

# **De doorbraak van het team**

Profiteren van professionalisering in het MBO

*Tilburg, september 2012*

*Rob Vink*

*Irma van der Neut*

*Patricia Gielen*

*Paula Willemse*

IVA beleidsonderzoek en advies

Uitgever: IVA  
Warandelaan 2  
Postbus 90153  
5000 LE Tilburg  
Telefoonnummer: 013-4668466  
Telefax: 013-4668477

IVA is gelieerd aan de UvT

Het rapport is tot stand gekomen binnen het doorbraakproject Professionalisering, een innovatiearrangement mogelijk gemaakt door het *Het* Platform beroepsonderwijs. Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat de deelnemende instellingen beschikbaar hebben gesteld voor het overkoepeld onderzoek binnen het doorbraakproject. Een instellingsoverstijgende koepelorganisatie heeft als opdrachtgever gefungeerd. De volgende zes instellingen hebben een financiële bijdrage geleverd:

Koning Willem I College  
Arcus College  
ROC Midden Nederland  
Frieslandcollege  
Amarantis  
Albedacollege

© 2012 IVA

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of worden openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het IVA.

Het gebruik van cijfers en/of tekst als toelichting of ondersteuning bij artikelen, boeken en scripties is toegestaan, mits de bron duidelijk wordt vermeld.

## Inhoudsopgave

1	Inleiding.....	1
2	Het gemeenschappelijk kader: zoeken naar verbinding.....	3
2.1	Zoeken naar verbinding: de vormgeving van het onderzoek.....	3
2.2	Het professioneel reflectief handelen van opleidingsteams.....	5
2.3	‘Beter onderwijs’’: op zoek naar evaluatiecriteria.....	7
2.4	Interventie: de vormgeving van de leer- en werkomgeving van het team.....	8
	2.4.1 Scholing.....	8
	2.4.2 Cultuur.....	8
	2.4.3 Structuur.....	9
2.5	Kenmerken (extended) team(leden).....	9
2.6	Organisatie/teamcontext.....	10
2.7	Diversiteit en verscheidenheid.....	10
3	Vijf doorbraakprojecten: praktijktheorie en interventie.....	13
3.1	Koning Willem I College.....	13
	3.1.1 Praktijktheorie.....	13
	3.1.2 Interventie.....	13
3.2	Friesland College.....	14
	3.2.1 Praktijktheorie.....	15
	3.2.2 Interventie.....	15
3.3	Arcus College.....	16
	3.3.1 Praktijktheorie.....	16
	3.3.2 Interventie.....	17
3.4	ROC Midden Nederland.....	18
	3.4.1 Praktijktheorie.....	18
	3.4.2 Interventies.....	19
3.5	Amarantis.....	20
	3.5.1 Praktijktheorie.....	20
	3.5.2 Interventie.....	21
4	Doorbraak gerealiseerd?.....	23
4.1	Bewijskracht voor doorbraken.....	23
4.2	Koning Willem I College.....	26
4.3	Friesland College.....	27

4.4	Arcus College.....	29
4.5	ROC Midden Nederland.....	29
4.6	Amarantis.....	30
5	Conclusie: lessen voor de sector.....	33
5.1	Conditie om professionalisering te bevorderen.....	33
5.2	Professionalisering in de praktijk.....	35
6	Verdieping.....	39
6.1	De professionalisering van docententeams.....	39
6.2	Het ontwerp van professionaliseringsactiviteiten: naar ondernemend leren.....	41
6.3	De opbrengsten van professionalisering.....	45
6.4	Terugblik op het doorbraakproject Professionalisering.....	46
	Literatuurlijst.....	47

# 1 Inleiding

Eind 2008 namen zes ROC's het initiatief om gezamenlijk op zoek te gaan naar goede werkwijzen om de professionalisering van docenten en docententeams te bevorderen. Een gezamenlijke aanvraag voor een zogenoemd 'Doorbraakproject professionalisering' bij het HPBO is in het eerste halfjaar van 2009 gehonoreerd. De zes deelnemende ROC's kregen de gelegenheid om gedurende drie jaar, samen met partners (in de regio), eigen experimenten uit te voeren rond het overkoepelende thema 'professionalisering'. Met de experimenten hebben de ROC's geprobeerd hun eigen praktijk te verbeteren. De deelnemende instellingen hebben daarmee aangegeven te willen streven naar 'doorbraak': snelheid maken om als professionele organisatie 'goed beroepsonderwijs' neer te kunnen zetten. Elk van de deelnemende ROC's formuleerde op grond van hun projectplannen een eigen praktijktheoretisch kader met betrekking tot de relatie tussen professionalisering, de invloed daarvan op de competenties van docenten en de vormgeving van het onderwijs en resultaten bij deelnemers.<sup>1</sup>

De ambitie van een 'doorbraak' reikt echter verder dan het genereren van waardevolle opbrengsten voor de eigen organisatie: door de vergelijking van de opbrengsten van de zes instellingen, wordt getracht te zoeken naar werkzame praktijken waaruit overdraagbare lessen voor het mbo-veld af te leiden zijn.

Om de onderlinge vergelijkbaarheid mogelijk te maken en opbrengsten voor het gehele mbo-veld uit de verschillende experimenten te destilleren, hebben de ROC's bijgedragen aan een landelijk koepelonderzoek. Dit koepelonderzoek is erop gericht om te zoeken naar verbinding op basis van een gemeenschappelijk analysekader, waarmee de opbrengsten van de afzonderlijke 'lokale' onderzoeken naar de opbrengsten van de experimenten met elkaar vergeleken kunnen worden.<sup>2</sup> Deze rapportage doet verslag van een analyse van vijf eindrapportages, zoals die in juni 2012 aan ons ter beschikking zijn gesteld.<sup>3</sup> Met deze analyse proberen we een antwoord te vinden op de centrale vraag voor het koepelonderzoek. Deze vraag is gebaseerd op het gemeenschappelijk kader van de koepel en luidt als volgt<sup>4</sup>:

*“op welke wijze of met welke interventie(s) kan professioneel reflectief handelen en collectief leren binnen opleidingsteams (binnen bepaalde contexten) worden bevorderd, zodat er beter onderwijs wordt gerealiseerd?”*

- 
- 1 De oorspronkelijke formulering in het project initiatie document van 2009 spreekt over de invoering van competentiegericht onderwijs. De tijd haalt ons echter in. In sommige ROC's spreekt men liever van 'goed beroepsonderwijs'.
  - 2 Een uitgebreide toelichting op de gehanteerde werkwijze presenteren we in hoofdstuk 2.
  - 3 Doordat één van de deelnemende ROC's tussentijds met het experiment is gestopt zijn de opbrengsten van vijf ROC's meegenomen, in plaats van de resultaten van de zes ROC's die oorspronkelijk zijn gestart. Na een conceptrapportage van IVA is er door een aantal ROC's aanvullende informatie verstrekt die tevens in deze rapportage is meegenomen.
  - 4 Zie Teurlings, e.a., 2010.

*Leeswijzer*

In deze rapportage gaan we als eerste in op de gehanteerde werkwijze. Zowel de rol van IVA als de ROC's en hun eigen ('lokale') onderzoek wordt toegelicht en we gaan in op het gemeenschappelijk kader dat leidend is voor deze rapportage. In hoofdstuk 3 geven we vervolgens een beschrijving van de interventies van de vijf ROC's. Waar zijn zij concreet mee aan de slag gegaan? Met welk doel en welke verwachte opbrengsten?

Hoofdstuk 4 gaat vervolgens in op de opbrengsten (de 'doorbraken') zoals die door de ROC's zijn beschreven. Doordat in de doorbraakprojecten onderzoeksmatig verkregen resultaten gerealiseerd moesten worden, hebben we deze doorbraken geëvalueerd aan de hand van de aangedragen bewijslast: is het gebaseerd op experimenteel onderzoek? Of is het meer descriptief of exploratief van aard?<sup>5</sup> Bij deze beschrijving gaan we in op de doorbraken die de ROC's volgens hun eigen rapportage hebben gerealiseerd en de condities die van belang zijn om deze in de praktijk te kunnen realiseren.

In hoofdstuk 5 reflecteren we vervolgens op deze bevindingen: welke lessen kunnen we voor de sector formuleren? Het rapport sluit af met een verdieping op de thema's uit het gemeenschappelijk kader.

---

5 We baseren ons bij deze analyse op de effectladder van Van Yperen en Veerman (2008)

## 2 Het gemeenschappelijk kader: zoeken naar verbinding

In dit hoofdstuk gaan we in op het gemeenschappelijk kader. Ten eerste beschrijven we in paragraaf 2.1 hoe het onderzoek is opgezet om gemeenschappelijke kennis uit de afzonderlijke projecten te genereren. Vervolgens komen de inhoudelijke noties van het gemeenschappelijk kader aan bod (paragraaf 2.2). Beide paragrafen zijn gebaseerd op eerdere notities die IVA heeft geschreven voor de in het koepelonderzoek participerende instellingen en de tussenrapportage 'Van potentieel naar werkzaam' uit 2011.

### 2.1 Zoeken naar verbinding: de vormgeving van het onderzoek

In de inleiding zijn al een aantal begrippen aan bod gekomen, die kenmerkend zijn voor de gehanteerde aanpak. Termen als 'lokaal' onderzoek, 'koepelonderzoek' en 'gemeenschappelijk kader' verdienen enige toelichting. Niet alleen voor de leesbaarheid, ook omdat er onmiskenbaar een relatie bestaat tussen de gehanteerde werkwijze en de opbrengsten die we in deze rapportage voor de sector kunnen formuleren.

#### *Het 'lokale' onderzoek*

Het voorstel voor de gewenste aanpak was als volgt. Elk van de vijf ROC's formuleerde op grond van hun projectplannen een eigen praktijktheoretisch kader met betrekking tot de relatie tussen professionalisering, de invloed daarvan op de competenties van docenten en de vormgeving van het onderwijs en resultaten bij deelnemers. Dat kader geeft de (theoretische) uitgangspunten en veronderstellingen van de instellingen weer over professionalisering: welke veronderstellingen zijn er voor de effectiviteit van 'hun' aanpak?<sup>6</sup>

Dit praktijktheoretisch kader kan gebaseerd zijn op beschrijvingen van bestaande theorieën of noties (onderbouwingen liefst met verwijzingen naar literatuur), maar kan ook verwijzen naar verwachtingen of veronderstellingen, waarvoor (nog) onvoldoende 'harde' bewijzen voorhanden zijn. De praktijktheorie van de instelling is onderwerp geweest van eigen onderzoek door de instellingen, waarbij ze trachtten 'zo goed mogelijke bewijzen' aan te leveren voor de geldigheid van de eigen praktijktheorie. De resultaten van deze 'lokale' onderzoeken vormen de input voor deze eindrapportage.

#### *Het 'koepelonderzoek'*

Het 'koepelonderzoek' is het onderzoek dat in deze rapportage beschreven is. Het

---

6 De hier beschreven werkwijze is de door IVA voorgestelde werkwijze. De mate waarin de ROC's hun praktijktheorie daadwerkelijk volgens deze werkwijze hebben beschreven, verschilt.

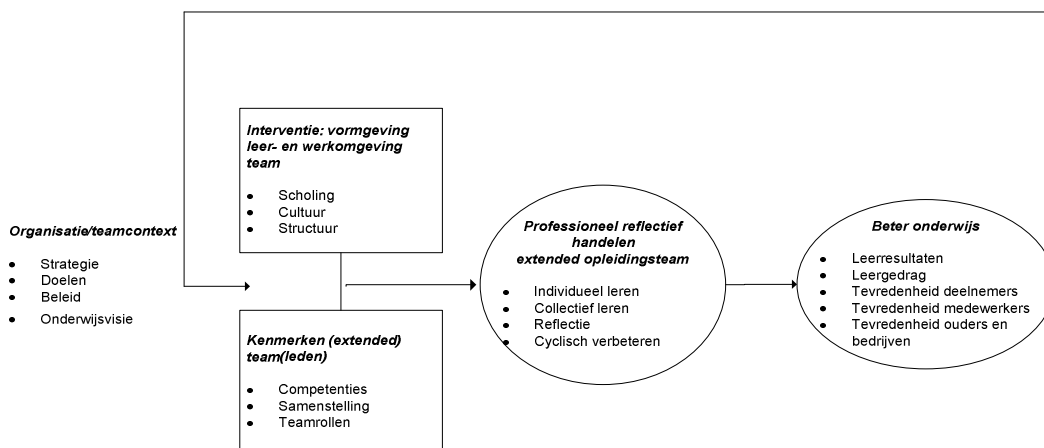
koepelonderzoek vergelijkt de opbrengsten van afzonderlijke 'lokale' onderzoeken om tot een synthese te komen. Om dit koepelonderzoek vorm te geven, participeerden de projectleiders en onderzoekers in een zogenoemde 'koepelgroep'. In deze groep werden de uitgangspunten bediscussieerd en vastgesteld, tussentijdse opbrengsten gedeeld en uitgewisseld. Om dit proces te ondersteunen, tot deze synthese te (kunnen) komen en de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, is gewerkt vanuit een 'gemeenschappelijk kader'. Met dit gemeenschappelijk kader proberen we de vijf oorspronkelijke praktijktheorieën van de instellingen met elkaar te verbinden. Overigens betekent dit niet, dat we het oorspronkelijke gemeenschappelijk kader bij aanvang al als 'waarheid' of als 'bewezen' model beschouwen. We hebben aan dit gemeenschappelijk kader de volgende functies toegekend (zie Teurlings e.a., 2010), te weten:

- Het bieden van een 'gezamenlijke bril' en 'gemeenschappelijke taal' voor de diverse partijen (d.w.z. de regionale praktijken/experimenten, de regionale onderzoekers, de landelijke onderzoekers).
- Het bieden van een 'kapstok' voor processen van expliciteren, kennisdeling en kennisontwikkeling binnen en tussen de afzonderlijke regionale praktijken/experimenten en onderzoekers (de Koepel).
- Het bieden van de mogelijkheid om verbinding te zoeken met theoretische noties uit wetenschap en onderzoek.
- Het bieden van een onderzoekskader, waarmee de regionale onderzoeken aan het landelijke onderzoek kunnen worden verbonden.
- Het ondersteunen van de verdere (ontwikkeling) van de lokale praktijken en de lokale onderzoeken (bruikbaarheid).

Met de gehanteerde werkwijze hebben we in feite een methodologie gehanteerd, die veel gelijkenis heeft met 'grounded theory': we proberen de vijf beschreven praktijktheorieën, de daarbij behorende onderbouwingen en de 'bewijzen' te genereren tot (zoveel mogelijk) bewezen gemeenschappelijke kennis. In ieder geval is ook het gemeenschappelijk kader op die manier tot stand gekomen: vanuit de projectplannen, onderzoeksplannen en beschreven praktijktheorieën hebben we een gemeenschappelijk kader (voor het koepelonderzoek) opgesteld. Dit kader hebben we –waar mogelijk- aangevuld met inzichten uit de wetenschap.



Het gemeenschappelijk kader ziet er als volgt uit:



Figuur 1: Schematische weergave van het gemeenschappelijk kader

Het gemeenschappelijk kader lichten we in de volgende paragrafen toe. Eerst gaan we in op het professioneel reflectief handelen van opleidingsteams. Vervolgens komen de andere blokken aan bod. Wat verstaan we onder 'beter onderwijs', 'de interventie', 'de kenmerken van (extended) teamleden' en de 'organisatie- en teamcontext'?

## 2.2 Het professioneel reflectief handelen van opleidingsteams

Het beroepsonderwijs kent diverse invullingen: er is geen uniforme werkwijze en ook verschillen de vijf deelnemende ROC's in de manier waarop zij uitwerking geven aan hun onderwijsconcept. Vaak is het ook nog zo dat bestaande beproefde werkwijzen aangevuld worden met nieuwe experimentele aanpakken. In de literatuur wordt dan ook de suggestie gedaan, "... dat opleidingen, en in het bijzonder de opleiders (*lees: docenten, red.*) systematisch informatie verzamelen over en (leren) reflecteren op de vorderingen bij veranderingen die ze doorvoeren in hun praktijk. De resultaten daarvan benutten ze bij de verdere vormgeving van die veranderingen" (Van den Berg en De Bruijn, 2009, pg. 81).

Het onderwijs moet niet alleen worden gezien als een opbrengst van individuele onderwijsprofessionals, maar is per definitie een opbrengst van een geheel opleidingsteam binnen de eigen (unieke) context. Beter onderwijs wordt daarmee gezien als een collectieve opbrengst van het opleidingsteam, waarvoor leerprocessen van individuele docenten en van opleidingsteams nodig zijn (zie ook Teurlings en Uerz, 2009).

Daarmee is de invalshoek van het koepelonderzoek die van het (gezamenlijk of collectief) leren van en binnen opleidingsteams.

### *Het opleidingsteam*

Een opleidingsteam beschouwen we als een samenwerkingsverband (netwerk) van onderwijsprofessionals, die betrokken zijn bij en/of verantwoordelijk zijn voor een of meerdere opleidingen voor leerlingen/deelnemers aan het ROC. Dit samenwerkingsverband is in feite het *primair opleidingsteam* en kan bestaan uit docenten, instructeurs, mentoren, teamcoördinatoren, coaches, tutoren, praktijkdocenten, stagebegeleiders en stagecoördinatoren. Soms kan het opleidingsteam worden uitgebreid met mensen van buiten (van buiten het team en/of het ROC), zoals studenten van een lerarenopleiding, praktijkopleiders, docenten van een lerarenopleiding, procesbegeleiders, HRM-functionarissen, experts, betrokkenen uit het werkveld. In dat verband spreken we van een *extended opleidingsteam*.

### *Professionalisering in opleidingsteams*

Er is veel (wetenschappelijke) literatuur beschikbaar over professionalisering en de effectiviteit van professionalisering. Als het gaat om de professionalisering van docenten wordt steeds benadrukt dat professionalisering van docenten bij voorkeur is ingebed in de dagelijkse praktijk (zie bijvoorbeeld Kwakman, 2001; Runhaar, 2008); dat docenten een actieve rol hebben in het professionaliseringstraject; dat er wordt samengewerkt met collega's (zie bijvoorbeeld Truijten, 2012, over 'teaming'); dat het intensief en blijvend is en dat docenten er voldoende tijd voor hebben (Desimone, 2009). Van Veen en collega's (2010) vergelijken in een reviewstudie verschillende interventies voor het bevorderen van professionele ontwikkeling. Actief leren, eigen ervaringen inbrengen en voortborduren op eigen ervaringen zijn kenmerken van effectieve interventies. Daarnaast is het van belang dat professionalisering niet alleen gericht is op individuele leraren, maar ook op teams.

Avalos (2011) laat in een overzichtsstudie zien dat de kracht van teacher co-learning zeer sterk naar voren komt: 'the road starts with informal exchanges in school cultures that facilitate the process, continues in networking and interchanges among schools and situations and is strengthened in formalised experiences such as courses and workshops'. Gezamenlijk actieonderzoek kan hierbij een belangrijk instrument zijn. Deze vorm van leren komt tegemoet aan verschillende aspecten van effectieve interventies voor professionalisering: actieve betrokkenheid van docenten, focus op instructie en collectieve participatie (Goodnough, 2010).

De genoemde studies wijzen nadrukkelijk op het belang van (professionalisering van) het team. Dat gebeurt in verschillende bewoordingen: soms gaat het over kennisgemeenschappen, dan weer over learning communities, communities of practice of professionele leergemeenschappen.

Teams moeten binnen de organisatie in staat zijn, bereid zijn en in de gelegenheid worden gesteld om samen te werken aan verbetering. De Laat e.a. stellen dat groepen die willen leren tijd moeten reserveren voor de organisatie van dit leren en gemeenschappelijke leerdoelen moeten omschrijven, anders blijft het leren te impliciet. Er is, aldus De Laat e.a., sprake van collectief leren wanneer mensen samen leerprocessen doormaken. Dat wil nog niet zeggen dat er ook gemeenschappelijke of gedeelde uitkomsten zijn. Om dat te realiseren moeten teams op zoek gaan naar gemeenschappelijke nieuwe inzichten. Zeker in het geval er geen blauwdruk is te geven van 'goed beroepsonderwijs' is het van belang om met het team een proces

van lerend vernieuwen en verbeteren te starten. Eerder onderzoek wees al uit dat het versterken van het gezamenlijk leren van teams een belangrijke sleutel is voor de verbinding tussen onderwijsverbetering, professionalisering en kennisontwikkeling (Teurlings en Uerz, 2009). Een voorbeeld daarvan is de collectieve leercyclus die Castelijns, Koster en Vermeulen (2009) beschrijven. Zij noemen dit 'collectief organiseren', waarbij teams met behulp van onderzoek kennis creëren over de eigen context. In de methodiek 'kantelende kennis', is collectief leren een cyclus van ambitie ontwikkelen, informatie verzamelen, informatie interpreteren, consequenties verbinden, actie uitvoeren en product- en procesevaluatie. Deze cyclus sluit goed aan bij het advies van De Laat e.a. om nieuwe inzichten te vertalen naar veranderingen in het werk.

Het leren van organisaties vindt dus plaats wanneer ontdekkingen en vindingen en evaluaties van individuele leden in de organisatie hun weg vinden naar de gangbare praktijktheorieën ('organizations theory-in-use') van de organisatie. Individuele mentale modellen worden expliciet gemaakt, zodat gedeelde mentale modellen ontwikkeld kunnen worden (Kim, 1993 in: Millward en Timperley: 2010). Met het centraal stellen van de relatie tussen professionalisering van het team en onderwijsverbetering is dus oog nodig voor het handelingsrepertoire van de docenten en het doorbreken van teamroutines. Vescio, Ross en Adams (2008) komen op basis van een reviewstudie tot de conclusie dat 'at its core, the concept of a Professional Learning Communities rests on the premise of improvement student learning by improving teacher practice'. Bij het samen leren in het team is het te verwachten dat er gedeelde betekenisverlening ontstaat, men een gemeenschappelijke taal ontwikkelt en in samenwerking tot nieuwe teamroutines komt.

Verbetering van het onderwijs wordt vanuit het gemeenschappelijk kader gezien als het *gevolg van processen van (gezamenlijk) leren, gezamenlijk reflectief handelen en van kwaliteitszorg.*

Met deze invalshoek hebben we de gemeenschappelijkheid van de vijf innovatierangements geschetst; de vijf instellingen hebben gemeenschappelijk, dat zij zoeken naar de manier waarop zij deze processen (binnen hun context) kunnen versterken, zodat zij beter in staat zijn het onderwijs vorm te geven en aldus bij leerlingen/deelnemers het gewenste leergedrag en de gewenste competenties tot ontwikkeling te brengen.

Door op deze wijze de gemeenschappelijkheid van de afzonderlijke praktijken te duiden, sluiten we aan bij een theorie over de lerende organisatie en collectief of gezamenlijk leren.

### 2.3 'Beter onderwijs': op zoek naar evaluatiecriteria

Ten behoeve van het praktijktheoretisch kader formuleren de instellingen zelf hun evaluatiecriteria; dit zijn de criteria aan de hand waarvan zij evidentie aanleveren over de effectiviteit van hun eigen aanpak. Deze criteria duiden aan wat de instelling verstaat onder 'beter onderwijs', en de wijze waarop de instelling dit gaat toetsen/bewijzen.

De instelling gaat op zoek naar 'de best mogelijke criteria' en de beste bewijzen. De criteria verschillen per ROC. Het gaat onder meer over meningen en uitspraken van leerlingen/deelnemers, medewerkers (docenten), opleidingsteams of bedrijfsleven over de ondernomen interventie, aan leergedrag en leerresultaten van leerlingen/deelnemers, of aan gedrag van leerlingen/deelnemers op de werkvloer (vgl. de evaluatieniveaus van Kirkpatrick, 1996). Mogelijke indicatoren zijn het leergedrag en verworven competenties van leerlingen/deelnemers en de tevredenheid van leerlingen/deelnemers, hun ouders, betrokken professionals/team en het werkveld over het onderwijs.

## **2.4 Interventie: de vormgeving van de leer- en werkomgeving van het team**

De leer-/werkomgeving van het team verwijst naar de kenmerken en condities die in de omgeving van het team aanwezig zijn om het leren en werken van het team en de teamleden (ten behoeve van 'goed beroepsonderwijs') te ondersteunen. Deze kenmerken en condities zijn van invloed op processen van leren en handelen van het team en van de betrokken teamleden.

Het beschrijven van de leer-/werkomgeving van het team kan bijvoorbeeld gebeuren aan de hand van de begrippen 'scholing', 'cultuur' en 'structuur', maar ook andere elementen kunnen relevant zijn (bijvoorbeeld leiderschap). De drie begrippen zijn mede gebaseerd op het 'Generiek stuk Doorbraak Professionalisering' van de Koepel (versie oktober 2008), waarin gesproken wordt over interventies ten aanzien van de interne scholing en interventies voor verbetering van de organisatie, zoals aanpassingen in cultuur en structuur. De interventies die de instellingen treffen in het kader van de doorbraak maken onderdeel uit van de leer-/werkomgeving van een opleidingsteam.

### *2.4.1 Scholing*

Onder scholing verstaan we al die formele (bedoelde, georganiseerde, gestructureerde) activiteiten die erop gericht zijn teamleden of teams in bepaalde competenties te scholen. Scholing kan vorm krijgen 'buiten de werkplek' (in aparte cursussen, trainingen of seminars), maar ook 'op de werkplek' ('scholing of opleiding op de werkplek'). Scholing kan gericht zijn op het versterken van individuele competenties, maar ook op het versterken van competenties van teams (collectieve competenties). 'Scholing op de werkplek' wordt vaak onderscheiden van 'leren-op-de-werkplek', waarbij informele leeractiviteiten worden onderscheiden. Deze leeractiviteiten zijn vaak niet gepland (tenzij door de lerende zelf) en zijn niet formeel of expliciet door een opleidingsinstantie of bedrijf georganiseerd als leeractiviteit. Voor deze niet geplande en niet gestuurde leeractiviteiten wordt ook wel de term incidenteel leren gebruikt.

### *2.4.2 Cultuur*

De cultuur van het team verwijst naar 'de gemeenschappelijke waarden en normen en het daaruit voortvloeiende gedrag'. In verband met het thema Professionalisering lijkt het relevant om vooral de collectieve leercultuur van een collectief (team, organi-

satie) in ogenschouw te nemen: welke opvattingen over (samen) leren en professionalisering zijn dominant en welk (gezamenlijk) leergedrag vloeit daaruit voort? Welke routines voor leren en professionalisering overheersen? Aardige uiteenzettingen over het begrip leercultuur zijn te vinden in Verbiest (2002, 2004) en in Dixon (1999). Bepaalde interventies kunnen erop gericht zijn deze collectieve leercultuur te beïnvloeden. Het kan daarbij bijvoorbeeld gaan om interventies die erop zijn gericht de opvattingen over individuele en gezamenlijke leerprocessen te beïnvloeden en leervaardigheden te versterken.

#### 2.4.3 Structuur

Met structuur bedoelen we de vorm en werking van de organisatie van en rondom het betreffende team. Daarbij gaat het dus zowel om de organisatiestructuur als om de (beoogde, geplande) organisatieprocessen.

Deze organisatiestructuur bestaat uit de functiestructuur, de personele structuur en de organieke structuur, uitgewerkt voor de desbetreffende opleidingsteams:

- De functiestructuur beschrijft alle voorkomende functies/rollen binnen teams (welke functies of rollen worden er 'op papier' onderscheiden?).
- De personele structuur beschrijft de personele bezetting van functies 'op papier' (uit hoeveel leden bestaan de opleidingsteams? Onderscheiden per functie of rol?).
- De organieke structuur tenslotte, beschrijft de vorm van organisatie eenheden 'rondom het team'. Deze structuur is af te leiden van 'het organisatieschema' met daarin weergegeven de sectoren, afdelingen. (Bijvoorbeeld: met welke partijen/afdelingen hebben teams te maken en hoe zijn die in het organisatieschema te plaatsen. Bijvoorbeeld de stafafdelingen, de eventuele ROC-academie).

(Geformaliseerde) organisatieprocessen zijn beschrijvingen van ketens van activiteiten, zoals ze worden beoogd<sup>7</sup>. Elk proces is opgebouwd uit vijf elementen:

- Resultaten (Welke resultaten streven de betreffende opleidingsteams na?)
- Activiteiten (Welke taken voeren opleidingsteams uit?)
- Mensen (Een belangrijk aandachtspunt is het vakmanschap van de betreffende teamleden. Er moet steeds een evenwicht gevonden worden tussen wat de processen voorschrijven en wat de teamleden op basis van eigen inzicht en vakmanschap kunnen bepalen).
- Middelen (faciliteiten, informatievoorziening) en
- Kaders (Zijn er specifieke randvoorwaarden zoals kwaliteitseisen?).

## 2.5 Kenmerken (extended) team(leden)

In het algemeen kan worden aangenomen, dat processen van professioneel reflectief handelen mede afhankelijk zijn van kenmerken van (extended) team(leden). Belang-

<sup>7</sup>

Deze kunnen dus anders zijn dan de processen die er feitelijk plaatsvinden.

rijke vragen hierbij zijn bijvoorbeeld hoe het team is samengesteld (wie worden beschouwd tot het (extended) team te behoren), hoe zijn rollen belegd, welke competenties zijn aanwezig, wat is de mate van teamontwikkeling? Deze kenmerken zijn mede van invloed op processen van leren en handelen van het team en van de betrokken teamleden. Extended teamleden kunnen het proces van professioneel reflectief handelen ondersteunen door nieuwe perspectieven aan te dragen of te vragen om explicitering van impliciete kennis.

Daarnaast is het leiderschap een belangrijk kenmerk van het team. Hierbij is de vraag welk type leiderschap het leren van het team bevordert.

## 2.6 Organisatie/teamcontext

Binnen het Doorbraak Project Professionalisering hebben de deelnemende instellingen aangegeven dat zij 'snelheid willen maken' om als professionele organisatie het beroepsonderwijs te verbeteren. Professionalisering speelt hierbij een belangrijke rol. Daarbij hebben de instellingen een gezamenlijke ambitie geformuleerd om te groeien als 'lerende organisatie': een organisatie waarin mensen voortdurend bezig zijn om hun capaciteiten te verbeteren om daarmee te bereiken wat ze echt willen en waarin nieuwe ideeën en collectieve ambities aangemoedigd worden.

Om het onderwijs te verbeteren en eventueel een nieuw concept in te voeren zijn instellingen bezig een onderwijsvisie te formuleren, strategie te ontwikkelen, doelen te formuleren en beleid te ontwikkelen. Hierbij kan het gaan om:

- Bedrijfsvoering (de wijze waarop de organisatie wordt/is ingericht en wordt aangestuurd).
- Inhoud (de visie op 'goed beroepsonderwijs' en de wijze waarop dit wordt ingevoerd).
- Professionalisering (die maatregelen die erop gericht zijn de onderwijsprofessionals te ondersteunen bij hun verdere ontwikkeling ten behoeve van het onderwijs).

Uit eerder onderzoek is wel bekend dat instellingen op deze punten erg van elkaar verschillen (zie bijvoorbeeld Teurlings en Uerz, 2009; Teurlings, Woudstra, van der Neut, en Uerz, 2009).

## 2.7 Diversiteit en verscheidenheid

De in dit hoofdstuk beschreven aanpak en theoretische achtergronden schetsen de vertrekrichting die in de eerste fase van het onderzoek is opgesteld. De koepelgroep en de vijf ROC's hebben zich aan deze richting gecommitteerd. Om de ROC's te ondersteunen bij de concrete invulling van het lokale onderzoek, heeft IVA een aantal ondersteunende notities geschreven. Bijvoorbeeld over de manier waarop de prak-

tijktheorie omschreven kan worden en over de vorm waarin over het onderzoek gerapporteerd kan worden.

De mate waarin de verschillende ROC's in de praktijk tegemoet komen aan zowel de vertrekrichting als aan de suggesties voor de concrete invulling van het onderzoek verschilt. De rapportages en de onderzoeken zijn zeer verschillend van aard.

Elk ROC probeert binnen de eigen context doorbraken te realiseren. Dat betekent dat niet elk onderzoek in volledigheid naar alle bouwstenen van het model zal kijken. Sommige ROC's leggen de nadruk op individuele scholing, waarbij de opbrengsten daarvan worden gebruikt om in het team kennis te delen en gezamenlijk te leren en te reflecteren. Daar gaat het om condities die dit proces bevorderen. In andere gevallen staat de leercyclus van het team centraal en is de interventie en het onderzoek gericht op de vraag hoe deze leercyclus zo toegepast wordt dat het leidt tot gezamenlijk leren, veranderend docentengedrag en 'beter onderwijs'.

Het volgende hoofdstuk beschrijft de verschillende interventies van de vijf doorbraakprojecten.





### 3 Vijf doorbraakprojecten: praktijktheorie en interventie

Vijf instellingen hebben met behulp van verschillende interventies getracht in hun eigen organisatie doorbraken te realiseren in de professionalisering van teams en/of individuele personeelsleden. Met als uiteindelijk doel te komen tot beter onderwijs.

Dit hoofdstuk bevat een beknopte beschrijving van deze interventies. Meer uitgebreide beschrijvingen van de interventies staan in het onderzoeksverslag en het eindrapport dat elke instelling heeft geschreven in het kader van het HPBO-project.

#### 3.1 Koning Willem I College

##### 3.1.1 *Praktijktheorie*

Professionalisering moet bijdragen aan het vergroten van de kwaliteiten van de docenten en het management. Dit is de sleutelfactor voor succes van de leerlingen. Professionalisering mag niet vrijblijvend zijn. Het leereffect of het rendement van professionalisering wordt vergroot als de opleidingen van docenten langer lopen, opdrachten authentiek (dicht op de praktijk en realistisch) worden vormgegeven en vanaf de start opbrengstgericht zijn (gebaseerd op theorie van Timperley, 2007). Voor het verduurzamen van de opbrengsten is het bovendien van belang de professionaliseringsactiviteiten te relateren aan teamontwikkelplannen en daaraan gerelateerde persoonlijke ontwikkelplannen.

##### 3.1.2 *Interventie*

De interventie bestaat uit een combinatie van interne leergangen, scholing gekoppeld aan promotietrajecten en scholing voor onderhoud, waaronder een verplichte bedrijfsstage. Het integrale scholingsaanbod is gekoppeld aan een doorlopende leerlijn voor leraren. Om naar een hogere schaal te kunnen doorgroeien moeten leraren, naast een positieve beoordeling over het functioneren en het vereiste niveau van kennis en vaardigheden, certificaten behalen van intern verzorgde leergangen, en/ of van een educatieve professional of een educatieve academische Master. Het verminderen van de vrijblijvendheid van professionalisering van medewerkers, vooral docenten, is geëffectueerd in het vastgestelde professionaliseringsbeleid. Professionalisering is gekoppeld aan (deels verplicht) onderhoud, verplichte team-scholing en promotiemogelijkheden. Professionalisering wordt meer en meer een vanzelfsprekend onderdeel in de taakopvatting van leraren en het management, een persoonlijk ontwikkelplan moet aanwezig zijn in het bekwaamheidsdossier en staat op de agenda in elk gesprek van functioneren en beoordelen.

Bij het ontwerpen van de onderwijstrajecten is congruentie/ paralleliteit een leidend principe. Net als studenten leren de leraren vanuit de beroepscontext, via kenmer-

kende/ kritische beroepssituaties. Het ontwerpen van leergangen en het Management Development traject is gebaseerd op hetzelfde onderwijsconcept. Uit dit onderwijsconcept worden ontwerpregels en methodiek voor leren en ontwikkelen afgeleid.

De professionaliseringsaanpak bestaat uit een aantal elementen.

- Om naar een hogere schaal te kunnen doorgroeien moeten docenten, naast een positieve beoordeling over functioneren en het vereiste onderhoud van kennis en vaardigheden, certificaten behalen van intern verzorgde leergangen, en/of een educatieve master (professionele of academische).
- De inhoud van de leergangen is sterk gericht op het vergroten van het handlingsrepertoire van de docent binnen het primaire proces: pedagogiek, didactiek, onderwijspsychologie en ICT in het onderwijs. De aanname is dat het samenhangend geheel van leergangen leidt tot meer bagage bij docenten en uiteindelijk tot meer leeropbrengsten bij leerlingen. Het leidend principe van de leergangen is actief leren op de eigen werkplek. De leerstof wordt direct in de praktijk toegepast en de bevindingen worden teruggekoppeld naar de trainer. Deze aanpak is gebaseerd op de "Teacher inquiry and knowledge-building cycle" (Timperley et al, 2007). Uitgangspunt van deze cyclus zijn de resultaten van de leerlingen. Door deze resultaten te analyseren worden docenten zich bewust van de eigen leerbehoeften: hoe kunnen zij zich professionaliseren zodat leerlingen beter gaan leren? De motivatie van docenten om zich te professionaliseren neemt toe naarmate zij ervaren dat leerlingen beter gaan leren.
- Leergangen worden afgesloten met een examen. De interne leergangen sluiten aan op educatieve masteropleidingen van Fontys en de Open Universiteit.
- Een cruciaal onderdeel van het vereiste onderhoud is het volgen van een bedrijfsstage door docenten. Actuele ontwikkelingen binnen arbeidsorganisaties worden via het motto "vertel de verhalen", bijvoorbeeld hoe interessant het beroep kan zijn, ingebed binnen het onderwijs. Deze bedrijfsstages, met een duur van 40 uur, zijn gebaseerd op leervragen van de docent en passen bij de wet BIO. Het Koning Willem I College streeft naar bedrijfsstages die kerntaken, werkprocessen en competenties uit kwalificatiedossiers als focus hebben en waarbij van te voren leerdoelen door de stagelopende docent zijn opgesteld.
- Kennisdeling met collega's is een belangrijk onderdeel van elke leergang/ bedrijfsstage. Het verzorgen van een presentatie aan collega's vormt bijvoorbeeld de afsluiting van een bedrijfsstage.
- Professionalisering van het middenmanagement is een wezenlijk onderdeel in dit project.

### 3.2 Friesland College

Het Friesland College komt na jarenlange investeringen in de professionalisering van personeel tot de conclusie dat dit zeker vruchten afwerpt, maar dat er onvoldoende transfer optreedt naar de werkvloer. Het geleerde wordt lang niet altijd in praktijk ge-

bracht. Het Friesland College wijt dit aan het feit dat het leren buiten de praktijkcontext plaatsvindt.

### 3.2.1 *Praktijktheorie*

Het Friesland College verwacht dat de transfer van nieuwe inzichten naar de praktijk vergemakkelijkt als:

- Vragen uit de praktijk het leerproces sturen;
- De professionalisering in de echte context (de praktijk) plaatsvindt en ondersteuning dicht bij de praktijk geboden wordt;
- Professionaliseringsactiviteiten in teams plaatsvinden (gezamenlijk leren).

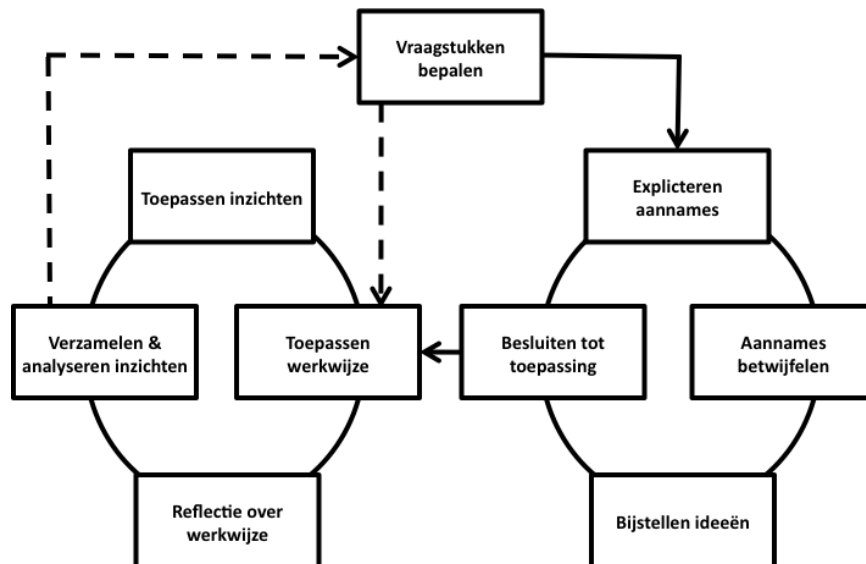
### 3.2.2 *Interventie*

In de professionaliseringsaanpak van het Friesland College komen bovengenoemde criteria terug. De aanpak kenmerkt zich door interventies op drie niveaus, te weten:

- Individueel niveau;
- Teamniveau;
- Management niveau.

Het team werkt aan een gezamenlijke uitdaging en wordt hierbij 'on the job' ondersteund door een professionele begeleider van het Friesland College (professionalisering in praktijkcontext, vragen uit de praktijk). De ondersteuning bestaat uit *individuele begeleiding* die zich vooral richt op bewustwording van het eigen gedrag, de effecten daarvan en de verantwoordelijkheid om het eigen gedrag te veranderen.

Daarnaast wordt *begeleiding op teamniveau* geboden (gezamenlijk leren). Daarbij wordt, onder leiding van een procesbegeleider, gebruik gemaakt van de systematiek van *reflectief handelingsonderzoek* (zie figuur 2). Teamleden bepalen gezamenlijk welk vraagstuk relevant is. Als dit helder is, wordt in dialoog verkend welke aannames de teamleden bij dit vraagstuk hebben. De procesbegeleider zorgt er voor dat alle verschillende aannames goed voor het voetlicht worden gebracht. Dit om expliciet te maken dat er verschillende invalshoeken mogelijk zijn en er niet één goede aanname is. Uiteindelijk neemt het team een concreet besluit over een te ondernemen actie om het vraagstuk aan te pakken. In een latere bijeenkomst wordt gekeken in hoeverre de gekozen actie succesvol was, door hierop te reflecteren. De informatie wordt verzameld en geanalyseerd om vervolgens tot aanpassingen van de werkwijze te komen. Een derde aspect van de begeleiding richt zich op het managementniveau, door individuele begeleiding te bieden aan de leidinggevende van het team.



Figuur 2: Schematische weergave van het proces van reflectief handelingsonderzoek bij het Friesland College

### 3.3 Arcus College

#### 3.3.1 *Praktijktheorie*

Het Arcus College heeft de volgende praktijktheorie:

Door docenten een duidelijke inbreng te geven bij de herinrichting van de organisatie, niet alleen op onderwijskundig gebied, maar ook bij de ondersteuning van de studieloopbaan van de deelnemers (onderwijsbedrijfsprocessen), ontstaat een bij onderwijsontwikkeling en organisatieverandering betrokken team. Dit team voelt zich (weer) eigenaar van het eigen onderwijs en draagt de organisatie daarvan met zich mee.

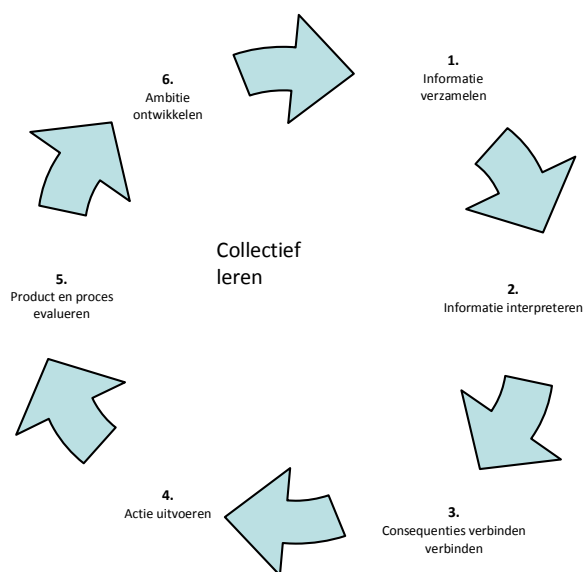
De achterliggende gedachten hierbij zijn dat:

- de beoogde verandering (CGO) niet slaagt als er geen draagvlak is onder teams en teamleden;
- multidisciplinaire samenwerking binnen een team nodig is om CGO en een krachtige leeromgeving te kunnen bieden en dat teamleren nodig is om voortdurend te blijven verbeteren;
- teams het best gevormd en ontwikkeld worden als ze samen aan iets moeten werken dat daadwerkelijk van belang is (Goes-Daniels, 2009);
- eigenaarschap een cruciale voorwaarde is om succesvol te vernieuwen (Waslander en Pater, 2009);
- professionalisering ten behoeve van CGO om collectieve leerprocessen vraagt (Verbiest, 2002, 2004) en dat collectief leren noodzakelijk is om de gewenste onderwijsvernieuwing te realiseren.

### 3.3.2 Interventie

Het team van docenten krijgt een inbreng bij de herinrichting van de organisatie. Deze bestaat uit het vertalen van de Arcus-visie in een eigen teamvisie, de ontwikkeling en implementatie van een CGO-curriculum, het opzetten van twee leerwerkbedrijven, afstemming van het onderwijs op de praktijk door samenwerking met het bedrijfsleven en bevordering van doorstroom in de beroepskolom via samenwerking met vmbo en hbo. Het team wordt hierbij 'on the job' begeleid door een Expertisegroep Onderwijs, die verantwoordelijk is voor de training en begeleiding van docententeams.

Om binnen het team collectieve leerprocessen op gang te brengen wordt gebruik gemaakt van de collectieve leercyclus van Castelijns, Koster en Vermeulen (2009). De uitkomsten van de CGO-monitor (Goes-Daniels, 2009) vormen het vertrekpunt van de collectieve leerprocessen. Het lokale onderzoek van het Arcus College richt zich op deze bouwsteen van de interventie.



Figuur 3: De collectieve leercyclus van Castelijns et al. (2009)

De methodiek is vanaf 2010 toegepast in drie teambijeenkomsten. Daarbij zijn de volgende stappen gezet:

- Noteren en bespreken van verwachtingen van docenten;
- Terugkoppeling van resultaten van de CGO-monitor (stap 1) aan het team;
- Reactie van teamleden op de resultaten (stap 2);
- Reflectie van procesbegeleider hierop en discussie over stellingen;
- Team trekt consequenties met betrekking tot het gebruik van de resultaten voor de verbetering van het onderwijsproces, de eigen professionalisering en het soort leiderschap dat het team nodig heeft (stap 3);
- Team formuleert aanbevelingen voor vervolgstappen (aanzet tot stap 4).

In de laatste bijeenkomst worden de enkele stappen die zijn uitgevoerd summier geëvalueerd (stap 5) en formuleert het team in het stappenplan nieuwe ambities (stap 6).

Om het onderzoek goed te verbinden met de ontwikkeling van de docent en het team, heeft Arcus in de tweede fase van het project leergeschiedenissen gevraagd van de docenten. Daarbij zijn docenten gevraagd om de leerervaringen van de afgelopen jaren te beschrijven. In een diepte-interview met de docenten is nagegaan welke omslagmomenten in professionele ontwikkeling optreden en wat daarbij juist wel of juist niet werkte.

Daarnaast is op diverse manieren samengewerkt met bedrijfsleven en onderwijsinstaties, om de externe gerichtheid (bij professionalisering) van de docent te bevorderen.

### **3.4 ROC Midden Nederland**

#### *3.4.1 Praktijktheorie*

Bij ROC Midden Nederland (ROC MN) staat gedeelde betekenisverlening als randvoorwaarde voor professionalisering centraal. ROC MN heeft als doel gesteld om professionalisering vanzelfsprekend te laten worden en de vrijblijvendheid ten aanzien van professionalisering weg te nemen. De aanname is dat vanzelfsprekende professionalisering alleen van de grond kan komen als docenten er gezamenlijk betekenis aan verlenen. Gedeelde betekenisgeving houdt in dat docenten met elkaar in gesprek gaan om te komen tot een begrip van een situatie, van waaruit afgestemde acties kunnen volgen.

De verwachting is, dat als teams weten te komen tot gedeelde betekenis en voortdurend met elkaar in gesprek zijn, zij verdere professionalisering als vanzelfsprekend beschouwen en hun onderwijskwaliteit kunnen behouden als veranderingen in de onderwijspraktijk zich aandienen.

Om tot gedeelde betekenisverlening te komen is het noodzakelijk dat leraren gezamenlijk actief en in interactie met elkaar met het beleid bezig zijn. Hoe hechter het team, hoe beter men van elkaar op de hoogte is en hoe beter kennis en ervaring wordt ingezet. Dit zal het leerrendement van de studenten vergroten. Interventies die gericht zijn op het functioneren van het team leiden tot betere leerling-resultaten.

Met elkaar in gesprek komen in docententeams is niet vanzelfsprekend. Als dat een onderdeel is van een nieuw vorm te geven professionaliseringsproces, moet het proces cyclisch worden vorm gegeven. Dit wil zeggen dat een proces tot gedeelde betekenisgeving pas na verscheidene overlegsessies op gang zal zijn gekomen. Ook de afdelingsmanager met transformatieel leiderschapskwaliteiten heeft daar een belangrijke rol in (Fullan 2002).

Verder staan of vallen innovaties in het onderwijs met de mate waarin het denken en handelen van docenten in lijn zijn met de onderliggende principes van het nieuwe onderwijsconcept (zie bijvoorbeeld Rousseau, 2004).

### 3.4.2 Interventies

ROC MN heeft een breed scala aan interventies ingezet. Zowel ROC-brede interventies als teamspecifieke interventies.

De ROC-brede interventies zijn als volgt omschreven:

- *Informeel leren vanuit de praktijk en in teamverband.* De inhoudelijke speerpunten zijn loopbaanbegeleiding en werkplekleren. Het startpunt bij informeel leren is, zoals uit de praktijktheorie naar voren komt, gedeelde betekenisverlening ten aanzien van deze inhoudelijke speerpunten. Vervolgens formuleren de teams acties.
- *Lesobservaties gericht op individueel leren en teamleren.* Lesobservaties worden ingezet ter reflectie en om besproken te worden in de teams. Dit zou kunnen leiden tot individueel en collectief leren. Omdat het om individuele lesobservaties gaat, volgt op elke observatie een reflectie- en feedbackgesprek. De individuele docenten kunnen dit vervolgens onderdeel maken van hun functioneringsgesprek. De totalisatie per team van de lesobservaties (teamscan) wordt vervolgens door de afdelingsmanager in het team besproken. Dit kan leiden tot nieuw leren. Vanwege de veronderstelde belangrijke rol van de afdelingsmanager als transformatief leider, is observatie van de teammanager onderdeel van de interventie.
- *De pdca-cyclus.* De resultaten van kwaliteitszorgonderzoeken (JOB-enquête, bedrijfstevredenheid, rendement), de totalisatie (teamscan) van de lesobservaties en andere bruikbare onderzoeksdata worden in het team besproken om te komen tot een teamactiviteitenplan en een teamontwikkelingsplan. Door teams te laten formuleren wat de activiteiten moeten opleveren (teams benoemde resultaten), komt het zwaartepunt meer bij het team te liggen.

De teamspecifieke interventies zijn:

- *Leerwerkplaatsen.* Drie teams organiseren drie teambijeenkomsten rond het tot stand komen van het activiteitenplan (het professionele gesprek). Tijdens deze bijeenkomsten wordt gesproken over thema's afkomstig uit de kwaliteitsmeting en thema's die leven binnen de afdeling. De onderwerpen die in de teams naar voren komen, worden vertaald naar activiteiten en resultaten in het activiteitenplan. De teamleden zijn zelf verantwoordelijk voor het formuleren van thema's die zouden kunnen bijdragen aan verbetering. Tegelijkertijd is gekozen voor een inrichting van de organisatie waarbinnen een overlegstructuur is opgetuigd, die het informeel leren van elkaar bevordert, waarbinnen kennis gedeeld wordt en ruimte is voor feedback. In alle drie de afdelingen is een afdelingsstructuur ingericht waarbinnen teamontwikkeling plaatsvindt. Dit is een netwerk van werkgroepen, waarbij deze teams min of meer als resultaatverantwoordelijke (sub)teams opereren. De netwerkstructuur nodigt uit tot samenwerking, overleg, onderlinge afstemming en ontwikkeling. Binnen de afdelingsstructuur stuurt de afdelingsmanager op individuele en teamontwikkeling. Bedrijven maken deel uit van deze netwerkstructuur.
- *Leren in bedrijf.* Ook bij het leerarrangement Leren in Bedrijf werkt men binnen de kwaliteitscyclus en vanuit de teamskans van de lesobservaties. Inhoudelijk is

de focus op teamverantwoordelijkheid m.b.t. loopbaanbegeleiding, loopbaanleren en later ook werkplekleren en met speciale aandacht voor uitvalpreventie. Startpunt in dit arrangement zijn teamsessies om tot een gedeelde betekenis te komen. Het team stelt leerdoelen op en maakt een teamjaarplan en een activiteitenplan, waarin die leerdoelen ook waren opgenomen, inclusief wie en wat. Met voortrekkers, 'talenten' die in de lesobservatie opvallen, worden 'cockpitgesprekken' gevoerd. Met hen en met sleutelfiguren op het gebied van loopbaanbegeleiding en werkplekleren en met de teamleider en afdelingsmanager is een nieuw teamactiviteitenplan en een teamontwikkelplan voorbereid in de vorm van een "contract" met beschreven resultaten. Dit geheel wordt met het team besproken. De groepjes rond de 'talenten' opereren daarna als werkgroepen, die 'producten', manieren van werken, ontwikkelen waar alle teamleden in de praktijk met hun studenten mee aan de slag gingen. Producten van de werkgroepen worden weer in het team besproken. De 'talenten' worden ook ingezet als rolmodel voor leeractiviteiten. Zij vormen met collega's koppels.

- *Wederzijds leren.* Essentie van het nieuwe leerarrangement Wederzijds Leren is dat men van de bedrijven en van elkaar wil leren. Het team wordt daarin begeleid om inzichtelijk te krijgen wat teamleden daarbij leren. Belangrijk is ook het resultaatgericht werken. Met de teams wordt afgesproken:
  - wat men in 2011-2012 wil bereiken en leren,
  - hoe men dat zal vormgeven,
  - wat men van elkaar kan leren (wat zie ik bij de ander, wat kan ik ervan leren)
  - wat men daardoor in het onderwijs anders zal gaan doen, en wat de leerlingen daarvan zullen merken (tevredenheid en rendement).

Op basis van deze afspraken zijn concrete scholingsdoelen geformuleerd. De doelen sluiten idealiter aan bij de bevindingen uit de lesobservaties en de gezamenlijke reflectie van het team daarop. Deze doelen zijn opgenomen in teamontwikkelplannen en komen mede in overleg met bedrijven tot stand.

## 3.5 Amarantis

### 3.5.1 *Praktijktheorie*

De centrale gedachte in het project "resultaatsturing door TRAP (PDCA) en professionalisering", is dat resultaatsturing kan worden bereikt door in onderwijsteams consequent te werken met het Team Resultaten Activiteiten Plan (TRAP) vanuit de methodiek van de PDCA-cyclus en professionaliseringsactiviteiten daarop af te stemmen.

Amarantis maakt voor de effectmeting gebruik van de "investeringstheorie" van Rusbult (1980, 1983), toegepast op de specifieke context van dit project. De investeringstheorie meet "betrokkenheid" (commitment) door een onderscheid te maken tussen "kosten" (costs) en "opbrengsten" (rewards), "alternatieven" (alternatives) en "investerings" (financieel, in tijd en emotioneel). De variabelen kosten en opbrengsten worden aangeduid onder de noemer "tevredenheid" en de vier variabelen sa-



men vormen het construct betrokkenheid. De centrale gedachte is dat een succesvol resultaatverantwoordelijk team zich kenmerkt door een hoge betrokkenheid bij teamleden.

Het doel van het TRAP is het bieden van een hulpmiddel aan onderwijsteams om te komen tot goed onderwijs. Het TRAP legt verbinding en vergroot betrokkenheid van de beroepspraktijk bij het onderwijs, van teamleden bij teamontwikkelingen en van leerlingen bij de opleiding.

De centrale vraag die Amarantis wil beantwoorden is welke condities in het resultaatverantwoordelijke onderwijsteam aanwezig moeten zijn om het TRAP goed toe te passen en wat het team moet doen om daadwerkelijk te komen tot een optimaal resultaat en een excellent functionerend opleidingsteam?

### 3.5.2 *Interventie*

Zes teams hebben gewerkt met TRAP:

- Ieder team maakt een plan van aanpak;
- Ieder team ontwikkelt een TRAP;
- Aan ieder team worden beroepsexperts gekoppeld;
- Iedere teamvergadering heeft TRAP op de agenda;
- Teams voeren acties uit de TRAP uit (professionaliseringsactiviteiten);
- Ieder jaar evalueert de teamleider de resultaten met de manager.

De TRAP is in de loop van het traject omgevormd tot een A3 TRAP: een TRAP op A3-formulier. Dit transitieproces is vormgegeven op basis van een evaluatie van de TRAP door een projectwerkgroep. Deze evaluatie stond onder begeleiding van de projectleider.

Op basis van deze evaluatie zijn ontwerpprincipes voor het A3-TRAP geformuleerd. Ten eerste zijn de schoolvisie en missie standaard opgenomen en is vastgesteld dat het A3-TRAP periodiek onderwerp van gesprek is tussen directie en teammanagement. Het format is toegankelijker gemaakt door het formulier van 20 pagina's te reduceren tot één A3.

Ten tweede is er onderscheid aangebracht in de indicatoren die opgenomen worden in het TRAP. Voor het team zijn vooral de sturingsindicatoren relevant. De verantwoordingsindicatoren en zogenoemde 'beheerste' indicatoren zijn minder relevant in het periodieke gesprek over de voortgang. De sturingsindicatoren worden eens per jaar door het team geformuleerd en vastgelegd in het A3-TRAP. Er wordt meer focus aangebracht door specifiek in te gaan op de vraag waar het team op wil sturen, wat periodiek gerapporteerd moet worden aan het bestuur/OCW en waarover het team werkafspraken wil maken.

Ten derde is bij de overgang van de TRAP naar het A3-TRAP drie resultaatblokken opgenomen die ervoor moeten zorgen dat het team geen (externe) ontwikkelingen over het hoofd ziet. Het gaat hierbij om het formuleren van teamresultaten volgens het bestuur en externe financiers, volgens klanten en partners en volgens de maat-

schappij. Onder elke resultaatindicator hangt een norm waaraan acties zijn verbonden.

Ten vierde is een verbetering doorgevoerd rond informatie en congruentie. Door het managementgesprek te laten gaan over zowel controle en verantwoording als over inspiratie, verbinding en betrokkenheid.

Tot slot is gekeken naar de kwaliteitsdomeinen die in het A3-TRAP opgenomen worden. Hiermee wordt het gemakkelijker om gestructureerd het gesprek te voeren over resultaten en succesbepalende factoren.

De projectgroepleden oordelen op de afzonderlijke onderdelen van de A3-TRAP positief.

## 4 Doorbraak gerealiseerd?

De instellingen die interventies hebben gepleegd hoopten daarmee doorbraken te bereiken bij individuen, teams of de organisatie. In dit hoofdstuk beschrijven we welke doorbraken de instellingen naar eigen zeggen hebben bereikt. Voordat we hier per instelling een beschrijving van geven, gaan we eerst in op de bewijskracht die instellingen aandragen voor de door hen geschetste effecten.

### 4.1 Bewijskracht voor doorbraken

Elke instelling heeft zelf onderzoek gedaan naar de effecten van de interventie. De kwaliteit van de aangedragen bewijslast wordt geduid aan de hand van de effectenladder van Van Yperen en Veerman (2008).

Deze effectladder en methode voor onderzoek in de jeugdzorg zijn uitvoerig beschreven door Veerman en van Yperen (2008)<sup>8</sup>, en zijn naar ons idee ook bruikbaar voor het koepelonderzoek (en voor de afzonderlijke regionale onderzoeken) .

Veerman en van Yperen gaan er vanuit, dat bewijzen in het praktijkgestuurde effectonderzoek op vier niveaus kunnen worden beschreven (zie Veerman en van Yperen, 2008). Dit zijn:

1. Descriptief niveau, waarbij de kernelementen van een interventie, de context en randvoorwaarden duidelijk en begrijpelijk zijn beschreven. De interventie heeft daarmee *potentieel*.
2. Theoretisch niveau, waarbij er ook een geloofwaardige praktijktheorie is, over welke factoren een rol spelen en waarom de interventie zal werken. De interventie is daarmee *veelbelovend*.
3. Indicatief niveau, waarbij er ook empirisch kan worden aangetoond dat de gestelde doelen zijn bereikt en er andere voordelen zijn behaald. De interventie is daarmee *doeltreffend*.
4. Causaal niveau, waarbij er ook evidentie is dat positieve uitkomsten veroorzaakt worden door de interventie en er zicht is op de werkzame ingrediënten. De interventie is daarmee *werkzaam*.

---

8 Zie ook [www.jeugdinterventies.nl](http://www.jeugdinterventies.nl)

**Tabel 4.1 Niveaus van bewijskracht in praktijkgericht effectonderzoek (Van Yperen en Veerman, 2008: 25)**

Bewijskracht	Omschrijving	Soorten onderzoek	Kwalificatieniveau
1. Descriptief	De kernelementen, context en randvoorwaarden van een interventie zijn duidelijk omschreven.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• observatie</li> <li>• documentanalyse</li> <li>• interview</li> </ul>	Potentieel
2. Theoretisch	Als niveau 1 maar aangevuld met geloofwaardige interventietheorie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• meta-analyse</li> <li>• literatuurstudie</li> <li>• kennisontlokkend onderzoek</li> </ul>	Veelbelovend
3. Indicatief	Als niveau 2 maar aangevuld met empirische evidentie voor de interventie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• veranderingsonderzoek</li> <li>• doelrealisatieonderzoek</li> <li>• cliënttevredenheidsonderzoek</li> </ul>	Doeltreffend
4. Causaal	Als niveau 3 maar aangevuld met evidentie dat enkel interventie verantwoordelijk is voor resultaat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• experimenteel onderzoek</li> </ul>	Werkzaam

We typeren twee van de vijf projecten als potentieel, twee als veelbelovend en één als doeltreffend. Bij ROC Midden Nederland maakt de veelheid aan interventies en de verschillende onderzoeken die zijn ingezet een eenduidige interpretatie van het geleverde bewijs lastig. Op basis van de rapportage is geen duidelijke relatie te leggen tussen de interventie en de uiteindelijke opbrengsten. Voor het onderzoek van Amarantis geldt dat er geen relatie met opbrengsten in termen van leerlingprestaties wordt gelegd. Bij beide instellingen hebben organisatieveranderingen het onderzoeksproces verstoord, waardoor de oorspronkelijke ambities niet ten volle zijn gerealiseerd. Bij het Friesland College, het KW1C en het Arcus College zijn praktijktheorie, interventie en het onderzoek consistent. Vaak is het echter lastig te beoordelen wat de relatie tussen de interventie en de geschetste opbrengsten is. Is het echt de interventie die (mede) de oorzaak is van gesignaleerde verbeteringen, of zijn andere factoren van invloed op de bereikte resultaten?

In onderstaande tabel staat per instelling welke soorten onderzoek zijn uitgevoerd en wat de bewijskracht van het onderzoek is.

**Tabel 4.2 Niveaus van bewijskracht per instelling**

	Soorten onderzoek	Bewijskracht	Kwalificatieniveau
Koning Willem I College	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vragenlijst gebaseerd op formulier beoordelingsgesprek: zelfinschatting competenties</li> <li>Kennis en vaardigheidstoetsen docenten</li> <li>Beoordelingsformulieren</li> <li>Het aantal ingevulde popformulieren</li> <li>Vragenlijst leerlingen 2010</li> <li>Reflectieverslag md traject.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descriptief</li> <li>Theoretisch</li> <li>Indicatief</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Doeltreffend</li> </ul>
Friesland College	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observaties (verslagen van coachingsgesprekken en reflectief handelingsonderzoeksessies)</li> <li>Logboeken</li> <li>Interviews met deelnemers</li> <li>Literatuurstudie</li> <li>Deelnemers tevredenheidonderzoek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descriptief</li> <li>Theoretisch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Veelbelovend</li> </ul>
Arcus College	<ul style="list-style-type: none"> <li>CGO-monitor (mate van invoering van CGO en effecten)</li> <li>Observaties</li> <li>Leergeschiedenissen van docenten</li> <li>Interviews met docenten</li> <li>Panelgesprek, interviews met deelnemers</li> <li>Literatuurstudie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descriptief</li> <li>Theoretisch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Veelbelovend</li> </ul>
ROC Midden Nederland	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professionaliseringsvragenlijst</li> <li>Observaties</li> <li>Vragenlijst teamporetten</li> <li>Lesobservaties</li> <li>Observaties afdelingsmanagement</li> <li>Teaminterviews</li> <li>JOB- en rendementsonderzoek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descriptief</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Potentieel</li> </ul>
Amarantis	<ul style="list-style-type: none"> <li>Betrokkenheidsonderzoek</li> <li>Competentiescans</li> <li>Procesobservaties</li> <li>Onderzoek RTP</li> <li>Deskresearch</li> <li>Interviews</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descriptief</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Potentieel</li> </ul>

## 4.2 Koning Willem I College

Het onderzoek van het KW1C toont aan dat de leergangen een positief effect hebben. Docenten schatten hun eigen competenties na het volgen van de opleiding hoger in, op toetsen scores ze hoger op de meeste competenties, het docent functioneren verbetert in de ogen van de managers en leerlingen van docenten die een leergang hebben gevolgd scores hoger.

Het effect van individuele leergangen op het verbeteren van het onderwijs binnen opleidingsteams blijft volgens de leergangdeelnemers echter beperkt tot de kleinere kring rond de getrainde docent. Er is behoefte aan ondersteunend beleid om het delen van ervaring praktisch te realiseren. Volgens de teamvoorzitters moet een professionaliseringstraject passen binnen het teamontwikkelplan (TOP) om een gunstig effect te sorteren voor het gehele team.

De doorbraak bij KW1C ligt niet alleen in het ontwerp van de leergangen: de integrale benadering springt er uit als noodzakelijk voorwaarde om het rendement van de leergangen te waarborgen.

Ten eerste is de inbedding in het HRM-beleid cruciaal. Het wegnemen van vrijblijvendheid door het volgen van scholing, met verplichte onderdelen voor bekwaamheidsonderhoud en promotie gaat met rumoer gepaard. Als professionalisering nog geen vanzelfsprekendheid is en van bovenaf wordt opgelegd, moet de leiding zich verbinden aan de visie op professionalisering en daar in de dagelijkse praktijk invulling aan geven. De gesprekscyclus is daarbij cruciaal. Aandacht voor professionalisering is geen instrumentele aandacht maar oprechte interesse. Het is van belang duidelijk te maken wat het ROC vraagt van docenten in het kader van professionele ontwikkeling. Iedereen in de organisatie moet het belangrijk vinden. Na verloop van tijd gaan docenten professionalisering en het gesprek daarover vanzelfsprekend vinden en vinden veel docenten ze zichzelf tekort doen als ze geen leergang volgen. De vrijblijvendheid is daarnaast weggenomen door docenten een symbolisch bedrag terug te laten betalen indien ze niet komen opdagen bij een scholingsactiviteit en door hen de voorwaarden die horen bij het volgen van de leergang te laten ondertekenen.

Ten tweede is het van belang om de te volgen leergangen van individuele docenten te relateren aan teamdoelen en de ontwikkeling die het team nodig heeft. Dit kan door het teamontwikkelplan en de individuele ontwikkelplannen op elkaar af te stemmen.

Tot slot: als docenten verplicht zijn om deel te nemen aan de leergangen, moet het aanbod uitermate goed zijn. De leergangen zijn gebaseerd op integrale opdrachten die van belang zijn voor het eigen werk van de docenten. De aansluiting bij de behoeften van de docent wordt onder meer geborgd door een veldcommissie waarin docenten en directeuren zitting hebben. Deze commissie adviseert over de inhoud en het programma.

### 4.3 Friesland College

Het Friesland College stelt dat de uitkomsten van het onderzoek "lijken te suggereren" dat de interventie bijdraagt aan het 'op een lerende manier' werken in teams of 'teamleren' (professioneel reflectief handelen). Analoog aan Kommers en Dresen (2010) onderscheidt het Friesland College drie niveaus van teamleren:

- De focus op de hoe-vraag (teamleden laten de gekozen aanpak nog eens de revue passeren en selecteren daaruit leervragen. Er wordt geleerd op gedragsniveau, actieniveau).
- De focus op de waarom-vraag (het team wisselt onderliggende principes uit. Er wordt diepgaand geleerd en er ontstaat een collectief denkkader).
- De focus op het leren leren (het leerproces is continu, dus steeds kaderen en herkaderen. Er is sprake van teamleren).

Het onderzoek "lijkt te suggereren" dat teams de eerste twee stappen (focus op hoevraag en waaromvraag) na verloop van tijd doen. De derde manier is nog een stap te ver.

De praktijk laat volgens het Friesland College zien, dat teamleren een proces is dat start op individueel niveau (jezelf kwetsbaar opstellen, nieuwe dingen doen) en langzamerhand steeds meer gemeenschappelijk wordt (individuele ervaringen delen, professionele dialoog) (zie ook Kasl e.a., 1997 en Homan, 2001). Dialoog wordt gezien als essentiële component voor teamleren.

De processen die binnen de teams op gang zijn gebracht hebben volgens het Friesland College bijgedragen aan de beoogde transfer. Ze hebben geleid tot meer docentstages, meer praktijk in de school, meer werkplekbezoeken en tot beter werkplekleren van cursisten vanwege een betere dialoog tussen cursist, praktijkbegeleider en docent. Het lijkt er op dat er een relatie is tussen teamleren en verbeteringen in de onderwijspraktijk, maar het Friesland College kan niet met zekerheid stellen dat alleen het teamleren deze verbetering veroorzaakt.

Het Friesland College geeft een uitgebreide beschrijving van de uitgevoerde interventies en constateert op basis van descriptief onderzoek dat deze waarschijnlijk bijdragen aan teamleren en aan transfer van het geleerde naar de praktijk. Daarmee is het potentieel van deze interventies aangetoond.

Het Friesland College geeft op basis van het onderzoek een aantal suggesties voor het op gang brengen van teamleren (zie onderstaand kader):

---

*In algemene zin:*

- *Het gaat om de samenhang tussen de persoonlijke ontwikkeling, teamontwikkeling en leiderschapsontwikkeling. Bij te veel focus op één van de drie loopt het spaak.*
- *Een externe begeleider houdt de focus vast en staat los van de druk op het primaire proces. Cruciaal is: er binnen én er buiten. Wees er veel bij, maar blijf met distantie kijken.*
- *Benut juist lastige situaties als een mogelijkheid tot leren. Spanningen in het team, hoge werkdruk, klachten, etc.*

*Met betrekking tot persoonlijk leren en teamleren:*

- *Start op individueel niveau (met bijvoorbeeld coaching on the job). Dit schept vertrouwen en geeft je inzicht in persoonlijke vragen.*
- *Zorg voor een duidelijke leersetting. Dat houdt in: zorg voor rust en psychologische veiligheid zodat mensen zich kwetsbaar durven opstellen. Markeer een duidelijk startpunt van het zetten van nieuwe stappen.*
- *Benoem wat je ziet en maak het bespreekbaar. Dat geldt bijvoorbeeld voor gedrag en voor teamprocessen.*
- *Koppel waar mogelijk en nodig individueel leren aan teamleren. Gezamenlijk formuleren "wat hebben wij als team nodig" helpt de individuele docent over de drempel. Omgekeerd stimuleert het delen van individueel leren ook het teamleren.*
- *Een gezamenlijk doel is voorwaarde voor teamvorming. Als je een leerproces aan de gang hebt, moet je het voortdurend onderhouden door te blijven refereren aan de gestelde doelen.*
- *Stel ook korte termijndoelen en vier de successen.*
- *Zoek als begeleider bij teamleren altijd naar de vraag achter de vraag.*
- *De confrontatie met de praktijk stimuleert de leerbehoefte.*
- *Sluit wat betreft leiderschapsstijl aan bij de fase van teamontwikkeling. Beginnende teams hebben meer coaching nodig om als team te leren dan teams die verder in hun ontwikkeling zijn.*
- *Toon als leidinggevende voorbeeldgedrag door te laten zien dat je zelf ook leert. Durf je kwetsbaar op te stellen.*

*Met betrekking tot eigenaarschap:*

- *Als je als leidinggevende eigenaarschap wilt stimuleren, maak het duidelijk door duidelijke doelen te stellen en laat het hoe aan het team.*
  - *Laat (wanneer mogelijk letterlijk) zien hoe de gewenste situatie eruit ziet.*
  - *Als je wilt dat een team verantwoordelijkheid pakt, neem dan als leidinggevende nooit het roer over. Dat betekent dus ook: geen bilateraaltjes over wat in het team besloten of besproken moet worden.*
-



#### 4.4 Arcus College

De doorbraak die het Arcus College naar eigen zeggen heeft bereikt is een *stappenplan professionalisering*. Dit stappenplan bevat aanbevelingen voor het gebruik van de CGO-monitor en de collectieve leeracyclus voor de professionalisering van teams.

Het Arcus College constateert tegelijkertijd dat de professionalisering stagneerde ondanks de interventie. Het team heeft weliswaar een deel van de leeracyclus doorlopen, maar is er niet in geslaagd dit volledig te doen. Het team is er niet in geslaagd concrete (team)activiteitenplannen op te stellen, deze uit te voeren en te evalueren. De interventies hebben volgens het Arcus College wel een toegevoegde waarde voor het eigenaarschap, hoewel de mate van eigenaarschap verschilt per teamlid. Arcus concludeert dat bewustwording tot stand komt als het team daadwerkelijk meepraat en meedenkt over het onderwijsconcept en de totstandkoming van een teamvisie. Het ervaren van een gezamenlijke verantwoordelijkheid lijkt zowel het resultaat als een randvoorwaarde te zijn voor verdere teamontwikkeling. Ook in dat opzicht zijn collectieve leerprocessen opgetreden (er is gezamenlijk betekenis verleend aan data, knelpunten zijn benoemd en er is gediscussieerd).

Er is echter nog geen sprake van een hecht team; wel komt de samenwerking binnen het team op gang en hebben veel docenten zich individueel ontwikkeld. De belangrijkste bevindingen van het Arcus College zijn dat cruciale randvoorwaarden voor de gehanteerde werkwijze niet gerealiseerd zijn. Op basis van literatuuronderzoek formuleert het Arcus College de volgende cruciale randvoorwaarden voor het collectief leren van teams:

- Goede communicatie (zowel horizontaal als verticaal);
- Veilig leerklimaat;
- Daadkrachtig onderwijskundig leiderschap;
- Meer doorlooptijd dan een bijeenkomst van een middag;
- Professionele (proces)begeleiding.

Het Arcus College geeft een omschrijving van de uitgevoerde interventie. De opbrengsten zijn verwoord in 'bouwstenen voor professionalisering van onderwijsteams'. Doordat de professionalisering van het team stagneert, kan het Arcus College het potentieel van de interventie niet ten volle aantonen. De casus van het Arcus College levert in dat opzicht vooral inzichten op over de condities die nodig zijn om een dergelijke interventie kansrijk te laten zijn.

#### 4.5 ROC Midden Nederland

Bij ROC MN is het onderzoek gericht op de vraag in hoeverre professionalisering een vanzelfsprekend onderdeel is geworden van de dagelijkse uitvoering van het werk en deel uitmaakt van de structuur, cultuur en beleid van de teams. Het gaat daarbij in feite om de vraag in hoeverre de arrangementen effectief zijn gebleken om de ontwikkeling van teams als professionele leergemeenschappen te ondersteunen. Daarbij is gekeken naar de mate van wederzijdse verbondenheid, gedeeld omgangsreper-

toire en gezamenlijk ondernemen. Teamgerichte professionalisering is hierbij ingebed in een pdca-cyclus, individuele professionalisering is ingebed in de gesprekscyclus.

De beleidsverandering was om vanuit het principe van paralleliteit meer initiatief neer te leggen bij de teams. Gedeelde betekenisverlening is een steeds voortgaande cyclus. De teams bepalen samen met hun afdelingsmanager (binnen kaders) welke resultaten zij willen verbeteren en hoe zij dat gaan bereiken. Deze interventies worden op deze manier in de cyclus van gedeelde betekenisgeving meegenomen. ROC MN concludeert dat dit uiteindelijk leidt tot verbetering van de resultaten.

Het onderzoeksverslag doet enige suggesties voor de praktijk binnen andere ROC's:

- Voor succesvol teamgericht leren zijn zowel voorwaarden in de organisatie (enige continuïteit), als leiderschap, als duidelijk geformuleerde gezamenlijke onderwijsdoelen voorwaardelijk (gezamenlijk betekenis geven).
- Teamleden moeten voelen dat zij elkaar nodig hebben om doelen te bereiken.
- Voor innovatie kan op zijn tijd een gerichte cursus of training, ingebed in de praktijk, zeer waardevol zijn; men maakt kennis met nieuwe ontwikkelingen en kan zo gezamenlijk nieuwe inspiratie krijgen. Voor de verbetering van de performance lijkt informeel leren een betere vorm.

#### 4.6 Amarantis

Het project van Amarantis is er op gericht om het werken met het Team Resultaten en Activiteiten Plan (TRAP) te optimaliseren. De beoogde opbrengst is een verbeterd TRAP. In de rapportage noemt Amarantis enkele aanbevelingen voor het werken met de TRAP:

- De volgende condities zijn nodig voor het effectief werken met het TRAP, zoals behoefte aan focus, duidelijkheid en concretisering, meer verantwoordelijkheid, bekendheid met basisprincipes en uniformiteit. De aanwezigheid van deze condities lijkt een positief effect te hebben op de prestaties van het team, commitment aan de organisatie en de gestelde doelen.
- Ten tweede hebben de kenmerken van een succesvol veranderende organisatie invloed, namelijk: richting, consistentie, samenhang en feedback. De aanwezigheid van deze factoren lijkt eveneens een sterk positief effect op teamperformance.
- Ten derde is het type leiderschap, voornamelijk transformatieel leiderschap, belangrijk in het functioneren van de organisatie. Het is gebleken dat transformatieel leiderschap het commitment en de loyaliteit van teamleden vergroot.

De opbrengst van het doorbraakproject bij Amarantis is een verbeterd TRAP: het A3 TRAP. Amarantis heeft in het onderzoek de effectiviteit van het werken met TRAP geprobeerd aan te tonen. De inzet van A3 lijkt teamontwikkeling te bevorderen. Het inzetten van A3 en het systematisch afstemmen lijkt teamontwikkeling en samenwer-

king te bevorderen. Wat teamontwikkeling precies is (in termen van eigenaarschap/zeggenschap) is echter niet duidelijk.



## 5 Conclusie: lessen voor de sector

Het doel van het project 'doorbraak in professionalisering' is een zoektocht naar professionaliseringsstrategieën die niet alleen bruikbaar zijn in de specifieke context van één team of één instelling, maar in een bredere context (meer teams, meer instellingen). In het vorige hoofdstuk presenteerden we de doorbraken die de ROC's zelf beschrijven. In dit hoofdstuk proberen we de bevindingen van de ROC's met elkaar te verbinden om lessen voor de sector te formuleren. De centrale vraag luidde als volgt:

*“op welke wijze of met welke interventie(s) kan professioneel reflectief handelen en collectief leren binnen opleidingsteams (binnen bepaalde contexten) worden bevorderd, zodat er beter onderwijs wordt gerealiseerd?”*

Bij het beantwoorden van deze vraag laten we de verschillen tussen de deelprojecten even buiten beeld, maar concentreren ons op twee deelvragen: wat is er nodig om professionalisering te stimuleren? Hoe kan professionalisering in de praktijk vorm krijgen? Welke condities zijn daarvoor van belang? (omgevingscontext, kenmerken opleidingsteams)

### 5.1 Condities om professionalisering te bevorderen

De deelnemende ROC's zijn het doorbraakproject gestart omdat ze knelpunten hebben ervaren in het stimuleren van professionalisering en, in relatie daarmee, de invoering van het competentiegericht onderwijs. In hun zoektocht zijn ze onder meer op (mogelijke) antwoorden gekomen om de vrijblijvendheid rond professionalisering weg te nemen en ervoor te zorgen dat professionalisering vanzelfsprekend wordt. De mate waarin dit succesvol is, is zoals we in hoofdstuk 4 al opmerkten, lastig te beoordelen. De bewijskracht is vaak zodanig, dat we het veelal over aanwijzingen hebben. En dus niet over harde bewijzen.

Als we de vraag willen beantwoorden hoe professionalisering het beste gestimuleerd kan worden, kijken we naar elementen in de cultuur en de structuur van de organisatie/teams. In het gemeenschappelijk kader noemden we dat de vormgeving van de leer- en werkcultuur van het opleidingsteam. We benadrukken dat de verschillende projecten duidelijk maken dat het zal moeten gaan om een samenspel van verschillende interventies die goed aansluiten bij de context van de organisatie.

*Visie, vasthoudendheid en integraliteit*

Een eerste les is te benoemen als '*visie, vasthoudendheid en integraliteit*'. Deze zijn nodig om een voortdurend proces van gedeelde betekenisverlening op gang te brengen en te houden. Het participeren van docenten(-teams) in visieontwikkeling en de formulering van de daaruit voortvloeiende doelen leidt tot een gevoel van eigenaar-

schap. Docenten(-teams) moeten begrijpen wat er van ze verwacht wordt en dit idealiter ook onderschrijven. Het Friesland College benoemt dit door te wijzen op de 'hoe en waarom vraag', het KW1C wijst op het belang van de afstemming tussen visie, doelen, teamontwikkelplannen en persoonlijke ontwikkelplannen, ROC MN en Amaranthis wijzen op het belang van gedeelde betekenisgeving.

Gezamenlijke reflectie op de teamopdracht, in relatie tot de visie en doelstellingen van het ROC en het opleidingsteam, is dus een belangrijke eerste stap. Vasthoudendheid heeft ook te maken met 'alignment' en een integrale aanpak. Er moet samenhang bestaan tussen visie op professionalisering, de inbedding daarvan in het HRM-beleid en de opstelling en ontwikkeling van het management daarin. Dit wordt bevorderd door te zorgen voor een samenhang tussen de visie van het ROC, de daaruit voortvloeiende teamontwikkelplannen en de persoonlijke ontwikkelplannen. Proceseigenaren die een verbindende schakel zijn, kunnen dit realiseren. De resultaten van het KW1C wijzen in deze richting.

#### *Leiderschap*

Het creëren van vertrouwen lijkt een belangrijke rol te spelen als voorwaarde om een leercultuur te realiseren. Het gaat om het zorgen voor rust en ervaren 'psychologische' veiligheid, zodat de docenten zich kwetsbaar durven opstellen. Dat is essentieel om met elkaar op basis van reflectie en kritische dialoog tot verbeterpunten en dus tot nieuwe leervragen te komen.

Deze voorwaarde lijkt voor de hand liggend, een belangrijke vraag is daarom hoe je dat leiderschap op een goede manier vormgeeft. Het Friesland College wijst op drie rollen die van belang lijken:

- Leider: scheppen van een toekomstbeeld en denken op lange termijn, voorbeeldgedrag.
- Manager: beheersing door het stellen van doelen, het geven van feedback en bewaken van de voortgang van het behalen van de doelen.
- Coach: faciliteren van de ontwikkeling van individuen en teams, grenzen laten verleggen.

De resultaten van het KW1C wijzen in dezelfde richting: de managers moeten de visie op professionalisering als het ware doorleven en voorleven. De aandacht voor professionalisering is geen instrumentele aandacht, maar oprechte interesse. Er lijken diverse leiderschapsrollen belangrijk in relatie tot (team)professionalisering. Een eenduidige conclusie is op basis van de verschillende rapportages niet te trekken. Arcus College geeft aan dat er een verschuiving in managementstijl en rollen moet plaatsvinden van controleren naar ondersteunen en faciliteren; de rol van de manager moet evolueren van uitvoerder/controller naar mentor, stimulator en onderwijskundig (bege)leider. Amaranthis en ROC MN benoemen transformationeel leiderschap als voorwaarde.

*Aansluiten bij de ontwikkelfase van het team*

Er is bij de verschillende projecten geen selectie gemaakt waarmee onderzocht is of verschillen in de ontwikkelfase van het team of de teamsamenstelling van invloed zijn op de relatie tussen interventie en resultaten.

De verschillende aanpakken maken wel duidelijk dat er geen blauwdruk te geven is om dé beste manier om de professionele ontwikkeling van teams vorm te geven.

Voorwaarden als vertrouwen, rust, ervaren vrijheid komen niet van vandaag op morgen tot stand. Daar is tijd voor nodig. Het is daarom noodzakelijk om bij het vormgeven van het professionaliseringsbeleid aan te sluiten bij de ontwikkelfase van het team. Het Friesland College stelt op basis van Kasl (1997) en Homan (2001) dat het teamleren langs de volgende fasen verloopt:

- Gefragmenteerd leren op individueel niveau (ieder teamlid heeft eigen definities, eigen ervaringen en een eigen mate van betrokkenheid);
- Gedeeld leren (enkele / alle teamleden gaan met elkaar in actie en dialoog aan de hand van concrete situaties of problemen);
- Synergetisch leren (het team deelt een collectief denkkader);
- Teamleren (collectieve denkkaders worden continu besproken en herzien).

Een startend team heeft meer coaching nodig, vooral waar het gaat om het aangaan van de kritische dialoog. In een meer ervaren team zal directer gestuurd kunnen worden op verbeterpunten en de noodzakelijke professionalisering om deze te realiseren. Amarantis verwoordt dit door te stellen dat teams een lange aanlooptijd hebben in hun weg naar resultaatverantwoordelijkheid. Ook de bevindingen van het Arcus College wijzen op het belang van vertrouwen en respect om tot collectief leren te komen.

De benodigde aanpak om professionalisering te stimuleren is dus erg afhankelijk van de organisatiecontext en de kenmerken van het team. Soms is een op individuen gerichte aanpak gewenst, soms sluit een op collectief leren gebaseerde aanpak het beste aan bij de ontwikkelfase van het team. Deze bevindingen sluiten goed aan bij de theoretische achtergronden van het gemeenschappelijk kader.

## **5.2 Professionalisering in de praktijk**

De vijf ROC's zetten heel verschillende instrumenten en werkwijzen in om de professionalisering in de praktijk vorm te geven. Uit al deze verschillende aanpakken, zijn condities of randvoorwaarden af te leiden waar professionalisering in de praktijk aan moet voldoen. In deze paragraaf beschrijven we de randvoorwaarden die generiek lijken te zijn en dus voor de sector als waardevolle aanwijzingen gezien kunnen worden.

In de vorige paragraaf wezen we al op het belang van de afstemming tussen en koppeling van teamontwikkelplannen en individuele ontwikkelplannen. Het gaat daarbij om de vraag wat het team nodig heeft en wat dat betekent voor de individuele teamleden.

Dit zijn geen eenmalige exercities: het gaat om cyclische processen. Het Arcus College laat dat zien met de collectieve leercyclus, het Friesland College met hun aanpak van professioneel reflectief handelingsonderzoek, het KW1C door te benadrukken dat het steeds in de gesprekscyclus naar voren moet komen, ROC MN hanteert een pdca-cyclus.

Het betrekken van opbrengsten, bijvoorbeeld de leeropbrengsten van de leerlingen of resultaten uit de JOB-monitor, bij de vormgeving van deze cyclische leerprocessen lijkt de discussie over verbeterpunten te bevorderen.

Bij het begeleiden van deze cycli zijn goede ervaringen opgedaan met een (externe) procesbegeleider. Belangrijk is om deze begeleiding met betrokken distantie vorm te geven. De procesbegeleider moet het team en de teamleden goed kennen maar ook van enige afstand als kritische vriend op kunnen treden. De procesbegeleider is niet de eigenaar van het proces, maar faciliteert het team.

Op basis van de vijf onderzoeksverslagen kunnen we een nog aantal ontwerpprincipes voor professionaliseringstrajecten afleiden. Zoals al eerder is gesteld: het gaat hierbij om aanwijzingen, en geen harde bewijzen.

Ten eerste kunnen we concluderen dat de verbinding tussen de inhoud en vorm van professionalisering en het concrete werk van de docent van belang is. De ROC's wijzen op dit belang met 'actief leren op eigen werkplek', 'just in time, just in place', 'synchroniciteit' en 'parallelliteit'. Het KW1C baseert zich hierbij op het werk van Timperley: de "Teacher inquiry and knowledge-building cycle". Net als studenten leren de leraren vanuit de beroepscontext, via kenmerkende/kritische beroepssituaties.

Een tweede leerpunt is tijd. Onder meer het Arcus College laat met de toepassing van de leer- en verbetercyclus zien dat het professioneel reflectief handelen tijd nodig heeft. Het is geen interventie die op een 'achternamiddag' of even tussendoor gedaan kan worden, maar moet onderdeel worden van de dagelijkse routine. Conform de theoretische basis van het Friesland College die we in de vorige paragraaf aanhaalden, doorloopt het team hierbij vier fasen. Het herkennen van de ontwikkel-fase van het team en de bewuste begeleiding van het team naar de fase van teamleren vergt een langere doorlooptijd. Het voorbeeld van het KW1C maakt eveneens duidelijk dat tijd een belangrijke factor is: professionalisering is, door tijd te nemen en vasthoudend te zijn, een vanzelfsprekendheid geworden.

Een derde leerpunt is dat professionalisering een cyclisch proces is. Het benutten van informatie over leeropbrengsten of de kwaliteit van het primaire proces in bredere zin kan helpen om activiteiten vorm te geven. De reflectie op de resultaten van de professionalisering kan vervolgens helpen om bij te sturen om de effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten te vergroten.

Uit deze leerpunten is af te leiden dat de feitelijke professionaliseringsactiviteiten voor de docenten betekenisvol moeten zijn. De bevindingen sluiten aan bij het onderzoek van Veen e.a. (2010). Actief leren, eigen ervaringen inbrengen en voortborduren op eigen ervaringen, zijn kenmerken van effectieve interventies. Daarbij is het



zoals we eerder concludeerden van belang om aan te sluiten bij de fase van ontwikkeling van het team en voor een integrale benadering te kiezen in plaats van voor op zichzelf staande interventies.



## 6 Verdieping

Volgens Van Dale verwijst professionalisering naar het proces van het verwerven van een beroep. Zeker in de context van het mbo is dit een continu proces. Of zou dat in ieder geval moeten zijn. Immers: voor het verbeteren van het beroepsonderwijs is geen implementatie van een blauwdruk, maar een zoektocht naar de manier waarop het binnen de context van het ROC het beste vorm kan krijgen. Professionalisering gaat dan om het onderhoud van bekwaamheden en de ontwikkeling van nieuwe kennis en vaardigheden.

Professionalisering heeft dus een uitgesproken ontwikkelingsgericht karakter. De uitwerking van het gemeenschappelijk kader laat zien dat het daarbij vooral gaat om inbedding in de organisatie, het (extended) team en het professioneel reflectief handelen van het (extended) opleidingsteam.

In de vijf projecten en het koepelonderzoek zijn ervaringen opgedaan die om een nadere verdieping vragen. Deze verdieping beschrijven we vanuit vier thema's die ook centraal staan in het gemeenschappelijk kader:

- De professionalisering van docententeams in het mbo. Hierbij gaat het om de vraag hoe geleerd wordt en wie er leren.
- Het ontwerp van professionaliseringsactiviteiten. Zijn er suggesties te doen voor ontwerpprincipes?
- De opbrengsten van professionalisering.
- Terugblik op het doorbraakproject.

We besluiten dit hoofdstuk met een reflectie op de doorbraakmethodiek zoals die bij de doorbraak professionalisering is toegepast.

### 6.1 De professionalisering van docententeams

Een belangrijke aanleiding voor de ROC's om in het doorbraakproject te participeren, is de gewenste versnelling van de ontwikkeling en invoering van het competentiegericht onderwijs. Deze aanleiding is mede bepalend geweest om in het gemeenschappelijk kader het professioneel reflectief handelen centraal te stellen. De ontwikkeling van goed beroepsonderwijs vereist het samengaan van onderwijsontwikkeling, organisatieontwikkeling en de professionele ontwikkeling van docenten. Nieuwe werkwijzen moeten in de praktijk worden beproefd, docenten zouden daar met elkaar op moeten reflecteren om daar lessen uit te trekken en tot nieuwe professionaliseringsvragen te komen. Professionalisering krijgt op die manier het karakter van cyclisch verbeteren. De ontwikkelde en (deels) beproefde instrumenten van Amarantis (de A3 TRAP), het Arcus College (collectieve leercyclus) en het Friesland College (reflectief handelingsonderzoek) kunnen daar ondersteunend bij zijn.

In deze paragraaf gaan we in op hoe er in de teams geleerd wordt. We zullen hierbij betogen dat er een verschuiving (nodig) is van voorwaardelijk leren naar proactief leren en van individueel leren naar collectief leren.

#### *Proactief leren*

In theorie heeft leren drie functies die ook voor docenten in het onderwijs onderscheiden kunnen worden en alle drie belangrijk zijn:

- Voorwaardelijk leren verwijst naar het verwerven van de competenties die nodig zijn om het beroep uit te oefenen. De competentie-eisen zijn vastgelegd in de wet BIO.
- Reactief leren verwijst naar het onderhoud van de competenties, het op de hoogte blijven van ontwikkelingen. Bijvoorbeeld in nascholingstrajecten en cursussen.
- Proactief leren verwijst naar het vermogen innovaties te initiëren en nieuwe kennis te ontwikkelen. Zoals het ontwikkelen van nieuwe onderwijsvormen.

Deze drie vormen van leren onderscheiden zich niet alleen naar het resultaat dat er mee beoogd wordt, maar ook naar het type proces waarin er geleerd wordt. Omdat voorwaardelijk leren gericht is op de eisen van het beroep is duidelijke sturing en formalisering mogelijk. Reactief leren is al veel sterker afhankelijk van de ontwikkelingen in het werkveld. Het type leertrajecten dat gericht is op het bijhouden van ontwikkelingen is ten eerste veel minder uniform. Het gaat er immers maar net om welke ontwikkeling bijgehouden moet worden. Bijvoorbeeld een korte training in het omgaan met een nieuw programma of een uitgebreid traject waarin achtergronden en aanpak van een specifieke leerstoomis behandeld wordt. Proactieve leerprocessen zijn veel diffuser en lastiger te plannen. Gaandeweg wordt duidelijk wat nog onbekend is en uitgezocht of uitgevonden met worden. Daardoor wordt sturing van het leerproces heel lastig en is het vaak ook lastig te bepalen wat mensen eigenlijk geleerd hebben. Deze laatste vorm van leren is bij uitstek in een context van vernieuwing effectief.

#### *Collectief leren*

De vraag die vervolgens gesteld kan worden is wie er leren. In de projecten komen ambities om zowel individueel leren als collectief leren te stimuleren naar voren. Zowel met individuele leeropbrengsten, maar zeker ook met collectieve leeropbrengsten. Tabel 6.1 brengt vier vormen van leren in beeld.

**Tabel 6.1 Individuele en collectieve leerprocessen en uitkomsten (De Laat e.a.)**

	Uitkomsten	Individueel	Collectief
<b>Processen</b>			
<b>Individueel</b>		Individueel leren	Individuele leerprocessen met collectieve uitkomsten
<b>Collectief</b>		Leren in sociale interactie	Collectief leren

Een voorbeeld van individueel leren is een docent die al werkend tegen een probleem aanloopt en daarvoor, bijvoorbeeld op het internet, informatie of een deskundige zoekt.

De docent kan het probleem ook met anderen bespreken. Iedere docent gaat met eigen interpretaties van het probleem en oplossingen terug naar zijn leerlingen. Het proces is gezamenlijk maar het resultaat blijft individueel.

Om passende oplossingen te vinden, experimenteren docenten met hun eigen oplossingen voor een probleem dat zij tegenkomen. Echter, pas nadat zij hun bevindingen delen komen zij, bijvoorbeeld met behulp van een deskundige, samen tot een echte oplossing: individuele leerprocessen leiden tot een collectieve uitkomst.

Een andere mogelijkheid is dat docenten samen aan oplossingen werken. Zij leren samen en bouwen daarvoor een gezamenlijk begrippenkader op en zij ontwikkelen daarin gedeelde routines: collectief leren. Collectief leren vergt een intensieve interactie tussen de deelnemers, meer tijd en een andere coachende rol van de eventuele begeleider dan individueel leren.

De interventies van het Friesland College laten zien dat zowel begeleiding op individueel niveau, op teamniveau en op managementniveau ondersteunend lijkt te zijn om het proactief leren vorm te geven: gezamenlijk leervragen benoemen en in een latere fase reflecteren op de vraag of de goede keuzes zijn gemaakt en wat de leeropbrengsten zijn.

Dé manier waarop van professionaliseren van teams vorm zouden moeten krijgen is moeilijk te benoemen. Maar in de context van het mbo, waar teams van docenten een gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen voor de kwaliteit van het (CGO-)onderwijs, lijkt het gezamenlijk professioneel reflectief handelen tot nuttige opbrengsten te kunnen leiden. De mate waarin dat daadwerkelijk in de praktijk tot uiting komt, is afhankelijk van het ontwikkelstadium van het team en de fase waarin het ROC zit bij de ontwikkeling en implementatie van het CGO-onderwijs. Immers, het KW1C laat zien dat ook meer individuele en op scholing georiënteerde vormen van professionalisering effectief (kunnen) zijn.

## 6.2 Het ontwerp van professionaliseringsactiviteiten: naar ondernemend leren

Van Veen e.a. (2010) trekken de conclusie dat scholen hun docenten alleen tot leren moeten aanzetten als iedereen het belang ervan onderschrijft en de school als leeromgeving van leraren wordt ingericht. Alleen dan is de kans groot dat het ook

werkelijk bijdraagt aan het versterken van de kwaliteit van leraren en het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. Kessels (2012) ziet in deze conclusie een pleidooi voor een serieuze aanpak van HRD. Hij formuleert een aantal suggesties bij het betrekken van inzichten uit het domein van HRD op de professionalisering van leraren (p. 22/23). Deze inzichten bevestigen een aantal opbrengsten uit de verschillende doorbraakonderzoeken:

- Bij het ontwerp van professionaliseringsinterventies kan gebruik worden gemaakt van een relationele benadering die leidt tot gedeelde opvattingen over wat de kern is van het vraagstuk dat opgepakt moet worden en wat daarvoor een geschikte weg is.
- Er moet een gevarieerd aantal leerfuncties ondersteund worden: vakkennis, reflectie, communicatie, zelfregulatie en het versterken van het geloof in het eigen kunnen. Naast rust en stabiliteit is voor vernieuwing ook een zekere vorm van creatieve onrust nodig.
- Het is van belang dat medewerkers zelf het voortouw nemen om de professionalisering terug te zien in de vorm van verbetering en vernieuwing.
- Niet de strategische plannen van de school zijn een belangrijke stimulans voor professionele ontwikkeling, maar de mate waarin docenten de activiteiten betekenisvol vinden en passen bij hun behoefte aan persoonlijke groei. Het sociale contact met collega's is belangrijker dan de sturing vanuit het management.
- Het gaat om een subtiel verleidingsproces waarbij medewerkers op basis van een sterke persoonlijke gedrevenheid en passie voor een bepaald vraagstuk elkaar opzoeken en talenten ontwikkelen.
- Doorbraken in lastige, urgente vraagstukken, hebben een duidelijke initiatiefnemer en trekker nodig. Een subtiële combinatie tussen vakkennis en sociale bekwaamheden om het leerproces te bevorderen bepalen het succes van innovatieve teams.

Vanuit de onderwijskundige literatuur is er een tijd lang veel optimisme geweest over de mogelijkheden die de werkplek als leerplek kan innemen. Daarbij was het idee dat als je er voldoende taakvariatie is en nieuwe taken geïntroduceerd worden leraren 'als vanzelf' zouden gaan leren. Dat optimisme blijkt ongegrond. Leren op de werkplek is vooral afhankelijk van de leercultuur. De interactie met collega's, samenwerken en feedback zijn belangrijk:

- Omdat leren op de werkplek grotendeels impliciet/spontaan plaats vindt is juist praten met anderen, reflectie, erg belangrijk.
- Expliciteren helpt om de balans op te maken, (ervarings-)kennis uit te wisselen, extra zelfvertrouwen te ontwikkelen en verdere acties te ondernemen.
- Reflectie draagt bij aan het besef dat men geleerd heeft en verbetert het bewustzijn dat men leert.

Informeel leeractiviteiten kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan de competentieontwikkeling van professionals. Zonder hier verder in detail te treden hoe dat informeel leren plaats vindt en wat dat oplevert, heeft de notie dat informeel leeractiviteiten een belangrijke bijdrage leveren consequenties voor de inrichting van leertra-

jecten. Bij de vormgeving en uitvoering van leertrajecten dienen de ontwerpers en uitvoerders zich bewust te zijn dat de deelnemers ook op andere manieren dan tijdens het leertraject leren.

Dit besef is niet nieuw en kan voor het onderwijs omschreven worden als een overgang van disciplinair naar competentiegericht onderwijs welke binnen de instellingen volop in ontwikkeling is. In de doorbraakprojecten van ROC MN en het KW1C krijgt dit zijn beslag door de parallelliteit te benadrukken tussen het leren van docenten en het leren van leerlingen.

Gibb (1998) hanteert wat andere termen benoemt het als de ontwikkeling van traditioneel naar ondernemend leren. Hij spiegelt de beide manieren van leren waarbij het traditionele leren meer gericht is op de overdracht van disciplinaire kennis terwijl er in ondernemend leren ruimte is voor het informele leren van de deelnemers. De overgang kan ook getypeerd worden als een overgang van gesloten naar meer open leertrajecten. Hij geeft een aantal aanwijzingen voor de inrichting van leertrajecten voor ondernemend leren waarin de volgende elementen centraal staan:

- De echte ervaring, de praktijk, als kernpunt van onderwijskundige programma's waarin hij vooral wijst op 'know how to and know who with' waarmee hij verwijst naar praktische toepassing van kennis en het onderhouden van relaties.
- Het samenbrengen van kennis uit onderwijsprogramma's en ervaringsgerichte kennis.

Deze benadering van het ondernemend leren lijkt op de manier waarop het KW1C de opleidingen vorm geeft. Ook het Friesland College geeft professionalisering op deze manier vorm: het leren start in de praktijk en door middel van reflectief handelingsonderzoek heeft het een ondernemend karakter.

Gibb maakt het volgende onderscheid tussen traditioneel leren en ondernemend leren dat behulpzaam kan zijn bij het vormgeven van leerprocessen:

<b>Traditioneel leren</b>	<b>Ondernemend leren</b>
<i>Cluster 1: Opzet</i>	
<b>Inhoud</b>  Sterke focus op de inhoud	<b>Proces</b>  Sterke focus op het proces van overdracht
<b>Georganiseerd</b>  Bijeenkomsten zijn strikt gepland en worden zo uitgevoerd	<b>Flexibel</b>  De bijeenkomsten worden afhankelijk van de behoefte van de deelnemers ingevuld en gepland
<b>Leerdoelen opgelegd</b>  Bij de start liggen de te bereiken leerdoelen vast.	<b>Leerdoelen bediscussieerbaar</b>  Over de leerdoelen kan onderhandeld worden.
<i>Cluster 2: Aanpak</i>	
<b>Theorie</b>  Nadruk op theorie en de daarbij horende concepten	<b>Praktijk</b>  Nadruk op praktijk en daarbij horende theorie
<b>'Know that'</b>  Nadruk op kennis en feiten	<b>'Know what' en 'Know who'</b>  Nadruk op toepassen van kennis en feiten en kennissen in het netwerk
<b>Disciplinair</b>  Onderwerp gerichte, functionele focus	<b>Multidisciplinair</b>  Probleem georiënteerde multidisciplinaire focus.
<b>Angst voor fouten</b>  Er wordt neergekeken op fouten	<b>Leren van fouten</b>  Fouten vormen aanleiding voor reflectie en verder leren.
<b>Beperkte uitwisseling</b>  Beperkte onderlinge uitwisseling van kennis tussen deelnemers en begeleiders	<b>Interactief leren</b>  Intensieve uitwisseling van kennis tussen deelnemers en begeleiders



Cluster 3: Deelnemer	
<p><b>Passief</b></p> <p>De deelnemers nemen op passieve wijze kennis tot zich</p>	<p><b>Actief</b></p> <p>Deelnemers genereren op actieve wijze kennis.</p>
<p><b>Onafhankelijk</b></p> <p>Deelnemer is onafhankelijk van groep</p>	<p><b>Afhankelijk</b></p> <p>Deelnemer is betrokken bij groep en toont emotionele betrokkenheid</p>
<p><b>Kennis of vaardigheden</b></p> <p>Deelnemer leert op deelaspecten</p>	<p><b>Competenties en performance</b></p> <p>Deelnemer verwerft competenties en toont verbeterde performance</p>
Cluster 4: Begeleider	
<p><b>Begeleider centraal</b></p> <p>Begeleider leidt en domineert het leerproces</p>	<p><b>Deelnemer centraal</b></p> <p>Deelnemer is eigenaar van het leerproces</p>
<p><b>Begeleider als expert</b></p> <p>De begeleider deelt als expert zijn kennis</p>	<p><b>Begeleider als facilitator</b></p> <p>Begeleider is facilitator van het leerproces</p>
<p><b>Begeleider onfeilbaar</b></p> <p>Begeleider is een onfeilbare deskundige en leert door zijn eigen vakgebied bij te houden</p>	<p><b>Begeleider leert ook</b></p> <p>Begeleider leert van en participeert in het proces. Zowel tijdens het proces als tijdens een evaluatie</p>

### 6.3 De opbrengsten van professionalisering

Professionalisering kan leiden tot 'beter onderwijs'. Verschillende van de onderzoeken maken dit duidelijk. Wat opvalt, is dat er nauwelijks gekeken is naar het feitelijke handelen van de docent en veranderingen daarin als gevolg van professionaliseringsactiviteiten. Zowel in het gemeenschappelijk kader als in de lokale onderzoeken is dit onderwerp niet goed uit de verf gekomen. De effectiviteit van professionalisering kan waarschijnlijk worden vergroot als ook het handelen van de docent en nieuwe teamroutines onderdeel zijn van de evaluatie van professionalisering en als input voor bijgestelde activiteiten dienen. Het Friesland College geeft hiervoor als uitzondering wel een aanwijzing door in te gaan op zowel gedrag van management, team en individu.

## 6.4 Terugblik op het doorbraakproject Professionalisering

Het doorbraakproject Professionalisering beoogt 'bewezen werkzame oplossingen' op te leveren voor concrete problemen in de onderwijspraktijk, namelijk de professionalisering die nodig is om CGO versneld in te voeren.

In het doorbraakproject Professionalisering hebben de deelnemende scholen in hun projectplan een eigen oplossingsrichting gekozen. In meer of mindere mate ondersteunt door modellen, theorieën, aansluitend bij al lopende processen. De vijf deelprojecten vertonen wel overeenkomsten, bijvoorbeeld in het hanteren van cyclische modellen, maar de uitwerking en uitvoering van de interventies laten grote verschillen zien.

Binnen elk doorbraakproject zien we dat er pogingen zijn ondernomen om de aansluiting met het gemeenschappelijk kader te vinden en dat onderzoek en innovatie met elkaar worden verbonden. De mate waarin deze verbinding daadwerkelijk gerealiseerd wordt en er sprake is van consistentie tussen gemeenschappelijk kader, praktijktheorie en onderzoek, is verschillend. De verschillen tussen de instellingen zijn verklaarbaar vanuit verschillen in tempo en in de oorspronkelijke 'inhoudelijke afstand' tot het gemeenschappelijk kader.

Professionalisering is niet, zoals de doorbraakmethode veronderstelt een aanpak voor een technisch vraagstuk met een technische oplossing. Het is een middel om tot onderwijsvernieuwing te komen en de vraag naar het waarom, wat en hoe van onderwijsvernieuwing is verweven in de professionalisering. Mede daardoor is het lastig geweest om eenduidige maten te vinden om te bepalen wanneer een experiment in de deelprojecten succesvol is.

We concluderen dat de methodiek van het doorbraakproject geschikt is voor projecten waarvan het probleem en de planning helder te definiëren zijn. Als het project gericht is op vernieuwing met een open einde, is de doorbraakmethode minder geschikt. Dat betekent nog niet dat samenwerken van scholen in vernieuwingprojecten en flankerend onderzoek niks kunnen opleveren. Dit type projecten is in principe een goed middel om met elkaar onderzoeksresultaten te leren benutten voor de eigen praktijk en voor het ontwikkelen van generieke kennis. Het verdient aanbeveling om met alle betrokkenen bij aanvang commitment te hebben op de verbinding tussen de eigen regionale praktijk aan die van het landelijke, gemeenschappelijk kader.

De samenwerking in het koepelproject en het werken vanuit een gemeenschappelijk kader heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan het mogelijk maken van de overkoepelende analyse die aan deze rapportage ten grondslag ligt en het op basis daarvan benoemen van de opbrengsten van de diverse aanpakken voor de sector. Op een vergelijkbare manier heeft het gemeenschappelijk kader een bijdrage geleverd aan de kennisuitwisseling tussen de deelnemende ROC's. In de loop van het proces is het gesprek over de gekozen aanpak en het kunnen duiden en delen van de opbrengsten uiteindelijk steeds waardevoller gebleken.

## Literatuurlijst

- Avalos, B. (2011), Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. In: *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Berg, N. van de en Bruijn, E. de (2009). *Het glas vult zich. Kennis over vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs; verslag van een review*. Den Bosch: ECBO.
- Brouwer, P. (2011), *Collaboration in teacher teams*. Utrecht: Universiteit van Utrecht (dissertatie).
- Castelijns, J., B. Koster, M. Vermeulen (2009), *Vitaliteit in processen van collectief leren. Samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, May, 16-21
- Goes-Daniels, M. (2011). *Competent Gemonitor. Van constructie van een CGO-monitor tot co-creatie binnen het middelbaar beroepsonderwijs in Nederland*. (dissertatie). Heerlen: Ruud de Moorcentrum, Open Universiteit.
- Goodnough, K. (2010), Teacher Learning and Collaborative Action Research: Generating a "Knowledge-of-Practice" in the Context of Science Education. In: *Journal of science teacher education*, Vol. 21, nr. 8, 917-935.
- Homan, T. (2001). *Teamleren, theorie, en facilitatie*. Schoonhoven: Academic Service
- Kasl, E., Marsick, V.J., & Dechant, K. (1997). Teams as learners: a research-based model of team learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 33(2): 227-246.
- Kessels, J.W.M. (2012), *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Heerlen: Open Universiteit.
- Kommers, H. & Dresen, M. (2010). *Teamwerken is te leren? Vormgeven en ontwikkelen van teams in het onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit.
- Kwakman, K. (2001), Leren van professionals tijdens de beroepsuitoefening. In: Kessels, J.W.M. en R.F. Poell (eds.). *Organiseren van leren* (p. 229-242). Groningen: Samson.

- Laat, M. de, R. Poell, R.J. Simons en F. van der Krogt, *Organiseren van leren op de werkplek*.
- Millward, P. en H. Timperley (2010), Organizational learning facilitated by instructional leadership, tight coupling and boundary spanning practices. In: *Journal of educational change*, 11, 139-155.
- Runhaar, P. (2008), *Promoting teachers' professional development* (proefschrift). Enschede: Universiteit Twente.
- Teurlings, C., en Uerz, D. (2009). *Professionalisering van ROC-docenten: zoeken naar verbinding*. Kortlopend Onderwijsonderzoek nr. 74, Professionele organisatie, MBO. Tilburg: IVA.
- Teurlings, C, L. Woudstra, I. van der Neut en D. Uerz (2009), *Professionalisering van ROC-docenten: op zoek naar strategie*. Tilburg: IVA.
- Teurlings, C., Vink, R., van der Linden, R., Winthagen, T. en Willemse, P. (2010). *Bouwen aan een gemeenschappelijk kader. Eerste notitie voor Koepelproject 'Doorbraak in Professionalisering'*. Tilburg: IVA.
- Timperley, H. (2007), *Reframing Teacher Professional Learning and Development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Van den Berg, N., en de Bruijn, E. (2009). *Het glas vult zich. Kennis over vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs: verslag van een review*. Den Bosch/Amsterdam: ECBO.
- Veen, K. van, R. Zwart, J. Meirink en N. Verloop (2010), *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON: Leiden.
- Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen: bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Garant-Uitgevers: Apeldoorn
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs: bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Garant-Uitgevers: Apeldoorn
- Vescio, V. Ross, D. en Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24, 80-91.
- Vink, R., Nijman, D.-J., Winthagen, T., Willemse, P. en Teurlings, C., *Van potentieel naar werkzaam? Tussentijdse rapportage landelijk onderzoek doorbraakproject professionalisering*. Tilburg: IVA.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: learning as social system. *Systems thinker*, p. 1-10.

Yperen, T.A. van en Veerman, J.W. (2008, red.). *Zicht op effectiviteit. Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon.