde waarden directieleden op het thema 'operationeel professionaliseringsbeleid'

In het algemeen kan geconcludeerd worden dat, volgens de directieleden, een toename is in 2010 (in vergelijking met 2009) qua operationeel professionaliseringsbeleid. Dit uit zich in een score van 3.4 (2009) en een score van 4.1 (2010). In 2009 kenmerkte volgens de directieleden de reguliere professionaliseringsactiviteiten in hun school/instituut zich door de volgende thema's: structurele tijd voor scholing en ontwikkeling, facilitering voor scholing op maat, mogelijkheden voor intervisie en teamleren en functioneringsgesprekken. In 2010 waren dit naast facilitering door scholing op maat het financieren van externe cursussen door middel van financiële middelen en tijd en het scheppen van structurele ontwikkeltijd door de organisatie. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de focus van het operationele professionaliseringsbeleid is verschoven van informeel leren d.m.v. intervisie, teamleren en gesprekken naar het structureel faciliteren van voornamelijk formeel leren (bijv. het volgen van externe cursussen).

In 2009 kwamen de volgende aspecten het minste aan bod: individuele loopbaanbegeleiding en persoonlijke ontwikkelingsplannen als input voor zowel functioneringsgesprekken als beoordelingsgesprekken. In 2010 was dit naast persoonlijke ontwikkelingsplannen als input voor zowel functioneringsgesprekken als beoordelingsgesprekken het op maken van scholingsgesprekken op basis van beoordelingsgesprekken. Hieruit kan geconcludeerd worden dat functionerings- en beoordelingsgesprekken, in de ogen van de directieleden, (nog) geen belangrijke rol hebben gespeeld in het professionaliseren van leden van de LWG's.

"Alle medewerkers krijgen 10 % professionaliseringstijd." (directeur Lerarenopleiding)

Werkjaar 1

De gemiddelde waarde die de directeur van de lerarenopleiding heeft gegeven voor het reguliere professionaliseringsbeleid is 4.3. De directeur geeft aan dat er bij de lerarenopleiding in zeer grote mate sprake is van de volgende aspecten (score 5): 'Er is structurele tijd voor scholing en ontwikkeling',

'Scholing op maat wordt door de organisatie gefaciliteerd door tijd van de werknemer hiervoor vrij te maken', 'De organisatie faciliteert intervisie en teamleren met middelen', 'De organisatie werkt met persoonlijke ontwikkelplannen', 'De organisatie werkt met persoonlijke ontwikkelplannen', 'De organisatie voert functioneringsgesprekken met haar personeel' en 'De organisatie voert beoordelingsgesprekken met haar personeel'. Ook voor de andere genoemde aspecten geldt dat deze gefaciliteerd worden volgens de directeur van de lerarenopleiding. Aan stelling 7b ' Scholing op maat wordt door de organisatie gefaciliteerd met financiële middelen' wordt waarde 3 toegekend. De directeur licht toe: "Die middelen zijn er beperkt, maar te weinig inzichtelijk middels geormerkte budgetten. In 2010 realiseren we die geormerkte budgetten wel". Ook de directeuren van VMBO 1 en VMBO 2 geven aan dat professionaliseringsactiviteiten in relatief grote mate gefaciliteerd worden en/of stand beleid zijn; beide hebben een gemiddelde waarde van 3.6 gegeven. Bij het VMBO 3 is dit bij alle genoemde aspecten het geval. In de meeste gevallen in grote mate (score 4). De directeur geeft bij stelling 7j aan dat VMBO 3 sinds korte tijd met persoonlijke ontwikkelplannen werkt.

Bij VMBO 1 is er in geringe mate sprake van 'structurele ontwikkeltijd voor werknemers' (2.0) en zijn de pop's in geringe mate input voor de functioneringsgesprekken en de beoordelingsgesprekken (scores 2.0). Daarnaast is er in zeer grote mate sprake van 'structurele tijd voor scholing en ontwikkeling', van 'financiële facilitering', van 'scholing op maat', van 'mogelijkheden voor intervisie en teamleren' en wordt er in zeer grote mate 'gewerkt met persoonlijke ontwikkelplannen' (scores 5.0).

De directeur van VMBO 2 geeft het operationeel professionaliseringsbeleid een waardering van 2.3. Ze geeft aan dat er wel in zeer grote mate sprake is van 'structurele tijd voor scholing en ontwikkeling' en 'faciliteert de organisatie scholing met financiële middelen' (beide score 5.0). Uit de gegeven toelichting blijkt dat er gemiddeld €500 per docent per jaar beschikbaar is. De overige stellingen hebben waarde 3, 2 of 1 gekregen. In het bijzonder het feit dat er niet wordt gewerkt met persoonlijke ontwikkelplannen (stelling 7j) valt in vergelijking met de antwoorden van de overige directieleden op. Dit wil niet zeggen dat deze schoolorganisatie niet met persoonlijke ontwikkelplannen zal werken in de toekomst: de directeur geeft aan dat er thans nog geen sprake van is.

	2009				
	L*	1	2	3	G
Faciliteren en beoordelen	4.5**	4.5	4.5	3.5	3.63
Externe cursussen en instrumenten	4	4	2.6	4	3.31

* L = LWG Lerarenopleiding, 1 = LWG VMBO 1, 2 = LWG VMBO 2, 3 = LWG VMBO 3, G = gemiddelde en SD = standaarddeviatie.

** 1 = in zeer geringe mate, 5 = in zeer grote mate.

Tabel 14: "overzicht per samenhangende eenheid van professionaliseringsbeleid directieleden 2009 per LWG"

Het operationele professionaliseringsbeleid kan geclusterd worden tot twee betekenisvolle eenheden: 1) faciliteren en beoordelen vanuit de organisatie (mogelijkheden voor teamleren of intervisie, tijd vrij maken voor professionalisering en het voeren van beoordelingsgesprekken) en 2) externe cursussen en instrumenten (stimuleren en ondersteunen tot het volgen van externe cursussen, persoonlijke ontwikkelingsplannen en functioneringsgesprekken). In het eerste cluster ligt

dus meer de nadruk op formeel en summatief beoordelen, terwijl in het tweede cluster meer een ontwikkelingsgericht perspectief wordt gehanteerd.

Meer specifiek valt op dat volgens het directielid van VMBO 2 het faciliteren en beoordelen relatief vaak voorkomt, maar dat de ontwikkelingsgerichte aspecten van het professionaliseringsbeleid nog in mindere vormgegeven zijn. Ook valt op dat het directielid van VMBO 3, in vergelijking met de scores van de directieleden van de andere scholen/instituut, aangeeft dat de facilitering en beoordeling vanuit de organisatie relatief minder vaak voorkomt. Echter, deze score (3.5) geeft nog steeds aan dat dit in relatief sterke mate voorkomt.

Werkjaar 2

Ten eerste valt op dat alle directieleden gemiddeld hogere scores geven met betrekking tot de verschillende aspecten van het gehanteerde professionaliseringsbeleid. Alleen de gemiddelde score van VMBO 3 is gelijk gebleven. Hieruit kan geconcludeerd worden dat, in de perceptie van de directieleden, het professionaliseringsbeleid meer is geoperationaliseerd of doorgevoerd is. Ten tweede valt op dat de directeuren van de lerarenopleiding en VMBO 1, net zoals tijdens de eerste meting, gemiddeld hogere scores op de verschillende aspecten van het professionaliseringsbeleid dan de directeuren van VMBO 2 en VMBO 3. Wanneer naar de individuele items wordt gekeken, lijkt dit verschil voornamelijk veroorzaakt te worden doordat in VMBO 2, en ook in VMBO 3, er volgens de directeuren minder sprake is van het bevorderen van reguliere leeractiviteiten via een geformaliseerd traject, zoals persoonlijke ontwikkelingsplannen en beoordelingsgesprekken.

Ten derde valt op dat de directieleden van alle scholen aangeven dat het financieren van externe cursussen en het genereren van structurele ontwikkeltijd voor deelnemers, relatief vaak voorkomt in vergelijking met de eerste meting. Vooral op de items 7d ('Deelname aan externe cursussen wordt door de organisatie gefaciliteerd met financiële middelen', van 3.3 naar 4.8), 7e ('Deelname aan externe cursussen wordt door de organisatie gefaciliteerd door tijd van de werknemer hiervoor vrij te maken', van 3.3 naar 4.8) en 7f ('De werknemers van de organisatie hebben structurele ontwikkeltijd', van 3.3 naar 4.8) wordt in de tweede meting hoger gescoord.

In het algemeen kan geconcludeerd worden dat er, volgens de directieleden, in en door de LWG's in sterkere mate professionalisering wordt gefaciliteerd en gestimuleerd.

	2010				
	L*	1	2	3	G
Persoonlijk functioneren en beoordelen	4.14**	5	2.29	3	3.61
Scholing op maat en beschikbare tijd	5	5	5	3.75	4.69
Financiële middelen	4	5	5	4.51	4.63

* L = LWG Lerarenopleiding, 1 = LWG VMBO 1, 2 = LWG VMBO 2, 3 = LWG VMBO 3 en G = gemiddelde.

** 1 = in zeer geringe mate, 5 = in zeer grote mate.

Tabel 15: 'overzicht per samenhangende eenheid van professionaliseringsbeleid directieleden 2010'

Het operationele professionaliseringsbeleid kan op basis van de antwoorden in werkjaar 2 geclusterd worden tot drie typen professionalisering: 1) persoonlijk functioneren en beoordelen (werken met persoonlijk ontwikkelingsplannen, functioneringsgesprekken, beoordelingsgesprekken en de koppeling tussen deze instrumenten), 2) scholing op maat en beschikbare tijd (faciliteiten als tijd, externe cursussen, welke afgestemd zijn op individuele leerbehoeftes en persoonlijke wensen) en 3) financiële middelen (scholing en externe cursussen worden betaald). Componenten als structurele tijd voor scholing en ontwikkeling, mogelijkheden voor intervisie en mogelijkheden voor functioneringsgesprekken vallen buiten deze clusters. Opvallend is dat scholing op maat, het beschikbaar stellen van tijd en het faciliteren door middel van financiële middelen volgens de directieleden vaker voorkomt dan het persoonlijk functioneren en beoordelen in bijvoorbeeld functionerings- en beoordelingsgesprekken.

Wanneer we specifiek kijken naar de scholen dan valt op dat het directielid van VMBO 2, zowel intern (eigen scores op scholing op maat, tijd en financiële middelen) als extern (in vergelijking tot de andere scholen) relatief laag scoort op het cluster persoonlijk functioneren en beoordelen. Scholing op maat en beschikbare tijd komen volgens de directieleden relatief vaak voor als onderdeel van het regulier en operationeel professionaliseringsbeleid. Opvallend is verder dat er meer aandacht is gekomen, volgens de directieleden, voor zowel individuele ontwikkeling als voor scho-

ling op maat. De professionaliseringsactiviteiten lijken volgens de directieleden steeds meer ingebed te worden in een bredere resultaat- en ontwikkelingsgerichte bedrijfscyclus. Daarbij lijkt de organisatie primair een faciliterende en ondersteunende rol te hebben. De deelnemers in de LWG's zijn volgens de directieleden zelf verantwoordelijk zijn voor de concrete invulling van hun leerproces evenals het expliciteren van opgedane kennis.

3

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

3.1 INTRODUCTIE

In het innovatiearrangement Professional in Beeld wordt met leerwerkgemeenschappen (LWG's) in drie vmbo-scholen (VMBO 1, VMBO 2 en VMBO 3) en de lerarenopleiding gewerkt aan verandering van de opleidings- en professionaliseringspraktijk voor docenten beroepsonderwijs. Het project heeft een driejarige looptijd. In dit verslag zijn de resultaten gerapporteerd van twee metingen over de leerervaringen van deelnemers en directieleden gedurende die driejarige periode, na ruim anderhalf jaar werken (december 2009) en na bijna 3 jaar werken (december 2010). De inventarisatie van leerervaringen past in het vraagstuk naar de mate waarin een LWG een relevant instrument is bij het verbinden van individueel en collectief leren binnen een school en daarmee een rol kan spelen in leren en innoveren als school. Tijdens de looptijd van drie jaar zijn via vragenlijsten bij zowel deelnemers als directieleden van de vier LWG's deze leerervaringen achterhaald. In deze conclusie- en discussiesectie worden eerst per LWG de belangrijkste conclusies gepresenteerd. Vervolgens wordt er in een algemene discussiesectie gezocht naar de belangrijkste overkoepelende conclusies en reflecties.

3.2 LWG LERARENOPLEIDING

Bij de LWG van de lerarenopleiding valt op dat de deelnemers in het algemeen minder positief zijn dan het directielid. De directeur is, in zowel de eerste als de tweede meting, zeer positief over de LWG als professionaliseringsinstrument. Zo zijn deelnemers minder positief gaan aankijken naar de LWG als geschikt instrument om afstemming tussen professionalisering van individuele docenten en schoolontwikkeling te verbeteren. Echter, de deelnemers geven wel aan dat door LWG's de dialoog in de organisatie te verbeteren en te bevorderen. Daarnaast geven deelnemers aan dat zij op het gebied van reflectieve en onderzoeksvaardigheden nog inzichten en ervaring te missen. Dit kan ook gezien worden als een vruchtbare en relevante opbrengst van de LWG, mits er actief met deze geconstateerde kennisdiscrepanties aan de slag gegaan wordt en kan worden. De valkuil is echter dat een LWG door het management gezien gaat worden als klankbordgroep in plaats van een gemeenschap waarin kennis ontwikkeld wordt. Gedurende de drie jaar zijn de leeractiviteiten van leden van de LWG steeds meer en explicieter gekoppeld aan het reguliere professionaliseringsbeleid van de schoolorganisatie. Vooral het positieve verschil tussen het eerste en tweede werkjaar is opvallend. In deze LWG is men veelal op zoek geweest naar de identiteit van de LWG zelf. Hierdoor is men minder toegekomen aan de (externe) profilering van de LWG. Het leren in de LWG vond voornamelijk plaats door het samenwerken aan concrete taken. Hierbij werd in mindere mate gereflecteerd en was er ook minder ruimte voor het oplossen van problemen. De leden hebben vanwege het participeren in de leerwerkgemeenschap voornamelijk geleerd wat inzichten zijn van het vmbo-vakmanschap en wat mogelijke opleidingsactiviteiten zijn. Het minst heeft men geleerd over reflectieve vaardigheden en onderzoeksvaardigheden. De meerwaarde van de LWG wordt wel in de organisatie (h)erkend, maar gaat voornamelijk over secundaire processen (bijv. algemene inzichten in plaats van directe inzichten voor het lesgeven). De LWG wordt dan ook voornamelijk gezien als professionaliseringsinstrument voor participerende leden.

3.3 LWG VMBO 1

Zowel de deelnemers als het directielid hebben expliciete activiteiten ondernomen om de LWG verankerd te krijgen in de organisatie, met als doel een betere en professionele uitstraling te bewerkstelligen. Belangrijk hierbij is de rol van de directeur. Deze heeft de LWG bewust ingezet als instrument voor schoolontwikkeling, door bijvoorbeeld dit expliciet uit te dragen in de organisatie maar ook door doelen van de LWG te koppelen aan doelen voor schoolontwikkeling. Hierdoor heeft een betekenisvolle ontwikkeling plaatsgevonden, niet alleen voor de deelnemers van de LWG, maar ook voor het onderwijs, maar ook voor de organisatie.

Er is geen eenduidig beeld wat betreft hoe en in deze LWG geleerd wordt en tot welke uitkomsten dit leidt. Zo ligt de nadruk op samenwerken en het uitwisselen van ervaringen en minder op het samen reflecteren en het oplossen van problemen. Men heeft in deze LWG het meest geleerd over inzichten met betrekking tot zowel generieke als contextspecifieke elementen van vmbo-vakmanschap. De LWG heeft in mindere mate geleid tot verbeterde didactische inzichten, onderzoeksvaardigheden, professionele vaardigheden en inzichten over opleidingsmogelijkheden. Ook in deze LWG is er gedurende de drie jaar steeds meer een expliciete koppeling gemaakt tussen de leeractiviteiten van leden van de LWG aan het reguliere professionaliseringsbeleid van de schoolorganisatie.

In deze LWG wordt in de verschillende werkjaren expliciet en structureel gewerkt aan het verankeren en het vergroten van de uitstraling van de LWG in de schoolorganisatie. Men heeft dan ook een gedegen inzicht ontwikkeld in de inhoudelijke probleemstelling van het project. Er worden door zowel de leden als het directielid gedurende het project meer leeractiviteiten gerapporteerd. Het leren in deze LWG kenmerkt zich vooral door informeel leren via samenwerking en het actief bijhouden van kennis. De professionaliseringsactiviteiten worden in grote mate gefaciliteerd door de organisatie, mede door aan te sluiten bij bestaand professionaliseringsbeleid.

3.4 LWG VMBO 2

Zowel de deelnemers als het directielid hebben expliciete activiteiten ondernomen om de LWG verankerd te krijgen in de organisatie, met als doel een betere en professionele uitstraling te bewerkstelligen. Belangrijk hierbij is de rol van de directeur. Deze heeft de LWG bewust ingezet als instrument voor schoolontwikkeling, door bijvoorbeeld dit expliciet uit te dragen in de organisatie maar ook door doelen van de LWG te koppelen aan doelen voor schoolontwikkeling.

Bij deze LWG hebben leden reflectieve, onderzoeksmatige en professionele vaardigheden ontwikkeld. Men heeft dit voornamelijk geleerd door het experimenteren met de inzichten die verkregen zijn betreffende het vakmanschap van de vmbo-docent. Ook heeft het samenwerken aan taken, problemen en externalisering van de LWG hieraan bijgedragen. Het operationeel professionaliseringsbeleid in de schoolorganisatie van deze LWG is vooral gericht op het faciliteren en beoordelen vanuit de organisatie. Minder aan bod komen externe cursussen en professionaliseringsinstrumenten, zoals een persoonlijk ontwikkelingsplan. De leden van de LWG geven aan dat de leeractiviteiten gedurende de twee werkjaren voorzichtig zijn verschoven van het samen leren met collega's naar zelfreflectie en het verbinden van activiteiten in de LWG met algemene onderwijsontwikkeling. Hiertoe worden volgens de leden voorzichtig ook meer reguliere professionaliseringsactiviteiten aan verbonden. Andere docenten en de organisatie als geheel profiteren van de opbrengsten van deze LWG, maar de verdere omgeving profiteert hier nog in geringe mate van (hoewel dit beeld wel is toegenomen).

Opvallend in deze LWG is dat de deelnemers en het directielid in het begin al (zeer) hoge scores rapporteerden, zowel qua potentie als qua leeropbrengsten. Het is dan ook niet verrassend dat deze scores niet of nauwelijks zijn gestegen, maar soms licht zijn gedaald. Hier is echter wel een

verschil tussen de percepties van het directielid en de leden van de LWG. Het directielid (vanwege directeurswisseling een andere dan tijdens de eerste meting) is namelijk in de tweede meting minder enthousiast, zowel in vergelijking met de eerste meting als in vergelijking met de leden. Dit heeft ook betrekking op de reguliere (meer formele) kant van het professionaliseren van de leden van de LWG. Geconcludeerd wordt dat deze LWG een hoog instapniveau heeft gehad en dat dit ervoor heeft gezorgd dat de LWG zich heeft weten te handhaven in een dynamische omgeving.

3.5 LWG VMBO 3

In het algemeen genomen is er bij deze LWG een groot verschil tussen de perceptie en ervaringen van deelnemers en de perceptie van het directielid. Het directielid blijft het belang van de LWG inzien en ook uitdragen, terwijl de deelnemers hier minder positief tegenaan zijn gaan kijken. Tijdens de eerste meting waren de uitkomsten nog overwegend positief, maar de tweede meting laat zien dat de LWG alleen op het gebied van praktische vragen of problemen nog bij elkaar komt. Als gevolg blijven de leeropbrengsten voor deelnemers, de organisatie en voor derden achter bij de intenties en doelen.

Er is in de organisatie sprake van een hoge waardering voor de LWG als professionaliseringsinstrument. Echter, deze verwachting is gedurende het traject naar beneden bijgesteld. De mate van samenwerking en gezamenlijke reflectie is gedurende het project bij deze LWG afgenomen. In het begin hebben leden veel geleerd van het ontwikkelen van generieke en contextspecifieke inzichten m.b.t. het vmbo-vakmanschap. Dit heeft, voornamelijk in het eerste jaar, bijdragen aan het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden. De opbrengsten voor derden zijn in het begin nog niet duidelijk en expliciet, terwijl hier tijdens het project wel een (kleine) toename van te zien is.

3.6 ALGEMENE CONCLUSIES

De leden geven in het algemeen aan het nog moeilijk vinden om de samenwerking binnen LWG's naar een hoger niveau te brengen. Externalisatie vindt bijvoorbeeld voornamelijk plaats door het uitwisselen van ervaringen. Gezamenlijk reflecteren en het oplossen van problemen komt volgens de leden in geringere mate in de LWG's voor. Volgens de leden van de LWG's in redelijk grote mate sprake van 'samenwerking'. De LWG-leden geven aan dat zij in enige mate inzichten en vaardigheden hebben opgedaan via het werken in de LWG. De directieleden van de lerarenopleiding en VMBO 1 hebben een hogere waarde toegekend dan de deelnemers. Bij VMBO 2 en VMBO 3 is het tegengestelde beeld te zien, daar geven de deelnemers aan dat ze meer hebben geleerd dan dat hun directeur percipieert.

Dezelfde conclusie geldt voor de reikwijdte van de leeropbrengsten. De directieleden van de lerarenopleiding en VMBO 1 zijn namelijk optimistischer over de reikwijdte van de leeropbrengsten dan de LWG-leden. Bij VMBO 2 en VMBO 3 het tegengestelde beeld. De relatief lage waarden die zijn toegekend door zowel de deelnemers als de directieleden bij de leeropbrengsten zijn niet per definitie negatief. Dat de respondenten inschatten dat er nog weinig sprake is van leeropbrengsten voor derden is niet verwonderlijk: het opstarten van een dergelijk project kost tijd en de disseminatie moet voor een groot deel nog komen. Dit kwam zowel in de eerste als in de tweede meting naar voren. Verschillende respondenten spreken in een gegeven toelichting op de scores hun vertrouwen hierin uit.

De leerwerkgemeenschap wordt door de deelnemers in grote mate als professionaliseringsinstrument beschouwd. Dit geldt vooral voor de deelnemers van LWG VMBO 3. De directeuren van de lerarenopleiding en VMBO 1 zijn positiever over de LWG als professionaliseringsinstrument dan de leden. Bij het VMBO 2 is het tegengestelde van toepassing. Opvallend is de grote mate waarin deelnemers en directieleden vinden dat de LWG in de toekomst een vaste plek in het beleid en organisatie van de school zou moeten krijgen.

Tevens kan geconcludeerd worden dat er gedurende de looptijd van het project een koppeling is ontstaan tussen activiteiten die in het kader van regulier professionaliseringsbeleid in schoolorganisaties hebben plaatsgevonden en participatie van leden in de LWG's. Zo is duidelijk geworden dat bij alle leden in de LWG's, met uitzondering van de LWG VMBO 3, een toename van heeft plaatsgevonden qua ondernomen reguliere leeractiviteiten. Tegelijkertijd zagen we dat de directie in de scholen meer ruimte is gaan maken voor leren en professionaliseren. De verschillende LWG's zijn hier ook meer 'naar elkaar toe gegroeid: de verschillen zoals die in het eerste werkjaar zichtbaar waren tussen de LWG (LWG's lerarenopleiding en VMBO 1 scoorden in het algemeen lager dan de LWG's van VMBO 2 en VMBO 3) zijn in het tweede werkjaar niet meer zo eenduidig zijn.

Algemeen kan geconcludeerd worden dat 1) er grote verschillen zijn tussen de vier gevolgde LWG's, 2) dat de LWG's als professionaliseringsinstrument potentie hebben om individuele leeropbrengsten te combineren met schoolontwikkeling en opbrengsten, maar dat 3) draagvlak en ondersteuning vanuit het management en ook eigenaarschap van de deelnemers belangrijke randvoorwaarden zijn om de LWG te doen laten slagen. In het algemeen lijken deelnemers en directieleden van de LWG's in dit ontwikkelingstraject een steeds realistischer beeld te hebben ontwikkeld. Tijdens de eerste meting lijken de hoge en positieve verwachtingen gereflecteerd te zijn in de uitkomsten, terwijl tijdens de tweede meting deelnemers en directieleden deze verwachtingen hebben bijgesteld. Dit kan betekenen dat er een realistischer beeld is ontstaan, maar dit kan ook betekenen dat deelnemers en directieleden door de weerbarstige praktijk hun perceptie van de meerwaarde van LWG's als professionaliseringsinstrument hebben bijgesteld. Ondanks het feit dat leeropbrengsten nog niet overal tot wasdom komen bestaat er een optimisme bij de betrokkenen over de verwachte leeropbrengsten van de LWG en de reikwijdte ervan voor derden. In de tijdsspanne van drie jaar hebben de LWG's zich vooralsnog grotendeels intern geprofileerd. Het is daarom belangrijk om bij het succesvol en betekenisvol implementeren, gebruiken en benutten van LWG's een strategische benadering te hanteren. LWG's zouden dan ook gericht kunnen worden op het oplossen van problemen die zij tegenkomen, zodat er een wisselwerking ontstaat tussen implementatieprocessen, leerprocessen en ontwikkelingsprocessen. Zo dienen niet alleen korte- en lange termijn doelstellingen met elkaar verbonden te worden, ook dient er voldoende tijd te worden gegeven voor rijping en leren. In die zin vraagt het gebruik van LWG's om een lerende organisatiecontext. Belangrijk daarbij is om gezamenlijk te duiden en de definiëren wat een LWG is (en wat niet), wat de doelen zijn en wat de verwachte opbrengst moet zijn.

**BIJLAGE I.
VRAGENLIJST
DEELNEMERS**

PROFESSIONAL IN BEELD - VRAGENLIJST DEELNEMERS LWG

December 2009

Geachte heer/mevrouw,

Hieronder vindt u een negental vragen over de Leerwerkgemeenschap waar u in participeert. Zou u zo vriendelijk willen zijn de vragen zo volledig mogelijk te beantwoorden.

Samenwerking

De leden van de LWG's uit het Professional in Beeld project werken in LWG-verband inmiddels geruime tijd samen. Onderstaande vragen hebben betrekking op de samenwerking binnen uw LWG zoals die gaandeweg vorm heeft gekregen. Allereerst wordt u gevraagd aan te geven in welke mate er sprake is van een aantal activiteiten. Daarna wordt u gevraagd voorbeelden van deze activiteiten uit te werken.

1. Zou u kunnen aangeven in welke mate sprake is van de volgende activiteiten in uw LWG (in volgorde van weinig sprake van (1) naar heel veel sprake van (4))

	Score 1 t/m 4
1.1 Het uitwisselen van ervaringen	
1.2 Samenwerken	
1.3 Gezamenlijk reflecteren (bezinging op wat we doen)	
1.4 Het oplossen van problemen	

2. Beschrijf hieronder een voorbeeld dat volgens u illustratief is voor de wijze waarop er in uw LWG ervaringen worden uitgewisseld.

3. Beschrijf hieronder een voorbeeld dat volgens u illustratief is voor de wijze waarop er in de LWG door de leden wordt samengewerkt.

4. Beschrijf hieronder een voorbeeld dat volgens u illustratief is voor de wijze waarop er in uw LWG collectief wordt gereflecteerd.

5. Beschrijf hieronder een voorbeeld dat volgens u illustratief is voor de wijze waarop er in uw LWG problemen worden opgelost.

Leeropbrengsten

Het volgende blokje vragen gaat over de leeropbrengsten van de LWG. We vragen u aan te geven welke inzichten en vaardigheden de participatie in de LWG bij u hebben ontwikkeld. Kunt u van de volgende leeropbrengsten aangeven in welke mate u deze hebt verkregen/ontwikkeld door de participatie in de LWG (waarbij 1 betekent *in zeer geringe mate* en 5 betekent *in zeer grote mate*). De laatste kolom kunt u gebruiken voor een eventuele toelichting op uw antwoord.

6. Participatie in de LWG heeft mij de volgende inzichten en/of vaardigheden opgeleverd:

	1	2	3	4	5	toelichting
6.1 Inzichten m.b.t. generieke elementen van vmbo-vakmanschap						
6.2 Inzichten m.b.t. contextspecifieke elementen van vmbo-vakmanschap						
6.3 Verbeterde didactische inzichten						
6.4 Inzichten over mogelijke opleidingsactiviteiten						
6.5 Reflectieve vaardigheden						
6.6 Onderzoeksvaardigheden						
6.7 Professionele vaardigheden						
6.8 Anders, namelijk:						
6.9 Anders, namelijk:						

7. Kunt u aangeven in welke mate er volgens u sprake is van de volgende leeropbrengsten voor derden (waarbij 1 betekent in zeer geringe mate en 5 betekent in zeer grote mate). De laatste kolom kunt u gebruiken voor een eventuele toelichting op uw antwoord.

	1	2	3	4	5	toelichting
7.1 De andere docenten uit de organisatie profiteren op dit moment van de verkregen inzichten						
7.2 De leerlingen/ studenten profiteren op dit moment van de verkregen inzichten						
7.3 De kwaliteit van het onderwijs wordt op dit moment beïnvloed door de verkregen inzichten van de LWG						
7.4 De organisatie profiteert op dit moment van de verkregen inzichten						
7.5 De omgeving (bedrijven, instellingen, de buurt) profiteert op dit moment van de werkzaamheden/inzichten van de LWG?						

Een van de achterliggende ideeën om LWG's in te richten is dat deze kunnen bijdragen aan de professionalisering van de leden van de LWG evenals aan de professionalisering van de organisatie. Onderstaande vragen hebben hier betrekking op.

8. Kunt u van de volgende stellingen aangeven in hoeverre u het hiermee eens bent (op een schaal van 1 tot 5 waarbij 1 betekent dat u het er helemaal mee oneens bent en 5 betekent dat u het er helemaal mee eens bent). De laatste kolom kunt u gebruiken voor een eventuele toelichting op uw antwoord.

	1	2	3	4	5	toelichting
8.1 De LWG waarin ik participeer is als professionaliserings-instrument te beschouwen voor de huidige deelnemers						
8.2 De LWG waarin ik participeer is een geschikt professionaliseringsinstrument						
8.3 De LWG waarin ik participeer is geschikt als een instrument om de dialoog tussen individuele docenten en het management te verbeteren						
8.4 De LWG waarin ik participeer is geschikt als een instrument om afstemming tussen professionalisering van individuele docenten en schoolontwikkeling te verbeteren						
8.5 De LWG zou in de toekomst een vaste plek in het beleid en organisatie van de school moeten krijgen						

Reguliere leeractiviteiten

Tot slot zijn we geïnteresseerd in de reguliere leeractiviteiten die u al dan niet onderneemt.

9. Zou u van de volgende leeractiviteiten kunnen aangeven in hoeverre u deze activiteiten onderneemt (waarbij 1 betekent zelden tot nooit, 2 af en toe, 3 geregeld, 4 veelvuldig, 5 heel vaak/altijd) De laatste kolom kunt u gebruiken voor een eventuele toelichting op uw antwoord.

	1	2	3	4	5	toelichting
9.1 Deelname aan cursussen en/of training						
9.2 Bijhouden van onderwijsontwikkelingen						
9.3 Bijhouden van professionele literatuur						
9.4 Gebruik van Internet als bron van professionele kennis						
9.5 Krant bijhouden						
9.6 Experimenteren met lesmethoden						
9.7 Experimenteren met vakmanschap elementen						
9.8 Toepassen van nieuwe vakinhoudelijke inzichten						
9.9 Branche kennis vertalen in lesmateriaal						
9.10 Collegiaal overleg						
9.11 Zelfreflectie						
9.12 Coaching van collega's ontvangen						
9.13 Coaching aan collega's geven						
9.14 Feedback van leerlingen/ studenten ontvangen						
9.15 Samenwerken met collega's in projecten						
9.16 Uitwisseling van ideeën met collega's						
9.17 Doorontwikkeling van oplossingen						
9.18 Anders, namelijk:						
9.19 Anders, namelijk:						

Hartelijk dank voor het invullen!

BIJLAGE II.
VRAGENLIJST DIRECTIE

PROFESSIONAL IN BEELD - VRAGENLIJST DIRECTIENIVEAU

December 2009

Geachte heer/mevrouw,

Hieronder vindt u een zevental hoofdvragen over de leerwerkgemeenschap die in uw organisatie in het kader van het Professional in Beeld project is ingericht en het professionaliseringsbeleid van uw organisatie. Zou u zo vriendelijk willen zijn de vragen zo volledig mogelijk te beantwoorden.

Opbrengsten

Het eerste blokje vragen gaat over de leeropbrengsten van de LWG. We vragen u aan te geven wat u beschouwt als de belangrijkste leeropbrengsten van de LWG, zowel op het niveau van de deelnemers, als op het niveau van de schoolorganisatie.

We verzoeken u zo volledig mogelijk te zijn. Een opsomming van antwoorden is dus mogelijk.

1. Wat beschouwt u als de belangrijkste opbrengsten voor de deelnemers aan de LWG?

2. Wat beschouwt u als de belangrijkste opbrengsten voor de schoolorganisatie?

Kunt u van de volgende leeropbrengsten aangeven in welke mate deze naar uw inschatting worden verkregen/ontwikkeld door de participatie in de LWG (waarbij 1 betekent in zeer geringe mate en 5 betekent in zeer grote mate). De laatste kolom kunt u gebruiken voor een eventuele toelichting op uw antwoord.

3. Participatie in de LWG levert de volgende opbrengsten op:

	1	2	3	4	5	toelichting
3.1 Inzichten m.b.t. generieke elementen van vmbo-vakmanschap						
3.2 Inzichten m.b.t. contextspecifieke elementen van vmbo-vakmanschap						
3.3 Verbeterde didactische inzichten						
3.4 Inzichten over mogelijke opleidingsactiviteiten						
3.5 Inzichten mbt professionaliseringsbeleid						
3.6 Reflectief ingestelde docenten voor de organisatie						
3.7 Docenten met voldoende onderzoeksvaardigheden						
3.8 Docenten met voldoende professionele vaardigheden						
3.9 Anders, namelijk:						
3.10 Anders, namelijk:						

Het volgende blokje vragen heeft betrekking op de reikwijdte van de leeropbrengsten van de LWG.

4. Kunt u aangeven in welke mate er volgens u sprake is van de volgende leeropbrengsten voor derden (waarbij 1 betekent in zeer geringe mate en 5 betekent in zeer grote mate). De laatste kolom kunt u gebruiken voor een eventuele toelichting op uw antwoord.

	1	2	3	4	5	toelichting
4.1 De andere docenten uit de organisatie profiteren op dit moment van de verkregen inzichten						
4.2 De leerlingen profiteren op dit moment van de verkregen inzichten						
4.3 De kwaliteit van het onderwijs wordt op dit moment beïnvloed door de verkregen inzichten van de LWG						
4.4 De organisatie profiteert op dit moment van de verkregen inzichten						
4.5 De omgeving (bedrijven, instellingen, de buurt) profiteert op dit moment van de werkzaamheden/inzichten van de LWG						

Professionalisering

Een van de achterliggende ideeën om LWG's in te richten is dat deze kunnen bijdragen aan de professionalisering van de leden van de LWG evenals aan de professionalisering van de organisatie. Onderstaande vragen hebben hier betrekking op.

5. Kunt u van de volgende stellingen aangeven in hoeverre u het hiermee eens bent (op een schaal van 1 tot 5 waarbij 1 betekent dat u het er helemaal mee oneens bent en 5 betekent dat u het er helemaal mee eens bent). De laatste kolom kunt u gebruiken voor een eventuele toelichting op uw antwoord.

	1	2	3	4	5	toelichting
5.1 De LWG is als professionaliseringsinstrument te beschouwen voor de huidige deelnemers						
5.2 De LWG is een geschikt professionaliseringsinstrument						
5.3 De LWG is geschikt als een instrument om de dialoog tussen individuele docenten en het management te verbeteren						
5.4 De LWG geschikt als een instrument om afstemming tussen professionalisering van individuele docenten en schoolontwikkeling te verbeteren						
5.5 De LWG zou in de toekomst een vaste plek in het beleid en organisatie van de school moeten krijgen						

Afstemming LWG – management / schoolorganisatie

Bij het onderzoeken van de vraag of de LWG beschouwd kan worden als instrument voor individueel en/of collectief leren is het van belang inzichtelijk te maken op welke wijze er afstemming plaatsvindt tussen de LWG en de schoolorganisatie. Het volgende blokje vragen heeft hier betrekking op.

- 6. Kunt u van de volgende stellingen aangeven in hoeverre u het hiermee eens bent (op een schaal van 1 tot 5 waarbij 1 betekent dat u het er helemaal mee oneens bent en 5 betekent dat u het er helemaal mee eens bent). De laatste kolom kunt u gebruiken voor een eventuele toelichting op uw antwoord.**

	1	2	3	4	5	toelichting
6.1 De ontwikkelde activiteiten in de LWG worden gecommuniceerd naar de schoolorganisatie						
6.2 De verkregen inzichten met betrekking tot vakmanschap en professionaliseringsactiviteiten worden gecommuniceerd naar de schoolorganisatie						
6.3 Er vindt inbedding plaats van de verkregen inzichten in de bredere schoolorganisatie						
6.4 Het management is betrokken bij het reilen en zeilen van de LWG						
6.5 De samenwerking tussen de LWG en de lerarenopleiding wordt ondersteund vanuit het management						

Reguliere leeractiviteiten

Tot slot zijn we geïnteresseerd in het reguliere professionaliseringsbeleid van uw organisatie.

- 7. Zou u van de volgende leeractiviteiten kunnen aangeven in welke mate de volgende activiteiten en in uw organisatie worden uitgevoerd in het licht van het reguliere professionaliseringsbeleid (op een schaal van 1 t/m 5 waarbij 1 betekent niet of nauwelijks en 5 in sterke mate).**

Daarnaast verzoeken u vriendelijk uw antwoorden telkens van een korte toelichting te voorzien, dan wel met een voorbeeld te verduidelijken.

	1	2	3	4	5
a <u>Er is structurele tijd voor scholing en ontwikkeling</u> Toelichting					
b <u>Scholing op maat wordt door de organisatie gefaciliteerd met financiële middelen</u> Toelichting					
c <u>Scholing op maat wordt door de organisatie gefaciliteerd door tijd van de werknemer hiervoor vrij te maken</u> Toelichting					
d <u>Deelname aan externe cursussen wordt door de organisatie gefaciliteerd met financiële middelen</u> Toelichting					
e <u>Deelname aan externe cursussen wordt door de organisatie gefaciliteerd door tijd van de werknemer hiervoor vrij te maken</u> Toelichting					
f <u>De werknemers van de organisatie hebben structurele ontwikkeltijd</u> Toelichting					
g <u>De organisatie schept mogelijkheden voor intervisie en teamleren</u> Toelichting					
h <u>De organisatie faciliteert intervisie en teamleren met middelen</u> Toelichting					
i <u>De organisatie kent individuele loopbaanbegeleiding</u> Toelichting					
j <u>De organisatie werkt met persoonlijke ontwikkelplannen</u> Toelichting					
k <u>De organisatie voert functioneringsgesprekken met haar personeel</u> Toelichting					
l <u>De organisatie voert beoordelingsgesprekken met haar personeel</u> Toelichting					
m <u>De pop's zijn input voor de functioneringsgesprekken</u> Toelichting					
n <u>De pop's zijn input voor de beoordelingsgesprekken</u> Toelichting					
o <u>Aan de beoordelingsgesprekken worden consequenties verbonden ten aanzien van professionalisering</u> Toelichting					
p <u>Op basis van de beoordelingsgesprekken worden scholingsafspraken gemaakt.</u> Toelichting					
q <u>Op basis van de beoordelingsgesprekken worden professionaliseringsafspraken gemaakt</u> Toelichting					

Hartelijk dank voor het invullen!

**BIJLAGE III.
SAMENVATTING
LEEROPBRENGSTEN
PER LWG**

A = LWG LERARENOPLEIDING

B = LWG VMBO 1

C = LWG VMBO 2

D = LWG VMBO 3

A. SAMENVATTING LEEROPBRENGSTEN LWG LERARENOPLEIDING WERKJAAR 1 EN WERKJAAR 2

LWG Lerarenopleiding		dec. 2009		dec. 2010	
		LWG-leden	Directeur	LWG-leden	Directeur
Leeropbrengsten: inzichten en vaardigheden					
6.1/3.1	Inzichten m.b.t. generieke elementen van vmbo-vakmanschap	2.6**	4.0	3.3	-
6.2/3.2	Inzichten m.b.t. contextspecifieke elementen van vmbo-vakmanschap	3.2	4.0	4.3	-
6.3/3.3	Verbeterde didactische inzichten	2.3	4.0	3.0	-
6.4/3.4	Inzichten over mogelijke opleidingsactiviteiten	2.6	5.0	3.8	-
3.5	Inzichten m.b.t. professionaliseringsbeleid	-	2.0	-	-
6.5/3.6	Reflectief ingestelde docenten voor de organisatie	2.7	4.0	2.0	-
6.6/3.7	Docenten met voldoende onderzoeksvaardigheden	3.2	4.0	2.5	-
6.7/3.8	Docenten met voldoende professionele vaardigheden	3.2	4.0	2.8	-
Gemiddelde score		2.8	3.9	3.1	-
Leeropbrengsten voor derden		LWG-leden	Directeur	LWG-leden	Directeur
7.1/4.1	De andere docenten uit de organisatie profiteren op dit moment van de verkregen inzichten	2.0	1.0	3.6	1.0
7.2/4.2	De leerlingen profiteren op dit moment van de verkregen inzichten	3.0	1.0	3.0	2.0
7.3/4.3	De kwaliteit van het onderwijs wordt op dit moment beïnvloed door de verkregen inzichten van de LWG	2.0	2.0	3.0	1.0
7.4/4.4	De organisatie profiteert op dit moment van de verkregen inzichten	3.5	2.0	3.4	4.0
7.5/4.5	De omgeving (bedrijven, instellingen, de buurt) profiteert op dit moment van de werkzaamheden/inzichten van de LWG?	2.7	2.0	2.8	3.0
Gemiddelde score		2.6	1.6	3.2	2.2
Leeropbrengsten: professionalisering		LWG-leden	Directeur	LWG-leden	Directeur
8.1/5.1	De LWG waarin ik participeer is als professionaliserings-instrument te beschouwen voor de huidige deelnemers	5.0	5.0	4.6	4.0
8.2/5.2	De LWG waarin ik participeer is een geschikt professionaliseringsinstrument	4.3	5.0	4.4	4.0
8.3/5.3	De LWG waarin ik participeer is geschikt als een instrument om de dialoog tussen individuele docenten en het management te verbeteren	4.0	3.0	3.6	2.0
8.4/5.4	De LWG waarin ik participeer is geschikt als een instrument om afstemming tussen professionalisering van individuele docenten en schoolontwikkeling te verbeteren	4.7	5.0	4.0	3.0
8.5/5.5	De LWG zou in de toekomst een vaste plek in het beleid en organisatie van de school moeten krijgen	5.0	5.0	4.6	4.0
Gemiddelde score		4.6	4.6	4.2	3.4

* 1 = in zeer geringe mate, 5 = in zeer grote mate.

Tabel 16: 'Samenvatting leeropbrengsten LWG Lerarenopleiding december 2009 en december 2010'

Werkjaar 1

De directeur van de schoolorganisatie is positiever over de inzichten en vaardigheden die de LWG heeft opgeleverd dan de LWG-leden. Dit geldt over de hele linie. De directeur scoort gemiddeld 3.9 en de LWG-leden 2.8. In de ogen van de directeur levert de LWG in beperkte mate inzichten op met betrekking tot professionaliseringsactiviteiten (2.0). De directeur ziet nog niet dat de andere docenten uit de organisatie en de omgeving (bedrijven, instellingen, de buurt) van de school op dit moment profiteren van de opbrengsten van de LWG (beide score van 2.0). De LWG-leden zijn hier iets positiever over (scores van respectievelijk 2.6 en 2.3).

De directeur is zeer positief over de LWG als professionaliseringsinstrument. Hij scoort de bijbehorende stellingen allemaal met een 5, met uitzondering van de stelling die betrekking heeft op de LWG als instrument om de dialoog tussen docenten en management te verbeteren (score 2.0). De LWG-leden zijn gematigd positief. Zij zien de LWG vooral als professionaliseringsinstrument voor de huidige deelnemers (4.0). Ook vinden zij in belangrijke mate dat de LWG in de toekomst een vaste plek in de organisatie zou moeten krijgen (3.8).

Werkjaar 2

De directeur heeft de vragen over de leeropbrengsten niet ingevuld. Opvallend is dat de directeur vindt dat de organisatie sterk is gaan profiteren van de inzichten die door de LWG verkregen zijn, maar dat de overige leeropbrengsten gelijk zijn gebleven of zelfs zijn afgenomen. Overigens is hier ook een stijging bij de deelnemers te zien. Deze realistische of kritische houding is ook terug te zien in bij de ervaring professionalisering. Echter, de scores zijn nog steeds louter positief, zeker gezien de scores van de deelnemers. De deelnemers scoren op alle professionaliseringsactiviteiten lager dan de directeur.

Deelnemers geven aan meer inzichten te hebben gekregen over generieke kenmerken van het vmbo-vakmanschap, in contextspecifieke elementen, didactische inzichten en inzichten over opleidingsactiviteiten. Over hun eigen vaardigheden zijn zij een stuk minder positief. Voornamelijk op het gebied van reflectieve en onderzoeksvaardigheden geven docenten aan nog inzichten en ervaring te missen. Dit kan ook gezien worden als een vruchtbare en relevante opbrengst van de LWG, mits er actief met deze geconstateerde kennisdiscrepanties aan de slag gegaan wordt en kan worden.

Daarnaast zijn deelnemers minder positief gaan aankijken naar de LWG als geschikt instrument om afstemming tussen professionalisering van individuele docenten en schoolontwikkeling te verbeteren. Echter, de deelnemers geven wel aan dat door LWG's de dialoog in de organisatie te verbeteren en te bevorderen. In het algemeen kan geconcludeerd worden dat bij zowel de perceptie van de leeropbrengst voor derden als de professionalisering is de directeur in het algemeen positiever gestemd dan de deelnemers.

B. SAMENVATTING LEEROPBRENGSTEN LWG VMBO 1 WERKJAAR 1 EN WERKJAAR 2

LWG VMBO 1		dec. 2009		dec. 2010	
		LWG-leden	Directeur	LWG-leden	Directeur
Leeropbrengsten: inzichten en vaardigheden					
6.1/3.1	Inzichten m.b.t. generieke elementen van vmbo-vakmanschap	3.3*	4.0	4.0	4.0
6.2/3.2	Inzichten m.b.t. contextspecifieke elementen van vmbo-vakmanschap	3.3	4.0	3.8	5.0
6.3/3.3	Verbeterde didactische inzichten	2.8	3.0	2.4	4.0
6.4/3.4	Inzichten over mogelijke opleidingsactiviteiten	2.3	3.0	2.6	4.0
3.5	Inzichten m.b.t. professionaliseringsbeleid	-	3.0	-	4.0
6.5/3.6	Reflectieve vaardigheden	3.0	4.0	2.8	4.0
6.6/3.7	Onderzoeksvaardigheden	3.0	3.0	2.6	3.0
6.7/3.8	Professionele vaardigheden	3.3	3.0	2.6	4.0
Gemiddelde score		3.0	3.4	2.9	4.1
Leeropbrengsten voor derden		LWG-leden	Directeur	LWG-leden	Directeur
7.1/4.1	De andere docenten uit de organisatie profiteren op dit moment van de verkregen inzichten	2.1	3.0	2.4	3.0
7.2/4.2	De leerlingen profiteren op dit moment van de verkregen inzichten	2.0	2.0	2.0	3.0
7.3/4.3	De kwaliteit van het onderwijs wordt op dit moment beïnvloed door de verkregen inzichten van de LWG	2.1	2.0	2.8	4.0
7.4/4.4	De organisatie profiteert op dit moment van de verkregen inzichten	2.0	3.0	2.6	5.0
7.5/4.5	De omgeving (bedrijven, instellingen, de buurt) profiteert op dit moment van de werkzaamheden/inzichten van de LWG?	2.5	3.0	2.0	3.0
Gemiddelde score		2.2	2.6	2.4	3.6
Leeropbrengsten: professionalisering		LWG-leden	Directeur	LWG-leden	Directeur
8.1/5.1	De LWG waarin ik participeer is als professionaliserings-instrument te beschouwen voor de huidige deelnemers	3.8	5.0	3.4	4.0
8.2/5.2	De LWG waarin ik participeer is een geschikt professionaliseringsinstrument	3.3	5.0	3.4	5.0
8.3/5.3	De LWG waarin ik participeer is geschikt als een instrument om de dialoog tussen individuele docenten en het management te verbeteren	3.3	5.0	3.4	5.0
8.4/5.4	De LWG waarin ik participeer is geschikt als een instrument om afstemming tussen professionalisering van individuele docenten en schoolontwikkeling te verbeteren	3.8	4.0	3.4	5.0
8.5/5.5	De LWG zou in de toekomst een vaste plek in het beleid en organisatie van de school moeten krijgen	4.0	5.0	4.0	5.0
Gemiddelde score		3.6	4.8	3.5	4.8

* 1 = in zeer geringe mate, 5 = in zeer grote mate.

Tabel 17: 'Samenvatting leeropbrengsten LWG VMBO 1 december 2009 en december 2010'

Werkjaar 1

Hoewel de scores van de leden van de LWG en de directeur elkaar niet veel ontlopen is de directeur iets positiever over de inzichten en vaardigheden die door participatie in de LWG zijn verkregen. Met uitzondering van 'professionele vaardigheden'. Hier scoren de leden 3,3 en de directeur 3,0. Bij de verkregen inzichten met betrekking tot (v)mbo-vakmanschap elementen liggen de scores iets verder uit elkaar. De directeur waardeert deze met 4,0 en de LWG-leden met 3,3.

Belangrijk verschil in de waardering van de leeropbrengsten zit bij de stellingen 7.1 en 7.4. Het profijt dat andere docenten en de organisatie op dit moment van de LWG hebben, wordt door de LWG-leden gescoord met respectievelijk 2,1 en 2,0. De directeur scoort beide met 3,0. Dat de directeur een positiever beeld heeft dan de LWG-leden komt ook terug bij de stellingen rondom de LWG als professionaliseringsinstrument. Gemiddelde score bij deze stellingen is 4,8. Alle krijgen een score 5 behalve de stelling over de LWG als geschikt instrument voor afstemming tussen professionalisering van individuele docenten en schoolontwikkeling. Deze krijgt score 4,0 van de directeur. De LWG-leden scoren gemiddeld 3,6 waarbij ze positief zijn over de LWG als professionaliseringsinstrument (4,0) maar enigszins gematigd over de geschiktheid van hun eigen LWG. Zowel als professionaliseringsinstrument als instrument voor dialoog scoren ze 3,3.

Werkjaar 2

De directeur is overwegend positiever gaan kijken naar de LWG. De gemiddelde scores met betrekking tot de leeropbrengsten van zowel de inzichten en vaardigheden als voor derden geven dit aan. De directeur heeft in deze tweede periode voornamelijk ervaren dat de kwaliteit van het onderwijs binnen de instelling wordt beïnvloed door de verkregen inzichten van de LWG en dat de organisatie als zodanig hier ook daadwerkelijk van profiteert. Overigens zijn de deelnemers hier ook positiever tegenaan gaan kijken, zij het slecht in beperkte mate.

Opvallend is dat de directeur meer waarde toeschrijft aan de LWG als instrument om professionalisering te stimuleren dan de deelnemers. Deze trend is ook waarneembaar voor de verkregen inzichten en vaardigheden en de leeropbrengsten voor derden. Het kan zijn dat de deelnemers nog middenin het proces staan van ontwikkelen en construeren, zonder dat zij zich al bewust zijn van de signalen en effecten die zij hebben op de rest van de organisatie. Het is goed mogelijk dat de directeur deze signalen en effecten al wel heeft opgepikt.

De deelnemers zijn gemiddeld genomen kritisch ten opzichte van de opbrengt van de LWG voor derden. Deze scores liggen allemaal dichtbij het midden van de schaal. Alleen de koppeling aan de opbrengsten van de LWG voor het onderwijs wordt iets positiever ingeschat. Hierbij kan het profileren of implementeren van ideeën een rol hebben gespeeld. Deelnemers van de LWG hebben hun ideeën op verschillende manieren gecommuniceerd of gedeeld binnen de organisatie. Het kan zijn dat zij hierbij hebben gemerkt dat sommige aspecten wel en sommige aspecten niet (of maar ten dele) werden opgepakt. Deze kwestie van zowel profileren en implementeren kan ervoor hebben gezorgd dat deelnemers wat terughoudend zijn geworden in het rapporteren van effecten van hun LWG voor derden. Dit proces kan ook te maken hebben met de mate van innovatie: de LWG functioneerde nog niet zo lang in de organisatie en het kan zijn dat de overige leden van de organisatie bijvoorbeeld nog moesten wennen aan deze manier van kennisontwikkeling of dat de meerwaarde van de LWG als zodanig zich nog moest uitkristalliseren.

C. SAMENVATTING LEEROPBRENGSTEN LWG VMBO 2 WERKJAAR 1 EN WERKJAAR 2

LWG VMBO 2		dec. 2009		dec. 2010	
		LWG-leden	Directeur	LWG-leden	Directeur
Leeropbrengsten: inzichten en vaardigheden					
6.1/3.1	Inzichten m.b.t. generieke elementen van vmbo-vakmanschap	3.5*	2.0	3.3	3.0
6.2/3.2	Inzichten m.b.t. contextspecifieke elementen van vmbo-vakmanschap	3.8	4.0	4.0	3.0
6.3/3.3	Verbeterde didactische inzichten	3.5	1.0	3.4	2.0
6.4/3.4	Inzichten over mogelijke opleidingsactiviteiten	4.0	4.0	3.6	3.0
3.5	Inzichten m.b.t. professionaliseringsbeleid	-	4.0	-	3.0
6.5/3.6	Reflectieve vaardigheden	2.8	4.0	3.2	3.0
6.6/3.7	Onderzoeksvaardigheden	3.4	4.0	3.6	2.0
6.7/3.8	Professionele vaardigheden	3.0	2.0	3.6	-
Gemiddelde score		3.4	3.1	3.5	2.7
Leeropbrengsten voor derden		LWG-leden	Directeur	LWG-leden	Directeur
7.1/4.1	De andere docenten uit de organisatie profiteren op 2.5 dit moment van de verkregen inzichten	3.0	2.2	2.0	
7.2/4.2	De leerlingen profiteren op dit moment van de verkregen inzichten	2.0	1.0	2.7	2.0
7.3/4.3	De kwaliteit van het onderwijs wordt op dit moment beïnvloed door de verkregen inzichten van de LWG	2.3	1.0	2.0	2.0
7.4/4.4	De organisatie profiteert op dit moment van de verkregen inzichten	2.5	3.0	2.8	2.0
7.5/4.5	De omgeving (bedrijven, instellingen, de buurt) profiteert op dit moment van de werkzaamheden/inzichten van de LWG?	1.8	1.0	2.8	1.0
Gemiddelde score		2.2	1.8	2.5	1.8
Leeropbrengsten: professionalisering		LWG-leden	Directeur	LWG-leden	Directeur
8.1/5.1	De LWG waarin ik participeer is als professionaliserings-instrument te beschouwen voor de huidige deelnemers	4.0	5.0	4.3	5.0
8.2/5.2	De LWG waarin ik participeer is een geschikt professionaliseringsinstrument	4.3	3.0	3.8	2.0
8.3/5.3	De LWG waarin ik participeer is geschikt als een instrument om de dialoog tussen individuele docenten en het management te verbeteren	3.3	2.0	3.8	1.0
8.4/5.4	De LWG waarin ik participeer is geschikt als een instrument om afstemming tussen professionalisering van individuele docenten en schoolontwikkeling te verbeteren	3.8	-	2.8	3.0
8.5/5.5	De LWG zou in de toekomst een vaste plek in het beleid en organisatie van de school moeten krijgen	4.4	3.0	4.2	-
Gemiddelde score		3.9	4.6	3.8	2.8

* 1 = in zeer geringe mate, 5 = in zeer grote mate.

Tabel 18: 'Samenvatting leeropbrengsten LWG VMBO 2 december 2009 en december 2010'

Werkjaar 1

LWG-leden en de directeur denken verschillend over de inzichten en vaardigheden die in de LWG tot stand zijn gekomen. Met betrekking tot reflectie- en onderzoeksvaardigheden is de directeur positiever (scores 4.0 tegenover 2.8 en 3.4 van de LWG-leden). Deze zijn echter positiever over de didactische inzichten en generieke elementen van (v)mbo-vakmanschap (beide 3.5) die in de LWG zijn verkregen. De directeur scoort deze respectievelijk 1.0 en 2.0.

Met betrekking tot de leeropbrengsten voor derden geven beide partijen aan dat hier in geringe mate sprake van is (LWG-leden 2.2 en directeur 1.8). Beide geven de hoogste scores aan de stelling m.b.t. het profiteren door andere docenten en de organisatie in het algemeen. De LWG-leden scoren beide stellingen met 2.5, de directeur beide met 3.0.

De LWG-leden geven aan dat de LWG in grote mate als professionaliseringsinstrument te beschouwen is (4.0 en 4.3). Ook zijn zij het in grote mate eens met de stelling dat de LWG een vaste plek in de organisatie zou moeten krijgen (4.4). De directeur beschouwt de LWG als professionaliseringsinstrument voor de huidige deelnemers (5.0) maar geeft dat het afhangt van de precieze taakopvatting of de LWG in principe een geschikt professionaliseringsinstrument is. Hiermee samen hangt de score op de stelling of de LWG in de toekomst een vaste plek in de organisatie zou moeten krijgen (3.0).

Werkjaar 2

Ook in de tweede meting worden er grote verschillen gerapporteerd door de deelnemers en de directeur. Op alle drie de leeropbrengsten scoort de directeur lager dan de deelnemers. Daarbij is de directeur ook minder positief gaan denken over de leeropbrengsten gericht op inzichten en vaardigheden evenals gericht op professionalisering. Vooral bij deze laatste leeropbrengst is dit verschil erg groot. Opvallend hierbij is dat de directeur sterk van mening is dat de LWG een geschikt professionaliseringsinstrument is voor de huidige deelnemers, maar dat de directeur tegelijkertijd van mening is dat de LWG in het algemeen weinig meerwaarde heeft als professionaliseringsinstrument. Dit impliceert dat de directeur de LWG voornamelijk als geschikt instrument ziet voor de deelnemers, maar niet zozeer voor kennisontwikkeling en verbetering van het onderwijs in de organisatie. De lage scores op de leeropbrengsten voor derden onderschrijven deze conclusie.

De deelnemers laten in het algemeen dezelfde scores zien als in de eerste meting. Zij zijn alleen iets positiever gaan denken over de leeropbrengsten van de LWG voor derden. Echter, deze score is nog niet echt hoog te noemen, ook al omdat de deelnemers ervaren hebben meer inzichten en vaardigheden te hebben gegenereerd en ook de LWG meer als professionaliseringsinstrument zijn gaan zien. Dit kan impliceren dat, net als de directeur, de deelnemers de LWG (in dit stadium) voornamelijk hebben kunnen gebruiken als eigen professionaliseringsinstrument, waardoor eigen inzichten en vaardigheden zijn toegenomen, maar waarin externalisatie van kennis en profilering (nog) niet hebben kunnen plaatsvinden.

Geconcludeerd kan worden dat deze LWG nog voornamelijk intern is gericht, wat getypeerd kan worden als een natuurlijk rijpingsproces, waarin eerst interne structuur en focus bepaald moet zijn voordat er ook externe profilering kan plaatsvinden. Het is aannemelijk dat deze LWG op een later moment hoger gaat scores op de leeropbrengst voor derden.

D. SAMENVATTING LEEROPBRENGSTEN LWG VMBO 3 WERKJAAR 1 EN WERKJAAR 2

LWG VMBO 3		dec. 2009		dec. 2010	
		LWG-leden	Directeur	LWG-leden	Directeur
Leeropbrengsten: inzichten en vaardigheden					
6.1/3.1	Inzichten m.b.t. generieke elementen van vmbo-vakmanschap	4.0*	3.0	3.8	2
6.2/3.2	Inzichten m.b.t. contextspecifieke elementen van vmbo-vakmanschap	4.0	3.0	3.8	3
6.3/3.3	Verbeterde didactische inzichten	3.3	2.0	3.8	3
6.4/3.4	Inzichten over mogelijke opleidingsactiviteiten	3.0	2.0	3.2	3
3.5	Inzichten m.b.t. professionaliseringsbeleid	-	3.0	-	3.0
6.5/3.6	Reflectieve vaardigheden	2.7	4.0	3.2	4
6.6/3.7	Onderzoeksvaardigheden	4.0	4.0	3.2	4
6.7/3.8	Professionele vaardigheden	3.7	3.0	3.4	4
Gemiddelde score		3.5	3.0	3.5	3.3
Leeropbrengsten voor derden		LWG-leden	Directeur	LWG-leden	Directeur
7.1/4.1	De andere docenten uit de organisatie profiteren op dit moment van de verkregen inzichten	2.0	1.0	3.6	1.0
7.2/4.2	De leerlingen profiteren op dit moment van de verkregen inzichten	3.0	1.0	3.0	2.0
7.3/4.3	De kwaliteit van het onderwijs wordt op dit moment beïnvloed door de verkregen inzichten van de LWG	2.0	2.0	3.0	1.0
7.4/4.4	De organisatie profiteert op dit moment van de verkregen inzichten	3.5	2.0	3.4	4.0
7.5/4.5	De omgeving (bedrijven, instellingen, de buurt) profiteert op dit moment van de werkzaamheden/inzichten van de LWG?	2.7	2.0	2.8	3.0
Gemiddelde score		2.6	1.6	3.2	2.2
Leeropbrengsten: professionalisering		LWG-leden	Directeur	LWG-leden	Directeur
8.1/5.1	De LWG waarin ik participeer is als professionaliseringsinstrument te beschouwen voor de huidige deelnemers	5.0	5.0	4.6	4.0
8.2/5.2	De LWG waarin ik participeer is een geschikt professionaliseringsinstrument	4.3	5.0	4.4	4.0
8.3/5.3	De LWG waarin ik participeer is geschikt als een instrument om de dialoog tussen individuele docenten en het management te verbeteren	4.0	3.0	3.6	2.0
8.4/5.4	De LWG waarin ik participeer is geschikt als een instrument om afstemming tussen professionalisering van individuele docenten en schoolontwikkeling te verbeteren	4.7	5.0	4.0	3.0
8.5/5.5	De LWG zou in de toekomst een vaste plek in het beleid en organisatie van de school moeten krijgen	5.0	5.0	4.6	4.0
Gemiddelde score		4.6	4.6	4.2	3.4

* 1 = in zeer geringe mate, 5 = in zeer grote mate.

Tabel 19: 'Samenvatting leeropbrengsten LWG VMBO 3 december 2009 en december 2010'

Werkjaar 1

De leden van de LWG zijn gematigd positief over de inzichten en vaardigheden die de LWG heeft opgeleverd (gemiddelde score van 3.5). De directeur is over de hele linie iets gematigder (gemiddelde score 3.0). De LWG-leden geven aan dat er in grote mate sprake is van verbeterde (v)mbo-vakmanschap inzichten (zowel generiek als contextspecifiek scores 4.0). Deze score van 4.0 krijgt ook de stelling over ontwikkelde onderzoeksvaardigheden. De directeur waardeert deze laatste net zo positief (score 4.0). Daarnaast waardeert hij ook de opbrengst van reflectief ingestelde docenten voor de organisatie met 4.0. Hij is kritisch ten opzichte van de stelling over verbeterde didactische inzichten en de stelling over het professionaliseringsbeleid. Hiervan is slechts in geringe mate sprake (tweemaal score 2.0).

De leeropbrengsten voor derden zijn nog niet goed zichtbaar volgens zowel de directeur (gemiddelde score 1.6) en de LWG-leden (gemiddelde score 2.6). Sterk verschil in opvatting betreft of de leerlingen profiteren van de huidige inzichten/opbrengsten. Volgens de directeur gebeurt dat slechts in zeer geringe mate (1.0), volgens de LWG-leden begint dit te komen (3.0). Ook is er verschil in waardering ten opzichte van het profijt dat de organisatie heeft van de LWG. De LWG-leden scoren deze stelling relatief gezien het hoogst (3.5). Volgens de directeur is hier in geringe mate sprake van (2.0).

Ondanks dat de leeropbrengsten nog niet tot wasdom zijn gekomen, zijn de directeur en de LWG-leden eensgezind over de LWG als professionaliseringsinstrument (beide gemiddeld 4.6). De directeur geeft de maximale score 5.0 aan alle aspecten met uitzondering van de LWG als instrument voor dialoog tussen individuele docenten en management. De LWG-leden beschouwen hun LWG in grote mate als professionaliseringsinstrument (4.3), met betrekking tot de professionalisering van de eigen leden scoren ze 5.0. Ook zijn ze unaniem de mening toegedaan dat de LWG een vaste plek in het beleid van de school zou moeten krijgen (5.0).

Werkjaar 2

Met betrekking tot de leeropbrengsten 'inzichten en vaardigheden' laten zowel deelnemers als het directielid ongeveer dezelfde scores zien als tijdens de eerste meting. Het directielid is daarbij iets positiever geworden. In het algemeen kan geconcludeerd worden dat door beide partijen in redelijk sterke mate wordt ervaren dat de LWG een bijdrage levert aan de inzichten en vaardigheden van de deelnemers. Dit lijkt in deze LWG niet veranderd te zijn tussen de twee metingen. Voor de leeropbrengsten voor derden zien we een positieve tendens: zowel deelnemers als het directielid zijn positiever ten opzichte van de externe opbrengsten van de LWG. Voornamelijk bij het directielid is dit wel relatief, de gemiddelde score is nog steeds vrij laag te noemen. Het directielid ziet vooral weinig opbrengsten van de LWG voor andere docenten in de organisatie en de kwaliteit van het onderwijs. Opvallend is wel dat het directielid tegelijkertijd van mening is dat de organisatie wel profiteert van de opbrengsten van de LWG.

Ten slotte is bij de derde leeropbrengst, de professionalisering, een negatieve tendens te zien bij zowel deelnemers als het directielid. Beiden rapporteren minder opbrengsten qua professionalisering, waarbij vooral de afname bij het directielid sterk is. Deze afname lijkt vooral van toepassing te zijn op de minder ervaren waarde van de LWG als instrument om individuele ontwikkeling van docenten te koppelen aan schoolontwikkeling.

Colofon

Titel

Het Lerend Vermogen van Leerwerkgemeenschappen

Auteurs

Harmen Schaap, Haske van Vlokhoven, Karin Swierts en Elly de Bruijn,
m.m.v. Sabine van den Brink, Wenja Heusdens, Monique van de Laarschot en Angela Pfaff.

Datum

Oktober 2011



Het innovatiearrangement Professional in Beeld had als doel om het vakmanschap van de docent beroepsonderwijs te expliciteren en opleidings- en professionaliseringsactiviteiten naar dit vakmanschap te ontwikkelen. Aanleiding voor het project was de constatering van de samenwerkingspartners dat het vakmanschap van docenten in het beroepsonderwijs over het algemeen niet voldoet aan de eisen die een specifieke (v)mbo-context stelt aan een docent. Tevens zijn deze eisen onvoldoende terug te vinden in de lerarenopleiding en professionaliseringstrajecten voor nieuw en zittend personeel.

Het project kende vier leerwerkgemeenschappen: één binnen de lerarenopleiding van Hogeschool Utrecht, de overige op drie vmbo-scholen die ieder voor zich en met elkaar werkten aan het realiseren van de projectdoelen.

Via participatief onderzoek en herhaalde inventarisaties van ervaringen van betrokkenen is het lerend vermogen van de leerwerkgemeenschappen in kaart gebracht. Betrokkenen blijken veelal positief over participatie en rapporteren interessante leerervaringen. De voornaamste conclusie is dat de leerwerk-gemeenschappen potentie hebben om als krachtig instrument te worden ingezet om individueel en collectief leren in het kader van innovaties te verbinden, maar dat tegelijkertijd moet worden opgemerkt dat 'het bij elkaar zetten' van professionals niet automatisch leidt tot betekenisvolle interactie, reflectie of een gedeelde identiteit. Het rapport gaat in op factoren die daarbij een rol spelen.

**Harmen Schaap, Haske van Vlokhoven, Karin Swierts en Elly de Bruijn,
met medewerking van Sabine van den Brink, Wenja Heusdens,
Monique van de Laarschot en Angela Pfaff**

