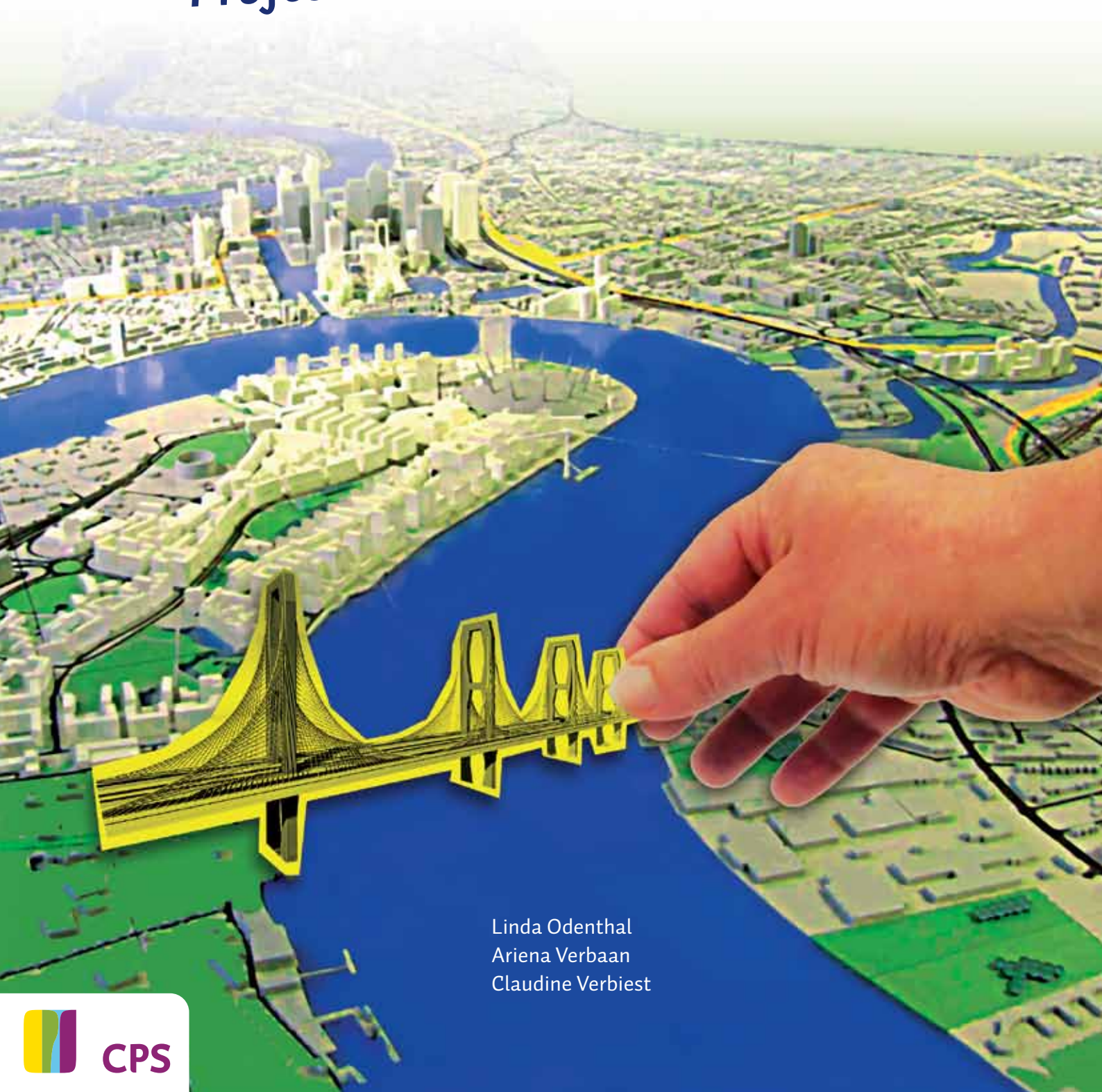


De architectuur van het leerlandschap

Professionalisering in de school



Linda Odenthal
Ariena Verbaan
Claudine Verbiest

De architectuur van het leerlandschap

Professionalisering in de school

Linda Odenthal
Ariena Verbaan
Claudine Verbiest



CPS

Onderwijsontwikkeling en advies

Ten behoeve van de leesbaarheid is in dit boek bij de verwijzing naar personen gekozen voor het gebruik van 'hij'. Het spreekt vanzelf dat hier ook 'zij' gelezen kan worden.

© CPS Onderwijsontwikkeling en advies, maart 2014

Auteurs: Linda Odenthal, Ariena Verbaan en Claudine Verbiest
Met medewerking van: Gert Jan Bos, Cocky Fortuin, Eline Kouwets, Myrthe Meurders, Teun van der Sluis en Clarien Veltkamp.
Redactie: Tekstbureau Elise Schouten, Lettele
Grafisch ontwerp en illustraties: Nieuw-Eken Ontwerp, Heerlen
Drukwerk: Antilope, Lier (België)

CPS Onderwijsontwikkeling en advies

Postbus 1592
3800 BN Amersfoort
Telefoon [033] 453 43 43

www.cps.nl
www.onderwijsontwikkeling.nl

Deze publicatie is ontwikkeld door CPS Onderwijsontwikkeling en advies in opdracht van het ministerie van OCW. CPS vervult op het gebied van research en development (R&D) een scharnierfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld.

Het is toegestaan om, in het kader van een educatieve doelstelling, niet bewerkte en niet te bewerken (delen van) teksten uit deze publicatie te gebruiken, zodanig dat de intentie en aard van het werk niet worden aangetast. Het is toegestaan om het werk in het kader van educatieve doelstellingen te vereenvoudigen, op te slaan in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar te maken in enige vorm, zoals elektronisch, mechanisch of door fotokopieën.

Bronvermelding is in alle gevallen vereist en dient als volgt plaats te vinden:

Bron: Odenthal, L., Verbaan, A. & Verbiest, C. (2014). *De architectuur van een leerlandschap: Professionalisering in de school*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies, in opdracht van het ministerie van OCW.

Inhoud

Inleiding	6
1 Leerlandschappen in scholen	9
1.2 Het ontstaan van een leerlandschap	11
1.3 De architectuur van een leerlandschap	14
1.3.1 <i>Ontwikkelingen in personeelsbeleid</i>	14
1.3.2 <i>Rollen in de architectuur</i>	16
1.3.3 <i>Het ontwerpmodel</i>	18
1.4 Samenvatting	21
Literatuur hoofdstuk 1	22
2 Formele professionaliseringsinterventies	23
2.1 Kenmerken van effectieve professionaliseringsinterventies	23
2.2 Gerelateerd aan eigen lespraktijk en vak	25
2.3 Actief en onderzoekend leren	27
2.4 Collectieve participatie	28
2.5 Duur en permanentie	29
2.6 Kwaliteit van de inhoudelijke input	30
2.7 Samenhang met het schoolbeleid	31
2.8 Theory of improvement	33
2.9 Samenvatting	33
Literatuur hoofdstuk 2	34
3 Informeel leren in organisaties	35
3.1 Vormen van informeel leren	36
3.1.1 <i>Informeel praktiserend leren</i>	37
3.1.2 <i>Informeel onderzoekend leren</i>	37
3.1.3 <i>Informeel creërend leren</i>	39
3.2 Informeel leren versterken	39
3.2.1 <i>De inhoud van het werk</i>	40
3.2.2 <i>De organisatie van het werk</i>	40
3.2.3 <i>De fysieke werkomgeving</i>	44
3.3 Samenvatting	45
Literatuur hoofdstuk 3	46
4 De lerende in het leerlandschap	47
4.1 Het leren van volwassenen	47
4.2 Motivatie om te leren	49
4.3 Leerhouding en leercompetentie	51
4.3.1 <i>Ervaren en onervaren leraren</i>	51
4.3.2 <i>Leeftijd en leervermogen</i>	53

4.4	Leervoorkeuren van leraren	53
4.4.1	<i>Persoonlijk meesterschap</i>	55
4.4.2	<i>De nieuwe professional</i>	56
4.5	Consequenties voor het leerlandschap	57
4.6	Samenvatting	60
	Literatuur hoofdstuk 4	61
5	Rollen in het leerlandschap	63
5.1	Management en organisatie	64
5.2	Leidinggevend	65
5.3	De lerenden	67
5.4	Leerspecialisten	68
5.4.1	<i>Ontwerper van leerinterventies</i>	68
5.4.2	<i>Trainer en opleider</i>	70
5.4.3	<i>Train de trainer</i>	72
5.4.4	<i>Inhoudsdeskundige</i>	72
5.4.5	<i>Sparringpartner</i>	73
5.5	Samenvatting	73
	Literatuur hoofdstuk 5	74
6	Ontwerpmodel voor een leerlandschap	75
6.1	Bouwsteen 1: Het kompas	76
6.1.1	<i>Richting bepalen</i>	76
6.1.2	<i>Kennisontwikkeling</i>	76
6.1.3	<i>Randvoorwaarden</i>	78
6.1.4	<i>Eigenaarschap</i>	79
6.2	Bouwsteen 2: Ontwerp en implementatie	79
6.2.1	<i>Ontwerpcriteria voor het leerlandschap</i>	79
6.2.2	<i>Ontwerpcriteria voor elementen van het leerlandschap</i>	80
6.2.3	<i>De bouwtekening</i>	80
6.2.4	<i>Voorbeelden</i>	83
6.3	Bouwsteen 3: De rendementsatlas	86
6.3.1	<i>Evaluatieniveaus</i>	87
6.3.2	<i>Evaluatiemethoden</i>	88
6.3.3	<i>Evaluatie van het leerlandschap</i>	89
6.4	Samenvatting	90
	Literatuur hoofdstuk 6	91
B	Bronnen	92
○	Bijlage	
	Kaartjes voor het zelf leggen van een leerlandschap	

Inleiding

De professionalisering van leraren krijgt in het onderwijs al een aantal jaren veel aandacht. Omdat de professionele ontwikkeling van leraren wordt gezien als dé sleutel om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, zal dit naar verwachting in de komende jaren verder toenemen.

Tegelijk met deze constatering moet worden vastgesteld dat professionaliseringsinterventies niet altijd de verwachte resultaten hebben. Dit heeft verschillende oorzaken. Eén ervan is dat professionaliseringsactiviteiten nog te vaak als relatief zelfstandige activiteiten worden beschouwd. Ze worden onvoldoende verbonden met het beleid van de school en met andere activiteiten waarin medewerkers leren. Dat zien we terug in de positie van professionalisering in de school: dit beleidsterrein is meestal ondergebracht bij een ondersteunende afdeling of bij een persoon die niet middenin, maar aan de rand van de organisatie staat.

Daarnaast zijn scholen, ondanks de aandacht voor de lerende organisatie en de hierop gerichte inspanningen, nog steeds primair ingericht op het leren van de leerlingen. Het idee dat een school, net als voor haar leerlingen, ook een samenhangend leerlandschap voor haar medewerkers zou moeten inrichten, is nog relatief nieuw. Een leerlandschap omvat alle vormen van leren en ontwikkelen die een organisatie nodig heeft om te kunnen beschikken over de relevante competenties en talenten van de professionals. Bij het ontwerpen van een leerlandschap wordt gebruik gemaakt van een systemische aanpak die niet bestaat uit enkele relatief losstaande oplossingen of interventies gericht op professionele ontwikkeling, maar die is gestoeld op een samenstel van factoren die de ontwikkeling van medewerkers stimuleren en voeden.

Dit is een nieuwe aanpak van professionaliseren die een andere manier van denken vereist. Deze map laat u kennismaken met deze manier van denken en wil u prikkelen om op een andere manier te kijken naar professionaliseren, namelijk vanuit het perspectief van de architect van een leerlandschap. Door op deze manier te kijken, kunt u alle vormen van leren en ontwikkelen in én van de organisatie ordenen en beter (in)richten.

De architectuur van het leerlandschap vertrekt vanuit een helder en samenhangend overzicht van de wijze waarop het leren in de organisatie plaatsvindt. Het houdt rekening met de geschiedenis van de organisatie, hoe hebben we het tot nu toe gedaan, wat werkte en wat niet. Het heeft oog voor vormen van formeel en informeel leren, vormen van individueel en collectief leren en zoekt hierin een optimaal evenwicht. Kortom: de toekomst van het leren van medewerkers in de school ligt in de doelbewuste architectuur ervan.

Leeswijzer

Deze map geeft u niet alleen handvatten om als architect uw eigen leerlandschap in te richten, maar bevat ook een aantal theoretische hoofdstukken die u meer inzicht geven in bepaalde aspecten van het leerlandschap. We hebben hierbij gekozen voor de onderwerpen waarmee u rekening moet houden wanneer u de grote lijnen van uw leerlandschap bepaalt. U kunt zelf bepalen welke hoofdstukken u wilt lezen en in welke volgorde.

In hoofdstuk 1 maakt u kennis met het begrip 'leerlandschap' in de breedste zin des woords. Dit hoofdstuk verheldert een aantal onderliggende begrippen en geeft u een eerste indruk van de methode die u kunt gebruiken om het leerlandschap in uw school te (her)ontwerpen.

In hoofdstuk 2 staat het formele leren centraal. Er worden kwaliteitscriteria besproken waaraan effectieve formele professionaliseringsinterventies moeten voldoen.

Hoofdstuk 3 gaat in op de verschillende vormen van informeel leren. We gaan in op de vraag wat het verschil is tussen informeel en formeel leren en bespreken welke mogelijkheden u hebt om informeel leren in uw school te versterken.

In hoofdstuk 4 staat 'de lerende' centraal, met zijn eigen leerstijl, leervoorkeuren en leerbehoeften. U krijgt inzicht in de behoeften van specifieke groepen medewerkers en in de wijze waarop het leerlandschap hierbij kan aansluiten.

In hoofdstuk 5 wordt toegelicht welke rollen in het leerlandschap worden vervuld. U leest over de taken en verantwoordelijkheden van verschillende betrokkenen/actoren, zoals de leidinggevende, de leerspecialist en de lerende zelf.

In hoofdstuk 6 vindt u een model dat u helpt het bestaande leerlandschap in uw school in kaart te brengen en te (her)ontwerpen. Omdat het (her)ontwerpen van een leerlandschap een complex en contextgerelateerd proces is waarin veel verschillende factoren een rol spelen, hebben we gekozen voor een methode van *emergent* ontwerpen. Dat wil zeggen dat de methode houvast geeft voor het ontwerpen van de grote lijnen, maar dat de ontwerper op verschillende niveaus eigen keuzes moet maken.

Hoofdstuk 1

Leerlandschappen in scholen

praktiserend

formeel intern

Hoofdstuk 1

Leerlandschappen in scholen

Om medewerkers optimaal te laten leren, is het nodig een leerlandschap te ontwerpen. Hoe kan de school het leerlandschap zodanig inrichten, dat zij nu en in de toekomst beschikt over leraren die de competenties hebben die nodig zijn om de doelen te bereiken? Om deze vraag te kunnen beantwoorden, gaan we in op een aantal basisbegrippen dat van belang is voor de architectuur van een leerlandschap. We bespreken welke stappen de architect moet doorlopen en waarmee hij rekening moet houden.

9

Overall in uw school wordt geleerd, niet alleen door leerlingen maar ook door medewerkers. Om leraren maximaal te laten leren, is meer nodig dan het organiseren van trainingen en workshops. Het vereist een compleet systeem dat alle professionaliserings- en leeractiviteiten omvat en waarin deze bewust zijn uitgelijnd. Zo'n systeem wordt een 'leerlandschap' genoemd.

1.1 Professionaliseren en leren

Professionaliseren is een actief en complex leerproces, waarin de leraar nieuwe kennis, vaardigheden en waarden verwerft. Doel hiervan is dat de kwaliteit van zijn functioneren, dus de kwaliteit van het onderwijs, verbetert (Frietman, Kennis & Hövels, 2010). Onder 'de professionele ontwikkeling van leraren' verstaan we de processen en activiteiten die expliciet zijn ontworpen om de kennis, houding en het lesgedrag van leraren te versterken of te verbeteren. Het gaat bij professionaliseren dus om doelgerichte interventies (Kelchtermans, 2010).

Little (2012) noemt vier doelen van de professionalisering van leraren:

- Bijdragen aan de schooldoelen, aan schoolontwikkeling en aan het oplossen van problemen die in de school spelen.
- Ervoor zorgen dat de leraar beschikt over kennis, vaardigheden en houdingen om kwalitatief hoogstaand onderwijs te verzorgen.
- Bijdragen aan de ontwikkeling van een sterke professionele gemeenschap.
- Ondersteuning van de betrokkenheid van de leraar bij het lesgeven.

Leren komt volgens Claxton (1996) vanuit het niet weten/het onbekende en leidt, via allerlei fysieke en mentale activiteiten, tot begrip en bekwaamheid. Dit is een brede definitie, die niet is gericht op een specifieke vorm van leren. Bolhuis en Simons (1999) geven een engere definitie door leren te koppelen aan werk: leren is het ontstaan of het tot stand brengen van relatief duurzame veranderingen in kennis, houdingen en vaardigheden op het gebied van werk en in het vermogen om te leren op het gebied van werk.

We maken onderscheid in formeel leren en informeel leren. Formeel leren vindt plaats in doelbewust geplande en georganiseerde professionaliserings-activiteiten¹. Men leert in een op leren gerichte situatie, onder leiding van een opleider, instructeur of trainer. Het gaat erom dat medewerkers kennis en/of vaardigheden verwerven, die leiden tot bepaalde gewenste veranderingen in hun gedrag (Taris, 2007). Hoofdstuk 2 gaat nader in op formeel leren.

Informeel leren vindt plaats in situaties die niet specifiek op leren zijn gericht; er is geen specifiek persoon, die fungeert als instructeur, opleiding of trainer. Medewerkers doen in deze situaties bewust of onbewust nieuwe kennis of vaardigheden op, maar er is geen leerprogramma. Het leren is vooral het resultaat van het verwerken van de ervaringen die de medewerker tijdens het werk opdoet. In hoofdstuk 3 komt informeel leren uitgebreid aan de orde.

Informeel en formeel leren zijn niet strikt van elkaar te scheiden. Informeel leren kan elementen van formeel leren bevatten en andersom.

Naast het onderscheid in formeel en informeel leren, kunnen leerprocessen ook op een andere manier worden ingedeeld. We onderscheiden individueel leren, collectief leren en organisatieleren.

Individueel leren

Individuele leerprocessen verlopen solitair en het leerresultaat is enkel individueel waarneembaar.

¹ We gebruiken in deze publicatie de term formeel leren zowel voor formeel leren dat plaatsvindt binnen een geïnstitutionaliseerde omgeving zoals een opleidingsinstituut, als voor leren dat niet formeel is erkend, maar wel in een op leren gerichte situatie plaatsvindt. In feite heet deze vorm van leren 'non-formeel leren'.

Collectief leren

Collectieve leerprocessen ondersteunen niet alleen de professionele ontwikkeling van de medewerkers, maar ook de ontwikkeling van de school als organisatie. De ene persoon laat zijn gedrag en gedragsverandering afhangen van het gedrag en de gedragsverandering van de ander(en) (Wierdsma & Swieringa, 2002). Volgens De Laat en Simons (2002) komen de volgende vormen van collectief leren het meest voor:

- Leren in netwerken.
- Leren in teams.
- Leren in leer-werkgemeenschappen.

Organisatieleren

Organisatieleren is het collectieve gebruik van de capaciteit van de leden van een organisatie om te leren (Dixon, 1994). Organisatieleren in scholen veronderstelt een structureel proces, waarin leraren en schoolleiding collectief werken aan oplossingen voor praktische vraagstukken en professionele kennis ontwikkelen, die ertoe leidt dat de school kan veranderen en zich kan ontwikkelen.

Organisatieleren kan dus alleen plaatsvinden doordat individuen leren, maar dit is geen garantie voor organisatieleren (Senge, 1994). De relatie tussen individueel leren en organisatieleren is niet geheel duidelijk. Omdat een organisatie bestaat uit individuen, zijn zij het die leren. We kunnen echter niet stellen dat het organisatieleren de som is van de leerprocessen en leerresultaten van de medewerkers van die organisatie. Wel is het leren van individuen de voorwaarde en een belangrijke basis voor organisatieleren. Probst en Büchel (1997) definiëren organisatieleren als volgt: "... the process by which the organization's knowledge and value based changes, leading to improved problem-solving ability and capacity for action."

1.2 Het ontstaan van een leerlandschap

In het begrip leerlandschap zijn alle aspecten van leren in een organisatie en de factoren die daarop invloed hebben samengebracht. Onder 'leerarchitectuur' verstaan we (het geheel van) interventies die aan een leerlandschap worden toegevoegd om bij te dragen aan een individuele ontwikkeling en aan de organisatieontwikkeling. Een leerarchitectuur beschrijft hoe het leren in een organisatie vorm en inhoud krijgt. Het beschrijft het geheel van met elkaar samenhangende leerinterventies, in en om het werk, individueel, collectief en hun samenhang. De manier waarop dit wordt georganiseerd en gefaciliteerd, is een integraal onderdeel van het ontwerp. Het leerlandschap is een lerend systeem dat steeds in beweging blijft (Ruijters, 2006).

Het idee van het leerlandschap is geënt op het concept van de professionele leergemeenschap, waarin onderwijsprofessionals een structuur en cultuur van samen werken en samen leren ontwikkelen en onderhouden. Doel hiervan is het onderwijs voortdurend te verbeteren (Verbiest, 2008). Het leerlandschap gaat nog een stap verder dan de leergemeenschap, omdat hierin nadrukkelijk ook plaats is voor formele leeractiviteiten.

Leerlandschappen komen op verschillende manieren tot stand. De meeste leerlandschappen in scholen ontstaan min of meer vanzelf. Met elke cursus of workshop die u organiseert, maar ook met projecten die veranderingen en nieuwe kennis opleveren, bouwt u aan het leerlandschap. Met andere woorden: er is al een leerlandschap in uw organisatie, waarvan u samen met anderen de architect bent geweest. De kans is echter groot dat u die rol niet bewust hebt vervuld. Het landschap is min of meer spontaan, organisch ontstaan, vaak zonder duidelijke focus op de ontwikkeling in de toekomst.

Als het landschap op zo'n manier is ontstaan, is het vaak onduidelijk wie waarvoor verantwoordelijk is. Dit kan leiden tot overlap en dubbelingen, maar kan ook betekenen dat bepaalde delen van het landschap braak blijven liggen. Dat gevaar wordt steeds groter als het leerlandschap zich ontwikkelt zonder enige regie.

12

Steeds meer verschillende stakeholders en stafafdelingen spelen een rol bij het leren en de professionalisering van medewerkers. Vaak is professionalisering ondergebracht bij de stafafdeling HRM. In grotere organisaties ontwikkelt de HRD-afdeling zich soms tot een interne academie. In het kader van de implementatie van het strategisch beleid, slaan de afdelingen onderwijsontwikkeling, kwaliteit en financiën vaak de brug tussen professionaliseren en het strategisch beleid. En in het onderwijs van de 21^e eeuw worden ook ICT-afdelingen hierbij betrokken. Er zijn in de school kortom veel stakeholders die belang hebben bij professionaliseren in de school en die zich hiermee bemoeien.

Daarnaast zijn er externe verbindingen die er op zijn gericht om kennis de school in te halen. Een voorbeeld hiervan is de Academische school die een verbinding maakt met onderzoek. Ook schakelen scholen externe partners in om kennis, een strategie of beleid van OCW te vertalen naar de eigen schoolpraktijk en/of om nieuwe kennis binnen de school te ontwikkelen. Dit alles maakt het leerlandschap tot een complex en moeilijk beheersbaar systeem.

Het is niet verstandig om een leerlandschap zich 'gewoon te laten ontwikkelen'. We presenteren daarom een ontwerpmodel, waarmee u het leerlandschap in uw school meer richting en samenhang kunt geven.

Schäffter (1998, 1999) onderscheidt vier modellen van structurele transformatie, waarmee vier leerarchitecturen corresponderen:

- 1 Lineaire transformatie met een leerarchitectuur als conversieproces van A naar B.
- 2 Doelgerichte transformatie met een leerarchitectuur in de vorm van opheldering.
- 3 Doelgenererende transformatie met een leerarchitectuur als zoekbeweging.
- 4 Relationele transformatie met een leerarchitectuur als proces van wederzijdse beïnvloeding.

1 Lineaire transformatie



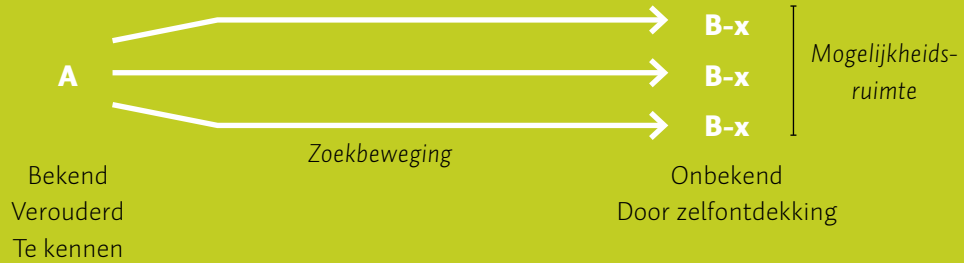
Leerarchitectuur: curriculum-opleiding/training

2 Doelgerichte transformatie



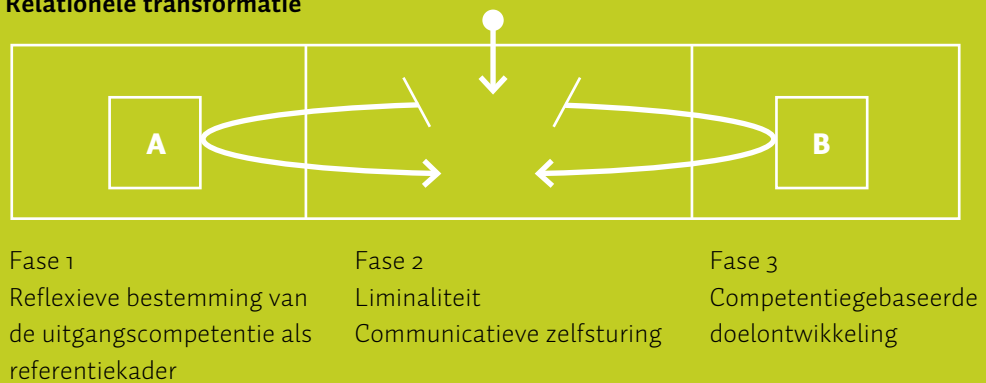
Leerarchitectuur: meester-gezel, collegiale coaching, simulatie

3 Doelgenererende transformatie



Leerarchitectuur: vraaggestuurd leernetwerk/community of practice

4 Relationele transformatie



Leerarchitectuur: ontwerpgericht onderzoek in lerende teams

Figuur 1.1 Vier transformatiemodellen naar Schäffter (1998, 1999)

- *Lineaire transformatie* is gericht op kwalificering en certificering van kennis en vaardigheden die in een opleidingstraject zijn verworven.
- Bij *doelgerichte transformatie* is de beginsituatie niet eenduidig. Het einddoel is bekend, maar de weg er naar toe niet; men zoekt naar de juiste formule. We zien dit bijvoorbeeld in centraal aangeboden trainingen.
- Bij *doelgenererende transformatie* is de beginsituatie bekend, maar bestaat het einddoel uit een spectrum aan mogelijkheden. Deelnemers formuleren bijvoorbeeld persoonlijke leervragen. Dit vraagt om andersoortige leertrajecten, zoals netwerklernen en vraaggestuurd leren. Er is sprake van differentiatie en daarmee ook van verschillende opbrengsten.
- Bij *relationele transformatie* is er een wisselwerking, wederzijdse beïnvloeding, tussen de beginsituatie en het doel. Tijdens het leerproces ontstaan nieuwe inzichten en situaties. Voor duiding en interpretatie van bepaalde ontwikkelingen en de effecten daarvan is het noodzakelijk dat het leren wordt versterkt door onderzoek.

Er zal binnen uw organisatie een mix van deze vier structuren aanwezig zijn. Dit is van invloed op het leerlandschap dat in uw school is ontstaan.

1.3 De architectuur van een leerlandschap

14

Een vraag die u zichzelf moet stellen is: wie is de architect van ons leerlandschap? Het antwoord op die vraag is niet zo eenvoudig. In het traditionele personeelsbeleid werd personeelsontwikkeling (HRD)² veelal opgevat als het verzorgen van trainingen en opleidingen. De nadruk lag op de activiteiten van de trainer/opleider.

In de nieuwe visie op personeelsbeleid ligt de nadruk veel meer op groei van de bekwaamheid van medewerkers. Dit betekent dat er een afstemming gaande is tussen organisatie en medewerkers in het algemeen en tussen de strategie van de organisatie en de inzet en deskundigheid van de medewerkers in het bijzonder. Daardoor zijn de positie en de taak van HRD veranderd: HRD is een proactieve 'partner in business', die erop is gericht het lerend vermogen van de organisatie te bevorderen (Bergenhengouwen, & Mooijman, 2010).

1.3.1 Ontwikkelingen in personeelsbeleid

De ontwikkeling in HRD kent in grote lijnen de volgende fasen:

Ad hoc fase

In deze fase is er nog geen relatie tussen leren en de organisatiestrategie. Men spreekt van 'opleiden en trainen'. Het initiatief ligt bij de medewerker of bij de leidinggevende.

² HRD: Human Resource Development: het geheel aan activiteiten bedoeld om de prestaties van medewerkers te verbeteren en gericht op de persoonlijke ontwikkeling en op de ontwikkeling van de organisatie.

Kwantitatieve fase

Er is in de organisatie een portefeuillehouder voor opleidingen. De functie van opleiding is: je werk goed doen. Het effect op de bedrijfsvoering is nog diffuus.

Kwalitatieve fase

Leren is nog een individueel proces, maar is wel gericht op de doelen van de organisatie. Ook leren medewerkers gedeeltelijk op maat. Er is een centraal aanbod van opleidingen/trainingen, dat in de lijn wordt afgestemd. De transfer van het geleerde naar de praktijk maakt onderdeel uit van het leren.

Volwassen fase

Leren wordt als een collectief proces beschouwd en is een integraal onderdeel van de organisatiestrategie. HRD inspireert tot zowel formeel als informeel leren. De coachende rol van de manager wordt belangrijker. Verbetering van de bedrijfsvoering en dienstverlening is het devies.

Creërende fase

Leren en organisatieontwikkeling gaan samen; leren is aanwezig in alle processen. Scholing van medewerkers ondersteunt het leren van de organisatie als geheel, mede doordat andere beleids-, communicatie- en stafafdelingen erbij zijn betrokken. Leren is wederkerig, gevarieerd, ontwikkelingsgericht en samenbundelend. De medewerker richt zich op persoonlijk meesterschap. Kenniscreatie is impliciet (De Bruijn en Verbaan 2010).

In deze laatste fase heeft de organisatie zich ontwikkeld tot een lerende organisatie. Mensen in een lerende organisatie verbeteren hun capaciteiten (leren) voortdurend om de doelen van de organisatie te realiseren. Voorwaarde hiervoor is niet alleen dat men het belang van leren inziet, maar ook dat er ruimte wordt gegeven om te leren. Organisaties moeten faciliterende voorwaarden scheppen om tot kenniscreatie en kennisdeling te komen (Nonaka & Takeuchi, 1995). Daarnaast zijn de cultuur (leerbereidheid) en het leiderschap van belang.

De opkomst van interne academies (company academies) eind vorige eeuw is verbonden met de veranderende ideeën over HRD en met het concept van de lerende organisatie. Een interne academie is een organisatiespecifiek opleidingsinstituut dat zich ten doel stelt de organisatiestrategie te vertalen in professionaliseringsinitiatieven. Een interne academie, die meestal in de kwalitatieve fase van HRD in het leven wordt geroepen, krijgt de opdracht om een centraal aanbod van opleidingen/trainingen samen te stellen. De academie wordt in eerste instantie vaak opgericht vanuit het oogpunt van kosteneffectiviteit, maar kan zich van daaruit verder ontwikkelen. Een interne academie kan de volgende ontwikkelingsstadia doorlopen (ieder stadium heeft ook de kenmerken van de eerdere stadia).

Stadium 1 Rationalisatie	Stadium 2 Institutionalisatie
<p>De academie vervult de rol van kennismakelaar en is vooral voor bedoeld de personeelsontwikkeling efficiënt te organiseren. De academie levert uitsluitend bedrijfsspecifieke scholingsprogramma's. De ontwikkeling en uitvoering van deze programma's wordt meestal uitbesteed. De toegevoegde waarde bestaat uit de externe kennis die wordt ingekocht en uit de kwaliteit van de programma's. Soms speelt de academie ook een rol in het richting geven aan de personeelsontwikkeling.</p>	<p>De academie ondersteunt onderdelen van de organisatie bij het analyseren van leerbehoeftes, ontwikkelt bedrijfsspecifieke leeractiviteiten en stimuleert kennisdelen. De academie wordt een tactische partner. De toegevoegde waarde komt voort uit de synergie tussen de ontwikkeling van scholingsmateriaal, de uitvoering van professionaliseringsinterventies en de ondersteuning van de professionele ontwikkeling van medewerkers.</p>
Stadium 3 Implementatie van de bedrijfsstrategie	Stadium 4 'Future Center'
<p>De interne academie is direct verbonden met het strategisch management. De academie vertaalt de strategie van de organisatie in scholingsprogramma's die ertoe leiden dat de strategie wordt geïmplementeerd. Het resultaat is meestal dat er 'Communities of Practice' ontstaan rond strategische doelen.</p>	<p>De interne academie wordt gebruikt als 'change agent' en is actief betrokken bij veranderingen. Het doel is: vernieuwing en verbetering. Medewerkers en 'studenten' zijn nauw betrokken bij onderzoeksprojecten waarin strategisch-relevante nieuwe kennis wordt ontwikkeld. Op deze manier levert de academie de organisatie belangrijke strategische voordelen op.</p>

Figuur 1.2 Ontwikkelingsstadia van de interne academie

Overduin en Schramade (2000) trekken de ontwikkeling van HRD nog verder door en spreken over HPI (Human Performance Improvement) in plaats van over HRD. HPI is volgens hen een technologie, een methodiek en een geheel aan ideeën die het functioneren of de performance van personen, van groepen van personen en van de organisatie zelf verbeteren. HPI richt zich niet op een enkele specifieke, losstaande oplossing of interventie voor prestatieverbetering, maar op een samenstel van factoren die het *presteren van medewerkers* in een organisatie beïnvloeden. HPI vertoont overeenkomsten met het leerlandschap, in die zin dat het hier gaat om een samenstel van factoren die de *professionele ontwikkeling* in een organisatie beïnvloeden.

1.3.2 Rollen in de architectuur

De hierboven geschetste ontwikkelingen in HRD hebben consequenties voor de rollen die in de architectuur van het leerlandschap moeten worden vervuld. Het gaat om een mix van bestaande en nieuwe HRD-rollen. Zo zijn er bijvoorbeeld rollen die in een lerende organisatie moeten worden vervuld (Simons, 1997), maar er zijn ook rollen die verband houden met het bepalen van de richting waarin een organisatie zich wil ontwikkelen. Het leerlandschap zal bij deze richting moeten aansluiten.

Welke rollen worden belegd en door wie deze worden vervuld, is afhankelijk van de ontwikkelingsfase waarin HRD in de school verkeert. Meestal zullen meerdere rollen bij één persoon of bij een groep personen worden ondergebracht. De rollen hoeven niet allemaal intern te worden belegd; bepaalde expertises kan de school extern inkopen.

Ruijters en Veldkamp (2012) stellen dat ook het eigenaarschap van het leerlandschap duidelijk moet zijn. Ze onderscheiden in de basis vier soorten eigenaarschap:

- Eigenaar van de ambitie.
- Formeel eigenaar van de opdracht.
- Eigenaar van het proces.
- Eigenaar van het ontwerp.

We onderscheiden in de architectuur van het leerlandschap de volgende rollen:

Management en beleid

- a)** Het verbinden van strategische doelen met HRD-beleid.
- b)** Beschikbare kennis inventariseren en evalueren.
- c)** Leerdoelen op organisatieniveau, team/afdelingsniveau en individueel niveau met elkaar verbinden.
- d)** De randvoorwaarden voor het leerlandschap bepalen.

Ontwerp en ontwikkelen

- a)** Informatie verzamelen en deze integreren tot een visie op professionalisering en doelstellingen voor het leerlandschap formuleren.
- b)** Ontwerpcriteria formuleren voor een optimaal leerlandschap (gezien de doelen, de context en de randvoorwaarden).
- c)** Het programma van eisen, het ontwerp en de bestekken van de professionalisering bewaken. Ervoor zorgen dat de impact van de ruimte wordt benut: in welke omgeving gaan we het leren organiseren? Bepalen welke fysieke, mentale en ontwikkelingsruimte past bij het leerproces.

Financiering en facilitering

- a)** Het budget voor het leerlandschap vaststellen en beheren.
- b)** De faciliteiten vaststellen en beheren.

Planning en organisatie

- a)** De doelstellingen, programmalijnen en financiële haalbaarheid van het ontwerp van het leerlandschap bewaken.
- b)** Zorg dragen voor de inkoop en afstemming van professionaliseringsactiviteiten.
- c)** Administratie en registratie, bijvoorbeeld inschrijvingen, overzicht per medewerker, et cetera.

Bewaken en monitoring

- a) Ervoor zorgen dat leren en evalueren op elkaar worden afgestemd (en bewaakt) op drie niveaus: individueel, team/afdeling en organisatie.
- b) De relatie tussen de (meetbare) resultaten en de strategische doelstellingen bewaken (alignment).

Coördinatie en supervisie

- a) De activiteiten in het leerlandschap superviseren en coördineren.
- b) Indien nodig interveniëren in het leerlandschap.

Kwaliteitszorg

- a) Rendementsmaten formuleren en manieren bedenken om deze in beeld te brengen.
- b) Evaluaties uitvoeren.

1.3.3 Het ontwerpmodel

Scholen zullen zelden een geheel nieuw leerlandschap ontwerpen, meestal gaat het om een herontwerp. Dit (her)ontwerpen is een cyclisch proces, dat uit drie bouwstenen bestaat. Hieronder beschrijven we deze bouwstenen kort. In hoofdstuk 6 wordt de ontwerpmethodologie uitgebreider behandeld.

18

Bouwsteen 1: het kompas	Bouwsteen 2: de bouwtekening	Bouwsteen 3: de (rendements)agenda
De richting van het leerlandschap wordt bepaald. Dit gebeurt op basis van de visie op professionaliseren, het ontwikkelstadium van professionalisering in de school en de historie ervan. Deze informatie wordt vertaald in ontwerpcriteria voor het leerlandschap. Het gaat hier om het <i>waartoe</i> .	De ontwerpcriteria uit bouwsteen 1 worden omgezet in een 'bouwtekening' voor het leerlandschap. Er worden daartoe ontwerpbeslissingen genomen over de vormen van leren, de rollen in het leerlandschap, verantwoordelijkheden en de organisatie. Het gaat hier om het <i>hoe</i> van het leerlandschap.	De (rendements)agenda voor het leerlandschap wordt opgesteld. De agenda beschrijft hoe het leerlandschap wordt beheerd en hoe de kwaliteit ervan wordt gewaarborgd. Het gaat hier om de resultaten van het leerlandschap, om het <i>wat</i> .

Figuur 1.3 Bouwstenen van het (het)ontwerpproces

Voordat u kunt beginnen met het (her)ontwerpen van een leerlandschap, moet worden bepaald wie verantwoordelijk zijn voor de onderdelen van het proces en wie erbij moeten worden betrokken: wie is de opdrachtgever, wie is de architect of het architectenteam, wie is de bouwopzichter en wie is de beheerder van het landschap?

Bouwsteen 1: Het kompas (waartoe?)

De richting van het leerlandschap wordt bepaald en er wordt vastgesteld waarom het leerlandschap wordt ingericht. Omdat het leerlandschap moet aansluiten bij de doelen en de ambities van de organisatie, wordt de volgende informatie verzameld:

- *De visie van de organisatie op professionaliseren*
De ontwikkelingsfasen van een lerende organisatie kunnen hierbij behulpzaam zijn. Vaak is de organisatie zich niet bewust van haar visie op leren, maar deze visie beïnvloedt (onbewust) de keuzes voor professionaliseringsinterventies.
- *De leergeschiedenis van de organisatie*
Er zijn in het verleden allerlei keuzes gemaakt ten aanzien van het leerlandschap. Er hebben professionaliseringsactiviteiten plaatsgevonden over verschillende thema's en deze activiteiten waren al dan niet succesvol.
- *De doelen en de ambitie van de organisatie*
Welke nieuwe ontwikkelingsbehoeften en/of -noodzaak komen hieruit voort op individueel niveau, op team/afdelingsniveau en op organisatieniveau?
- *Leerdoelen*
Welke leerdoelen moeten op welke niveaus in de organisatie worden gerealiseerd? Welke prioriteiten stellen we hierin en welke keuzes maken we?
- *Oriëntatie op de mogelijkheden voor formeel en informeel leren*
Met welke al aanwezige mogelijkheden voor formeel en informeel leren moet rekening worden gehouden? Welke moeten worden behouden en waarop kan worden voortgebouwd?
- *Belangen en behoeftes in de organisatie*
Met welke belangen in de organisatie moeten we rekening houden? Met welke stakeholders hebben we te maken?
- *De randvoorwaarden*
Binnen welke randvoorwaarden moet het leerlandschap worden gerealiseerd? Denk hierbij aan de financiën, maar ook aan beschikbare faciliteiten (personeel en instrumenteel).

Op basis van de antwoorden op deze vragen worden ontwerpcriteria geformuleerd. Er wordt hierbij rekening gehouden met alle hierboven genoemde aspecten, maar ze wegen niet allemaal even zwaar. Er wordt onderscheid gemaakt tussen 'noodzakelijk', 'wenselijk' en 'realiseerbaar'. Uitgangspunt is dat de school, binnen de gegeven randvoorwaarden, een optimale leeromgeving creëert. Hiervoor moet voldoende draagvlak zijn in de organisatie.

Bouwsteen 2: De bouwtekening (hoe?)

Op basis van ontwerpbeslissingen ontstaat de 'bouwtekening' voor het leerlandschap. Het gaat erom vast te stellen hoe het leerlandschap er uit moet zien om de beoogde functie te kunnen vervullen.

Het gaat om de volgende ontwerpbeslissingen:

- Welke leerprocessen moeten over welke onderwerpen worden georganiseerd? Zijn dit formele of informele leerprocessen, individueel of collectief? Past praktiserend, onderzoekend of creërend leren bij de leerdoelen? Van welke bestaande kennis binnen de organisatie maken we gebruik en/of welke kennis halen we van buiten de organisatie?
- Welke interventies worden met elkaar verbonden? Welke interventies versterken elkaar?
- Hoeveel vrije ruimte bieden we voor de ontwikkeling van talenten en persoonlijke leerdoelen? En waar creëren we deze ruimte in het leerlandschap?
- Welke middelen zetten we in om de resultaten van de leeractiviteiten te borgen?

Bouwsteen 3: De (rendement)agenda (wat?)

Er wordt een plan gemaakt voor het beheer van het leerlandschap en voor de wijze waarop de kwaliteit van het landschap zal worden geborgd. De rendementsagenda bevat de activiteiten die worden ondernomen om informatie te krijgen over de effectiviteit van het leerlandschap en over verbeterpunten. Op basis hiervan gaat u terug naar bouwsteen 1 en wordt de (her)ontwerpcyclus opnieuw doorlopen.

De volgende vragen worden beantwoord:

- Hoe stellen we vast of het leerlandschap de beoogde resultaten heeft?
- Welke rendementsmaten gebruiken we hiervoor?
- Welke evaluaties voeren we uit?
- Hoe beheren we de financiën en de bemensing van het leerlandschap?
- Hoe houden we inschrijvingen bij? En hoe zorgen we voor een overzicht per medewerker, per team/afdeling en voor de hele organisatie?
- Hoe krijgen de coördinatie en supervisie van de activiteiten in het leerlandschap vorm?

Bij deze bouwsteen staan de rollen centraal die te maken hebben met het beheer en het onderhoud van het leerlandschap: coördinatie, supervisie en kwaliteitszorg.

Doel van het doorlopen van de ontwerpcyclus is de organisatie zo in te richten en te beheren, dat er optimaal wordt geleerd. Met de drie bouwstenen brengt u structuur aan in het bestaande leerlandschap of ontwerpt u een nieuw (deel van een) leerlandschap. U formuleert antwoorden op de volgende belangrijke vragen: wat moet er worden geleerd en hoe kan dit het beste worden geleerd? Hoe borgen we de resultaten van professionaliseringsinterventies in de organisatie? Maar ook: hoe kunnen we de leerpotentie van de werkplek verhogen, zodat een doorgaand leerproces wordt gefaciliteerd? Na dit alles bent u beland bij de fase van actief en doelgericht interveniëren. De interventies zijn erop gericht doelbewust een eigen leerlandschap te creëren. U kunt aan het werk!

1.4 Samenvatting

Dit hoofdstuk heeft u een indruk gegeven van de architectuur van het leerlandschap. Er zijn onderwerpen behandeld die houvast geven bij de beslissingen die u moet nemen als architect van het leerlandschap. Een aantal van die onderwerpen wordt in de volgende hoofdstukken verdiept. We presenteerden een ontwerpmodel dat u als architect kunt gebruiken. Dit model bestaat uit drie bouwstenen en heeft een cyclisch karakter. In hoofdstuk 6 worden de stappen van het model verder toegelicht.

Literatuur hoofdstuk 1

- Bergenhengouwen, G.J. & Mooijman, E.A.M. (2010). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Groningen: Noordhoff uitgevers.
- Bolhuis, S.A.M. & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Bruijn, I. de & Verbaan, A. (2010). *Ontwikkefasen van HRD*. Niet gepubliceerd document.
- Claxton, G. (1996). *Implicit theories of learning, in Liberating The Learner: Lessons for Professional Development in Education*. T. Atkinson, G. Caxton, M. Osborn, M. Wallace (Eds). Oxford:Routledge.
- Dixon, N. (1994). *The organizational learning cycle: how we can learn collectively*. Hamshire: Gower Publishing Compagny.
- Frietman, J., Kennis, R. & Hövels, B. (2010). *Het managen van informeel leren: hoe ver kun je gaan? Een verkennende studie naar kwaliteitsmanagement van het informeel leren van leraren*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.
- Kelchtermans, G. (2010). Worstelen met werkplekleren. Naar een beschrijvend model van werkplekleren. *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON)*. 31(1). Pag. 4-11.
- Laat, M. F., de & Simons, P. R. J. (2002). Collective learning: Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *European Journal for Vocational Training* 27, 13-24.
- Little, D. (2012). *The European Language Portfolio A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects*. Strasbourg/Graz: Council of Europe/ ECML.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company; how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: University Press Inc.
- Overduin, B. & Schramade, P.W.J. (2000). Vier vensters op het vak in perspectief. *Opleiding & Ontwikkeling*, 13, nr. 1/2 , pp. 11-16.
- Probst, G. & Büchel, B. S.T. (1997). *Organizational learning: The competitive advantage of the future*. London: Prentice Hall.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor Leren: over de diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Ruijters, M. & Veldkamp, I. (2012). *Drie: vormgeven aan organisatieontwikkeling*. Deventer: Kluwer.
- Schäffter, O. (1998). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Berlin.
- Schäffter, O. (1999). Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft. Didaktische Modelle in zielbestimmten und zieloffenen Veränderungsprozessen. In: *QUEM-Bulletin* 3.
- Senge, P.M. (1994). *The fifth discipline. De kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Management.
- Simons P.R.J. (1997). Ontwikkeling van leercompetenties: *Opleiding & ontwikkeling*. 10, 17-20.
- Taris, T.W. (2007). *Al doende leert men: Werkkenmerken en leergedrag op het werk*. Inaugurale rede. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Wierdsma, J. & Swieringa, J. (2002). *Lerend organiseren en veranderen: Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Noordhoff.

Hoofdstuk 2

Formele professionaliserings- interventies



Hoofdstuk 2

Formele professionaliserings- interventies

Dit hoofdstuk beschrijft de resultaten van een onderzoek naar effectieve kenmerken van formele professionaliseringsinterventies.

23

2.1 Kenmerken van effectieve professionaliseringsinterventies

In opdracht van het ministerie van OCW voerde CPS in samenwerking met APS een tweejarig onderzoek uit naar de kenmerken van professionaliseringsinterventies in het onderwijs. De aanleiding voor het onderzoek is een reviewstudie van Van Veen et.al. (2010) naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies. Deze zijn echter zo algemeen geformuleerd, dat ze weinig concrete aanknopingspunten bieden voor de praktijk. Doel van het onderzoek van CPS was deze kenmerken te concretiseren en aan te vullen. Daartoe heeft CPS een onderzoek uitgevoerd waarin zes formele trainingsinterventies (binnen en buiten de werkplek) zijn onderzocht.

Formele professionaliseringsinterventies

Het gaat in dit onderzoek om *formele* professionaliseringsinterventies. Dat zijn doelbewust geplande en georganiseerde professionaliseringsactiviteiten die plaatsvinden in een op leren gerichte situatie, onder leiding van een opleider, instructeur of trainer. Doel van deze interventies is dat de deelnemers kennis en/of vaardigheden verwerven, die leiden tot bepaalde gewenste veranderingen in het gedrag van medewerkers (Taris, 2007). Het onderzoek gaat dus niet over informeel leren, dat plaatsvindt in situaties die niet specifiek op leren zijn gericht en waar geen

bepaalde persoon fungeert als instructeur, opleiding of trainer. Hoe u het informele leren in uw organisatie kunt bevorderen komt in hoofdstuk 3 aan de orde.

Binnen en buiten de werkplek

Het gaat in het onderzoek zowel om formele professionaliseringsinterventies op de werkplek als om formele professionaliseringsinterventies buiten de werkplek.

Van Veen et.al. (2010) constateerden op basis van de genoemde reviewstudie dat leraren vaak een sterke voorkeur hebben voor professionaliseringsactiviteiten die plaatsvinden op de werkplek. Ze vonden er echter geen bewijs voor dat leren op de werkplek meer oplevert dan leren buiten de school. Uit ander onderzoek blijkt dat ook de meer traditionele vormen van professionalisering (buiten de werkplek) positieve leereffecten kunnen hebben.

Dit aspect (leren op of buiten de werkplek) lijkt niet het meest bepalend te zijn voor de effectiviteit van formele professionaliseringsinterventies. Wel zijn er op grond van de reviewstudie kenmerken aan te geven die noodzakelijk zijn voor de effectiviteit van formele professionaliseringsinterventies. Daarbij wordt benadrukt dat interventies die voldoen aan deze kenmerken niet in elke context effectief zijn. Met andere woorden: het zijn noodzakelijke kenmerken, maar ze garanderen niet altijd, in elke context, effectiviteit. Soms is er meer nodig om professionaliseringsinterventies effectief te laten zijn.

Zes effectiviteitskenmerken

Professionalisering wordt in het onderzoek van Van Veen et.al. (2010) gezien als een actief en complex leerproces, waarin de leraar nieuwe kennis, vaardigheden en waarden verwerft. Doel van professionalisering is dat de kwaliteit van zijn functioneren, ofwel de kwaliteit van het onderwijs, verbetert. In de reviewstudie worden de volgende kenmerken genoemd die de effectiviteit van professionaliseringsinterventies aantoonbaar beïnvloeden:

- 1** De professionalisering is direct gerelateerd aan de eigen lespraktijk en, specifiek, aan problemen rond de inhoud, didactiek en/of het leerproces van leerlingen in een bepaald vak.
- 2** Er is sprake van actief en onderzoekend leren: deelnemers analyseren zelf problemen waarmee zij te maken hebben in de lespraktijk en construeren hiervoor zelf oplossingen.
- 3** Er is sprake van collectieve participatie. Deelnemers leren samen met collega's en vervullen zelf een rol in het formuleren van de inhoud, de opzet en de methodiek van de professionalisering.
- 4** Er is substantiële tijd voor deelname en voor reflectie.
- 5** De inhoudelijke input is van grote kwaliteit.
- 6** Er is samenhang met het schoolbeleid, zodat het resultaat van de professionalisering niet tijdelijk is en voldoende draagvlak heeft.

In de volgende paragrafen gaan we nader in op deze kenmerken. Op basis van de resultaten van ons onderzoek concretiseren we de kenmerken en vullen we deze aan.

2.2 Gerelateerd aan eigen lespraktijk en vak

De inhoud van de professionaliseringsinterventie heeft betrekking op de dagelijkse lespraktijk en, specifiek, op problemen met betrekking tot inhoud, didactiek en het leerproces van de leerlingen in een specifiek vak.

Een beter begrip van de manier waarop leerlingen de vakinhoud leren, draagt bij aan het verbeteren van het onderwijs en van de leerlingresultaten. Dit begrip ontwikkelen leraren bijvoorbeeld door samen met collega's werk en resultaten van leerlingen te analyseren: hoe hebben leerlingen geleerd en hoe kwamen zij tot begrip van de inhoud?

Hoewel het betrekkelijk eenvoudig lijkt om aan dit kenmerk te voldoen, blijkt uit ons onderzoek dat er in de praktijk misvattingen bestaan over de betekenis van dit kenmerk. Deze misvattingen kunnen de werking van dit kenmerk teniet doen.

Professionaliseringsinterventies die zich richten op (onderdelen van) het primaire proces ervaren deelnemers niet altijd als 'gerelateerd aan de eigen lespraktijk en/of het vak'. Hierbij spelen zowel het *niveau* als de *inhoud* van de professionaliseringsinterventie een rol:

- De inhoud kan wel gericht zijn op het primaire proces, maar sluit niet aan bij de leerbehoefte/leervraag van de individuele deelnemer.
- Voor deelnemers die de kennis/vaardigheden al beheersen en die vooral naar verdieping zoeken, is het niveau te laag.
- Het niveau kan ook te hoog zijn, bijvoorbeeld voor een beginnende docent die de basisvaardigheden van het lesgeven nog niet goed beheerst en toch moet leren om te differentiëren.
- Deelnemers twijfelen aan de praktische bruikbaarheid van het geleerde of hebben er weerstand tegen om het toe te passen. Hierdoor vinden zij dat de inhoud niet aansluit bij de praktijk.

Uit ons onderzoek blijkt dat deelnemers een relatie met de eigen lespraktijk ervaren wanneer:

- er aandacht en tijd is voor het individuele leerproces en individuele leerbehoeften van de deelnemers.
- er expliciet wordt teruggekoppeld naar en vooruitgeblikt op eigen ervaringen.
- de trainer blij geeft van aandacht voor en betrokkenheid bij het leerproces van de deelnemers en het leerproces goed ondersteunt. Het gaat om de vaardigheid van de trainer om in te gaan op de eigen lespraktijk van de deelnemers en om hen te ondersteunen bij de vertaling van het geleerde naar de eigen praktijk.

Aanvulling op Van Veen

Ook uit ons onderzoek kwam naar voren dat het belangrijk is dat de trainer ingaat op de eigen lespraktijk van de deelnemers. De trainer kan dit op verschillende manieren doen:

- De trainer activeert bij de start de voorkennis van de deelnemers. Dit vergemakkelijkt het leren, omdat de deelnemers de nieuwe informatie dan gemakkelijker kunnen koppelen aan hun eigen ervaringen.
- Praktijkkennis en theoretische kennis komen geïntegreerd aan de orde. Timperley et.al. (2007) stellen op grond van een onderzoek naar de effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten vast dat verschillende soorten kennis (praktijk- en theoretische kennis) geïntegreerd aan de orde moeten komen, omdat dit bijdraagt aan de vertaling naar de eigen praktijk.
- De trainer licht het doel, de relevantie en de context van het aanbod toe. Waarom deze training? Waarom dit leerdoel/deze leerdoelen? Waarom deze leeractiviteit of deze opdracht? Er komt niet alleen aan de orde hoe de professionalisering zich verhoudt tot de ontwikkelingen in de schoolorganisatie, maar ook hoe het zich verhoudt tot de eigen lespraktijk, die voor iedere deelnemer net weer anders zal zijn.

Een ander aandachtspunt dat in het onderzoek van Van Veen geen aandacht krijgt, is de discrepantie tussen hetgeen in de professionalisering wordt aangeboden enerzijds en de eigen visie en de eigen praktijk van de deelnemers anderzijds. Kleine discrepanties kunnen bij deelnemers de motivatie om te leren opwekken, maar als er sprake is van een grote discrepantie tussen deze factoren, dan kan dit het leren juist ontmoedigen. Het kan bij deelnemers leiden tot terugtrekking, wanhoop of frustratie.

Dit verschijnsel vertoont grote overeenkomst met wat in de literatuur over het leren van leerlingen wordt aangeduid als 'destructieve en constructieve frictie', of 'dissonantie en consonantie' (Vermunt & Verloop, 1999). Destructieve frictie ontstaat bijvoorbeeld als feiten of opvattingen waarmee de lerende tijdens een professionalisering wordt geconfronteerd strijdig zijn met zijn eigen overtuiging of mening, of als het aan te leren gedrag strijdig is met zijn eigen overtuiging, waarden en normen. De lerende heeft dan de perceptie dat hetgeen in de training wordt aangeboden onverenigbaar is met zijn eigen kennis, houding, emotie, geloof of gedrag. Het is dus van belang dat ook hierin steeds aansluiting wordt gezocht met de deelnemer, zonder daarin te blijven steken. Het doel van de professionalisering is immers dat er ontwikkeling plaatsvindt en dat lukt alleen maar als de deelnemer wordt geprikkeld om zich nieuwe kennis en/of vaardigheden eigen te maken.

2.3 Actief en onderzoekend leren

Zelf actief leren is effectiever dan passief leren, zoals het luisteren naar een lezing. Voorbeelden van actief leren zijn: experts observeren (in dit geval leraren), geobserveerd worden gevolgd door interactieve feedback en discussie en werk van leerlingen bestuderen. Onderzoekend leren is een specifieke vorm van actief leren. Hierbij analyseren, onderzoeken en bediscussiëren deelnemers lesgerelateerde onderwerpen.

Het is opvallend dat in de professionaliseringsinterventies die we hebben onderzocht, niet expliciet gebruik wordt gemaakt van de concepten waarop actief en onderzoekend leren zijn gebaseerd. Hoewel actief leren vrijwel altijd wordt beoogd en het belang hiervan wordt ingezien, blijft actief leren in de praktijk meestal beperkt tot actief doen. Dat wil zeggen dat deelnemers in groepjes opdrachten uitvoeren en ervaringen uitwisselen.

Het is belangrijk dat de lerende wordt uitgedaagd om eigen veronderstellingen te onderzoeken en deze te relateren aan de nieuwe kennis en/of vaardigheden. Deze stap ontbreekt vaak. Het model dat nu meestal lijkt te worden gehanteerd is: 1 input, 2 verwerking, 3 terugkijken, 4 transfer. Dit is een lineair model dat uitgaat van overdracht van kennis en vaardigheden en niet van kennisconstructie of kennisreconstructie in een specifieke context.

Onderzoekend leren werd in geen van de onderzochte professionaliseringsinterventies bewust nagestreefd. Deze vorm van leren was bij de meeste trainers zelfs onbekend.

Aanvulling op Van Veen

Van Veen et. al. beschrijven actief leren als het tegengestelde van passief leren, waarbij deelnemers, zonder interactie, luisteren naar de trainer/docent. Actief leren wordt gezien als een effectief alternatief voor het overbrengen van formele kennis, die de deelnemers na de professionalisering in de praktijk moeten brengen. Bij actief leren worden deze twee aspecten (nieuwe kennis en vaardigheden leren en in praktijk brengen) geïntegreerd.

Actief leren houdt in: iets boven water brengen, met elkaar delen, gezamenlijk reflecteren op het eigen begrip en handelen en op het begrip en het handelen van anderen. De resultaten van deze reflectie beïnvloeden het toekomstig handelen van de lerenden (Smith & Sadler-Smith, 2006).

Onderzoeken wordt gezien als een vorm van actief leren. Deze leerstrategie daagt de lerenden uit bewuster over hun werk na te denken, maar ook om in hun werk meer kennis van anderen te gebruiken, waaronder resultaten van wetenschappelijk onderzoek (Bolhuis & Kools, 2013). Onderzoekend leren begint met een onderzoeksvraag en de lerenden experimenteren vaak in de praktijk met nieuwe kennis en vaardigheden.

2.4 Collectieve participatie

Collectieve participatie bevordert de effectiviteit van professionaliseringsinterventies. Het gaat hier om samenwerking tussen leraren van dezelfde school, van hetzelfde leerjaar of dezelfde vaksectie. Interactie, discussie en onderlinge feedback worden als krachtige leermiddelen gezien. Bij collectieve participatie gaat het om het samen leren in een sociaal verband. Dit maakt het mogelijk dat de deelnemers met elkaar in gesprek gaan. De nadruk ligt op elkaar coachen en elkaar feedback geven rond vraagstukken die zich aandienen in het werk van de deelnemers.

Uit ons onderzoek blijkt dat een expliciet concept van ‘samenwerkend leren’ vaak ontbreekt in professionaliseringsactiviteiten. Er wordt gekozen voor vormen zoals opdrachten uitvoeren in groepjes of duo’s, een lesbezoek afleggen of elkaar observeren. Dit is echter nog geen samen leren, omdat gerichte feedback en terugkoppeling ontbreken en er geen collectieve leercyclus wordt doorlopen.

28

Aanvulling op Van Veen

Bij collectief leren worden verschillende ervaringen en inzichten in een sociaal verband bij elkaar gebracht. Er wordt een lerende gemeenschap gecreëerd die voor een substantiële periode in stand wordt gehouden. Deze gemeenschap is een plek waar:

- lerenden in een veilige sfeer verhalen kunnen vertellen over hun praktijkervaringen.
- lerenden op zoek kunnen gaan naar de betekenis van deze ervaringen.
- eigen interpretaties en interpretaties van anderen worden bekrachtigd.

In scholen die de ambitie hebben om formele professionaliseringsactiviteiten binnen een leer-gemeenschap te laten plaatsvinden, moet dit proces van collectief leren worden ondersteund (Kooy & van Veen, 2012). Deze ondersteuning is erop gericht dat de gehele, gezamenlijke leercyclus wordt doorlopen. Deze cyclus is vergelijkbaar met de cyclus van de lerende organisatie:

- Informatie genereren.
- Informatie integreren.
- Collectieve interpretatie van de informatie en van het handelen (Dixon, 2000).

Belangrijke opbrengsten van collectief leren zijn (Verbiest, 2004):

- Een gemeenschappelijke taal en gemeenschappelijke houdingen.
- Kennis en vaardigheden.
- Een gedeeld begrip van de visie.
- Een gedeeld begrip en gedeelde erkenning en waardering van ieders functie.

Een review van Timperly et. al. (2007) laat zien dat effectieve leergemeenschappen twee kenmerken hebben:

- Deelnemers worden ondersteund bij het doordenken van nieuwe ideeën en de consequenties hiervan voor de praktijk.
- De leergemeenschap is gefocust op de mate waarin het onderwijs de leerlingresultaten positief beïnvloedt.

2.5 Duur en permanentie

De duur van de professionaliseringsactiviteit heeft invloed op de effectiviteit ervan. Het gaat zowel om het aantal uren dat deelnemers eraan besteden als om de looptijd van de professionaliseringsinterventie. Een exact omslagpunt is hierbij niet te noemen. Hoeveel tijd er nodig is, is immers sterk afhankelijk van de activiteit. Wel staat vast dat eenmalige interventies die een korte periode worden ondersteund minder effectief zijn dan interventies die permanent worden ondersteund. Deze ondersteuning bestaat bijvoorbeeld uit vervolgenterventies, blijvende ondersteuning van samenwerking en input blijven geven voor het leren.

29

Er zijn volgens Van Veen et. al. geen aanwijzingen voor dat de invulling van de contacturen of de variatie in de invulling invloed heeft op de effectiviteit van de professionaliseringsinterventie. In de professionaliseringsactiviteiten die wij hebben onderzocht, varieert deze invulling sterk. De tijd werd besteed aan coaching, begeleiding, feedbackgesprekken, collegiale consultatie, klassenbezoek, video-opnames of intervisie.

Uit de reacties van de deelnemers blijkt dat de combinatie van de inhoud, de duur van de bijeenkomsten en het ritme waarin ze plaatsvinden van belang is. Niet altijd is men tevreden over de wijze waarop de tijd in de bijeenkomsten wordt verdeeld over de verschillende activiteiten. Er wordt bijvoorbeeld relatief veel tijd besteed aan het uitvoeren van opdrachten, maar er wordt niet altijd tijd genomen voor het verdiepen van en de reflectie op ervaringen.

Ook gebeurde het dat het aantal contacturen en de invulling ervan werden aangepast als gevolg van ontwikkelingen in de school. De consequenties hiervan voor de effectiviteit van de professionaliseringsinterventie werden niet altijd goed doordacht. Zo werd bijvoorbeeld het onderdeel intervisie uit een van de trainingen geschrapt, omdat er in de school nog een andere professionaliseringsactiviteit liep waarin intervisie werd ingezet. Gevolg hiervan was dat de vertaalslag naar de praktijk in de training in het gedrang kwam. Ook werden in professionaliseringsinterventies juist die activiteiten geschrapt die eraan bijdragen dat de deelnemers de nieuwe vaardigheden verankeren in hun (leraren)gedrag. Het ging hierbij bijvoorbeeld om observaties en terugkombijeenkomsten.

De onderzochte trainingstrajecten bestonden vrijwel allemaal uit meerdere bijeenkomsten die waren verdeeld over een langere periode (van twee maanden tot twee schooljaren). Bij geen enkel traject was echter sprake van permanente ondersteuning, bijvoorbeeld in de vorm van vervolgenterventies of intervisiegroepjes.

Aanvulling op Van Veen

Timperly et. al. (2007) merken op dat het niet zozeer gaat om de hoeveelheid tijd (kwantiteit), maar veel meer om de wijze waarop de tijd is gebruikt (kwaliteit). Van de hoeveelheid tijd die aan de professionaliseringsinterventie is besteed, kunnen we de effectiviteit van de interventie dan ook niet afleiden. Daarom is bij de ontwikkeling van professionaliseringsinterventies de verdeling van de tijd over de verschillende leeractiviteiten een belangrijk aandachtspunt. Dit is eigenlijk heel logisch als we bedenken dat 'effectieve lestijd' een van de kwaliteitsindicatoren is van het reguliere onderwijs.

Van Veen et. al. besteden in dit kader geen aandacht aan de rol van de leidinggevende. Uit ander onderzoek is echter bekend dat de leidinggevende een belangrijke rol speelt bij de borging van de effecten van professionalisering. Eén van de onderdelen van die rol is dat de leidinggevende ruimte en tijd voor professionalisering creëert. Daarnaast heeft de leidinggevende op veel andere manieren invloed op de effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten. Dit komt uitgebreid aan de orde in hoofdstuk 5.

2.6 Kwaliteit van de inhoudelijke input

De inhoud van professionaliseringsinterventies is gebaseerd op theorie en op goed onderzochte (evidence-based) methoden en praktijken. Er worden geen standaardvoorbeelden gegeven, maar krachtige, concrete en intellectueel uitdagende voorbeelden. De deelnemers hebben voldoende en permanente toegang tot nieuwe kennis en tot de expertise van collega's in en buiten de school.

Trainers van de meeste onderzochte professionaliseringsinterventies onderschreven dat de kwaliteit van de inhoud erbij is gebaat als gebruik wordt gemaakt van methoden die evidence-based zijn. De mate waarin trainers gebruik maken van krachtige, concrete en uitdagende voorbeelden verschilde sterk. Oorzaak hiervan zou kunnen zijn dat de trainers niet altijd voldoende boven de stof staan. De inhoud van een professionaliseringsinterventie die evidence-based is, kan dus toch onvoldoende werken doordat de deelnemers:

- Intellectueel onvoldoende worden uitgedaagd.
- Onvoldoende worden geprikkeld tot nadenken over de inhoud van de professionalisering en over de betekenis die deze heeft in de eigen lespraktijk.

We constateren op grond van ons onderzoek dat niet iedere trainer in staat is om deelnemers te stimuleren tot reflectie. Ook hebben we de indruk dat trainers niet allemaal beseffen dat het leren van volwassenen een andere didactiek vereist dan het leren van leerlingen in het primair en secundair onderwijs. In hoofdstuk 4 gaan we hier nader op in.

Aanvulling op Van Veen

Van Veen et. al. besteden in dit kader geen expliciete aandacht aan de kwaliteit van de trainer. Dat is vreemd, omdat uit onderzoek van bijvoorbeeld Marzano (2007) blijkt dat de kwaliteit van de leraar de meest bepalende factor is voor het leren van leerlingen. Hoewel de trainer te maken heeft met een andere doelgroep – volwassen professionals – is het de vraag waarom deze constatering niet kan worden doorgetrokken naar professionaliseringsactiviteiten van leraren en de kwaliteit van de trainer.

De trainer moet in ieder geval de volgende vaardigheden beheersen:

- Hij kan omgaan met en inspelen op verschillende leerbehoeften, leerstijlen en niveaus.
- Hij stelt reflectieve vragen, die de deelnemers helpen om de inhoud te vertalen naar de praktijk en houdt daarbij rekening met de context. Dit is nodig, omdat niet alle deelnemers deze vertaling zelfstandig kunnen maken. Om hen daarbij te ondersteunen moet de trainer goed op de hoogte zijn van de inhoud, maar moet hij ook in staat zijn het leerproces van volwassenen te stimuleren en te ondersteunen. Het gaat zowel om het individuele leerproces als om het leerproces van de groep (Knowles, Holton & Swanson, 2011). Timperly et. al. (2007) hebben vastgesteld dat een professionalisering alleen effectief is als de trainer de nieuwe inhoud betekenisvol kan maken voor de leraar en als hij de leraar helpt en faciliteert om de nieuwe inhoud in zijn eigen lespraktijk in te passen. Variërend op 'pedagogical content knowledge' noemt Timperly dit 'provider pedagogical content knowledge'.

In hoofdstuk 5 gaan we nader in op de competenties van de trainer/opleider.

2.7 Samenhang met het schoolbeleid

De interventie hangt samen met het schoolbeleid en/of met het landelijk onderwijsbeleid. Dit voorkomt dat de interventie geïsoleerd plaatsvindt en dat de beoogde effecten verdwijnen na het beëindigen van de interventie. Ook moeten de doelen, inhoud en opzet van de interventie samenhangen met de opvattingen, kennis en doelen van de leraren zelf.

Alle bij ons onderzoek betrokken schoolleiders hadden de ambitie om professionaliseringsinterventies te realiseren die samenhangen met het schoolbeleid. In een enkel geval werd de professionalisering door leraren zelf geïnitieerd, maar ook dan werd bekeken of de activiteit aansloot bij de ambities van de school.

Desondanks droegen de professionaliseringsactiviteiten niet altijd bij aan de beoogde schoolontwikkeling. Een oorzaak hiervan kan liggen in de kwaliteit van het schoolbeleid zelf. Deelnemers ervaren dit beleid vaak als 'los zand'. Ook twijfelen zij eraan of de professionalisering voldoende in het schoolbeleid wordt geborgd. Dit probleem overstijgt de professionaliseringsactiviteiten die in de school plaatsvinden, maar is hierop wel van invloed.

Deelnemers melden dat veranderingen vaak niet goed worden geïmplementeerd en dat de schoolleiding steeds nieuwe activiteiten initieert. Het is niet verwonderlijk dat dit ertoe leidt dat een doorgaande lijn in professionaliseringsactiviteiten ontbreekt. De borging van de professionalisering in het persoonlijk functioneren van de deelnemers is meestal grotendeels afhankelijk van de deelnemers zelf.

Vaak wordt de gesprekscyclus genoemd als een vorm van borging, maar omdat de periode tussen de gesprekken erg lang is, heeft dit instrument vaak geen borgende werking. Een gemiddelde gesprekscyclus duurt in het onderwijs twee jaar. Dat komt er in de praktijk op neer dat een docent per jaar gemiddeld minder dan één gesprek voert.

Aanvulling op Van Veen

Little (2012) stelt dat veel professionaliseringsactiviteiten een vrij simpel beeld geven van leraren, lesgeven en van de ontwikkeling van leraren. Gezien de complexiteit, de subtiliteit en de onzekerheid van de groep, is er vaak opmerkelijk weinig inspanning nodig voor de deelname aan professionalisering. De activiteiten vergen van de deelnemers weinig intellectuele inspanning en emotionele betrokkenheid en gaan slechts oppervlakkig in op de voorgeschiedenis en de omstandigheden van leraren.

Ook gezien de complexiteit en ambiguïteit van de vaak ambitieuze hervormingen, zijn de professionaliseringsactiviteiten vaak zeer zwak. In beleidsmatig opzicht zijn deze activiteiten daardoor van marginale betekenis. Om werkelijk bij te dragen aan het beleid, moet de professionalisering de discussie diepgang geven, de bespreking openbreken en nieuwe actiemogelijkheden toevoegen.

Professionaliseringsactiviteiten zouden minimaal onderdeel moeten zijn van het personeelsbeleid, en met name van een onderdeel daarvan: het scholingsbeleid. Idealiter is de formele professionaliseringsinterventie ingebed in het leerlandschap van de school. We zien in scholen echter nog maar zelden een ingebed professionaliseringsbeleid. Daarvoor is het bijvoorbeeld nodig dat er duidelijke doelen zijn geformuleerd voor professionaliseringsactiviteiten in de organisatie en dat het verband met de schoolontwikkeling helder is. De meeste scholen verkeeren wat dit betreft nog in een beginstadium. Op scholen waar professionalisering een duidelijke plaats heeft in de organisatiestructuur, bijvoorbeeld in de vorm van een interne academie, is de relatie met het schoolbeleid meestal sterker. In hoofdstuk 5 gaan we nader in op de inbedding van professionalisering in de organisatiestructuur en op de interne academie.

2.8 Theory of improvement

Naast de hiervoor besproken kenmerken van effectieve formele professionaliseringsactiviteiten, stellen Van Veen et. al. dat het belangrijk is dat professionaliseringsactiviteiten zijn gebaseerd op een stevige 'Theory of improvement'. Dat houdt in dat er sprake is van een expliciete, goed gevalideerde en expliciete redenering over de wijze waarop de kenmerken van de interventie samenhangen met de beoogde leerresultaten. Deze Theory of improvement moet betrekking hebben op zowel het leren van leraren ('theory of change') als op het leren van leerlingen ('theory of instruction'). Van Veen et.al. constateren dat de vorm en de inhoud van veel professionaliseringsinterventies zelden zijn gebaseerd op dergelijke expliciete redeneringen.

Dit sluit aan bij onze constatering dat er zelden sprake is van een expliciet leerconcept. Volgens Verbiest (2009) gaat het daarbij om mentale modellen van de wijze waarop professionals leren:

- Constructivistische modellen: de (toekomstige) professional heeft een actief-construerende rol en kent zelf betekenis toe aan werkervaringen en aan scholing.
- Contextualisering: ervaringen krijgen een betekenis in een bepaalde context. In deze benadering staan de dialoog en de ontmoeting centraal.
- Interactie: het leren vindt plaats in interactie met de omgeving. De sociaal-culturele omgeving – collega's, medecursisten, opleiders – en hun opvattingen beïnvloeden het leerproces.

33

2.9 Samenvatting

Samenvattend stellen we het volgende:

- Professionaliseringsactiviteiten zijn vaak te algemeen. Ze sluiten onvoldoende aan bij de persoonlijke situatie van individuele deelnemers (leerbehoeften en leervragen, leervoorkeur/stijl, leerproces).
- Deelnemers worden niet aangezet tot kennisconstructie. Zij werken wel samen in opdrachten, maar leren niet samen.
- Zowel in de inhoud als in het leerproces ontbreken complexiteit en een zekere mate van maatwerk/specificiteit. Dat zou kunnen samenhangen met het feit dat een expliciet leerconcept (Theory of improvement) en een heldere samenhang met het beleid ontbreken.
- Ontbreekt een Theory of improvement, dan is het onduidelijk welke eisen er worden gesteld aan de kwaliteit van de inhoud, van de trainer én aan de lerende. Ook de borging en de organisatie van randvoorwaarden hebben hieronder te lijden.
- Het ontwerpen van een leerlandschap kan niet zonder een expliciet leerconcept en een duidelijke samenhang met het beleid.

Literatuur hoofdstuk 2

Bolhuis, S. & Kools, Q. (2013). *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Tilburg: Fontys.

Dixon, N.M. (2000). *Common knowledge: how companies thrive by sharing what they know*. Boston: Harvard Business School Press.

Knowles, M.S., Holton, E.F. & Swanson, R.A. (2012). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge.

Kooy, M. & Veen, K. van, eds (2012). *Teacher learning that matters: international perspectives*. London: Routledge.

Little, J.W. (2012). *Understanding data use practices among teachers: The contribution of micro-process studies*. *American Journal of Education* 118 (2), 143-166.

Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school: Research in actie*. Rotterdam: Bazalt educatieve uitgeverij.

Smith, P.J. & Sadler-Smith, E. (2006). *Learning in organizations: complexities and diversities*. London: Routledge.

Taris, T.W. (2007). *Al doende leert men: Werkenmerken en leergedrag op het werk*. Inaugurale rede. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Verkregen via www.educationcounts.govt.nz/goto/BES.

Veen, K. van, Zwart, R. Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.

Verbiest, E. (2004). *Samen wijs: bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Apeldoorn: Garant.

Verbiest, E. (2009). *Leren leiden: Notities over de professionalisering van schoolleiders in tijden van nieuwe professionaliteit*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.

Vermunt, J.D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.

Hoofdstuk 3

Informeel leren in organisaties



Hoofdstuk 3

Informeel leren in organisaties

In dit hoofdstuk bespreken we verschillende vormen van informeel leren en beschrijven we op welke manieren scholen informeel leren kunnen organiseren en versterken.

35

Professionalisering van leraren omvat meer dan het organiseren van formele professionaliseringsactiviteiten. Little (2012) stelt zelfs dat we de belangrijkste leeractiviteiten die in een organisatie plaatsvinden vergeten, als we ons alleen richten op formele professionaliseringsactiviteiten. Het grootste deel van het leren in organisaties (in ieder geval in kwantitatief opzicht) is informeel leren (Taris, 2007).

Informeel leren vindt plaats in situaties die niet specifiek zijn gericht op leren. Er is geen persoon aanwezig die fungeert als instructeur of trainer en er is geen leerprogramma. Medewerkers doen in deze situaties bewust of onbewust nieuwe kennis of vaardigheden op. Informeel leren is vooral het resultaat van het verwerken van de ervaringen die medewerkers tijdens het werk opdoen. Het leerproces komt op gang door feedback en reflectie.

Het lijkt paradoxaal, maar naast het formele leren, is ook het informeel leren in het leerlandschap van uw school te managen. Informeel leren hoeft niet op toeval te berusten. Het 'behoud van het informele' bepaalt de grens tussen formeel en informeel leren. Dat wil zeggen dat de sturing van informeel leren zich beperkt tot het voorwaardelijke: het scheppen van de juiste, uitdagende context om informeel te leren (Frietman, Kennis, & Hövels, 2010). Het gaat hierbij dus om het maximaliseren van de voorwaarden voor informeel leren in een organisatie (Smith & Sadler-Smith, 2006).

3.1 Vormen van informeel leren

In de praktijk zijn formeel en informeel leren niet strikt van elkaar te scheiden. Volgens Simons (1995) is er sprake van een glijdende schaal van volledig ongeorganiseerd informeel leren naar volledig georganiseerd formeel leren. Informeel leren kan elementen van formeel leren bevatten en andersom.

Er bestaan verschillende indelingen van informeel leren. Smith en Sadler-Smith (2006) gebruiken de volgende indeling:

- *Intuïtief*
De lerende leert niet bewust. Hij kan moeilijk benoemen wat hij exact heeft geleerd, maar hij heeft wel het gevoel dat hij iets heeft geleerd.
- *Toevallig*
Door een incident of een voorval verlopen dingen niet volgens plan en wordt het gebruikelijke patroon van handelen doorbroken. Achteraf reflecteren de betrokkenen hierop bewust en vragen zij zich af wat zij ervan hebben geleerd.
- *Prospectief*
Een bepaalde werksituatie wordt van tevoren gezien als een mogelijkheid om te leren.

Ruijters (2006) geeft een andere indeling van informeel leren. Binnen het leerlandschap onderscheidt zij in een organisatie drie vormen van leren: praktiserend, onderzoekend en creërend leren.

- *Praktiserend leren*
Medewerkers leren tijdens het werk. Deze leervorm in grote lijnen te vergelijken met 'werkplekleren'.
- *Onderzoekend leren*
Activiteiten die erop zijn gericht om door praktijkonderzoek nieuwe kennis, inzichten en vaardigheden op te doen.
- *Creërend leren*
Het maken, ontwikkelen en ontwerpen van nieuwe diensten en producten waarbij wordt geleerd. Dergelijke spontane leerprocessen en de uitkomsten ervan blijven vaak impliciet, tenzij betrokkenen bewust op de leerresultaten reflecteren en nadenken over de consequenties voor het eigen denken en handelen. In feite stellen zij achteraf vast wat ze van een bepaalde activiteit hebben geleerd.

We werken deze drie vormen van informeel leren nader uit.

3.1.1 Informeel praktiserend leren

Praktiserend leren is het leren in ons dagelijkse werk. Het gaat hierbij meestal om intuïtief of toevallig informeel leren, maar er zijn ook formele vormen van praktiserend leren. In dit laatste geval hebben we het over de eerder genoemde prospectieve benadering van informeel leren, waarbij van te voren een bepaalde werksituatie wordt gezien als mogelijkheid om te leren (Taris, 2007).

Of informeel praktiserend leren optreedt, is afhankelijk van de leermogelijkheden die het werk biedt én van de medewerker, die deze mogelijkheden al of niet erkent en benut. In hoeverre leidt de aard van het werk ertoe dat medewerkers al doende veel of weinig leren? Werk is in de eerste plaats een situatie die is gericht op het leveren van arbeid. Het vervangen van een zieke collega kan een leerproces opwekken, maar is er in de eerste plaats op gericht het werk doorgang te laten vinden.

Het *leerpotentieel* – de kans dat informeel leren optreedt – verschilt per werksituatie en per context. Routinematig werk beperkt de kans op leren, terwijl nieuwe taken en het werken in wisselende teams juist aanleidingen kunnen zijn om te leren (Onstenk, 1997). In hoeverre medewerkers praktiserend informeel leren wordt onder meer bepaald door het leerpotentieel van de werksituatie.

Odenthal, et.al. (2006) beschrijven de werkplek als leeromgeving. Zij zien dit als een dynamische omgeving, die bestaat uit structuren, zoals de fysieke werkomgeving, de organisatie en inhoud van het werk, de sociale werkomgeving, de organisatiecultuur en de werkende zelf (ervaren werkruimte en eigen leerhouding en -vaardigheden). Een combinatie van deze factoren bepaalt het leerpotentieel van de werkplek.

Kirschner, Caniels & Bijker (2011) spreken van ‘de leerwaarde’ van een baan. Ze definiëren de leerwaarde als ‘de voedingsbodem voor professionele ontwikkeling’. Leerwaarde komt volgens hen voort uit werk met voldoende uitdagingen, autonomie en groeimogelijkheden. De leerwaarde is ook nauw verbonden met de proactiviteit van de lerende. Het gaat hierbij om het opzoeken en benutten van uitdagingen, autonomie en groeimogelijkheden. In hoofdstuk 4 gaan we nader in op de leerhouding van medewerkers.

3.1.2 Informeel onderzoekend leren

Informeel onderzoekend leren is een prospectieve benadering van leren. Dat wil zeggen dat een bepaalde situatie van tevoren wordt gezien als mogelijkheid om te leren (zie 3.1). Terwijl bij praktiserend leren de eigen praktijk object van leren is, gaat het bij onderzoekend leren volgens Ruijters (2006) om het zoeken naar nieuwe kennis ook buiten de eigen praktijk. Imants en Folker (2008) zien onderzoeken als een vorm van probleem oplossen waardoor nieuwe kennis ontstaat. De onderzoeksmatige activiteiten zijn volgens hen gericht op het identificeren van

problemen, het opsporen van mogelijke oorzaken, het exploreren van kansen voor het ontwikkelen van een oplossing, het monitoren tijdens het uitvoeren van de oplossing en het evalueren van de resultaten.

Een vorm van onderzoekend leren is het werken met en het denken in experimenten. Met een experiment construeren we een min of meer afgeschermd context – qua tijd, mensen en het deel van de organisatie dat betrokken is – waarin we condities creëren waarvan we weten dat ze gunstig zijn voor leren. Bijvoorbeeld: in een bepaald team wordt gedurende een vastgestelde periode gewerkt aan ‘het reflecteren op fouten’. Dit is makkelijker dan in de hele organisatie een reflectief klimaat implementeren (Tjepkema, 2010).

Maar in hoeverre is leren op deze manier nog informeel? Het is belangrijk om in dit verband het onderscheid te benadrukken dat in de Engelse taal wordt gemaakt tussen de termen ‘research’ en ‘inquiry’. *Research* verwijst naar wetenschappelijk onderzoek en *inquiry* naar een basishouding van nieuwsgierigheid, een onderzoekende houding (Biesta, 2012). Bij informeel onderzoekend leren gaat het naar onze mening om *inquiry*. Het gaat om een onderzoekende houding van personen die op zoek zijn naar nieuwe kennis, inzichten en vaardigheden en die de bruikbaarheid daarvan uittesten in hun praktijk.

Dat onderzoeken kan op een formele, georganiseerde manier gebeuren (bijvoorbeeld in de vorm van actieonderzoek) of op een meer informele en ongeorganiseerde manier. Iemand wordt bijvoorbeeld door een gelezen artikel gestimuleerd om een nieuwe werkwijze uit te proberen. Ook het intensief observeren van een praktijksituatie is een informele vorm van onderzoekend leren.

Volgens Argyris (1993) leren mensen niet wanneer ze alleen nadenken over een probleem of over de oplossing ervan. Ze leren pas wanneer ze die oplossing gaan toepassen en als ze kijken naar het effect van dat (nieuwe) gedrag. De manier waarop mensen terugkijken op de (al dan niet beoogde) effecten van het gedrag is volgens hem bepalend voor de kwaliteit van het leerproces. Hij maakt hierbij het onderscheid tussen *single loop-leren* en *double loop-leren*.

Elke ‘actie’ die we ondernemen heeft een aantal ‘gevolgen’. Die gevolgen stemmen al dan niet overeen met de gevolgen die we hadden verwacht bij het inzetten van de actie. Als een actie niet de verwachte/gewenste gevolgen heeft, kunnen we twee dingen doen. We kunnen de overtuigingen wijzigen die ten grondslag liggen aan de actie (de ‘bepalende variabelen’) of we kunnen de actie aanpassen zonder de bepalende variabelen te veranderen. In het eerste geval spreekt Argyris van *double loop-leren* en in het tweede geval van *single loop-leren*. Voor routinematige en vaak terugkomende aangelegenheden volstaat *single loop-leren*, maar als het gaat om complexe en niet-programmeerbare zaken is *double loop-leren* noodzakelijk. Duurzame leer- en gedragsverandering vereist *double loop-leren*.

3.1.3 Informeel creërend leren

Creëren is het maken, ontwikkelen en ontwerpen van nieuwe diensten en producten. Door te creëren verwerven mensen gaandeweg achterliggende kennis en inzichten en leren zij over tekortkomingen en mogelijkheden. Veel werkprocessen, organisatieontwikkelingstrajecten en veranderingsprocessen vragen om creativiteit. Het leren is gericht op het tot stand brengen van nieuwe kennis, diensten en producten.

Bij het ontwikkelen van nieuwe materialen en onderdelen van het curriculum vergroten leraren volgens Loucks-Horsley (1998) vooral hun kennis over de inhoud en de didactiek. Curriculumontwikkeling betekent nadenken over onderwijsstrategieën en over de wijze waarop deze kunnen worden omgezet naar de lespraktijk. Tijdens de ontwikkeling ontdekt de ontwikkelaar wat hij wel en niet weet over een probleem en over mogelijke oplossingen daarvan. Het opvullen van mogelijke hiaten wordt gezien als een leerproces. Leren vindt ook plaats omdat leraren in de gelegenheid worden gesteld in het kader van het ontwikkelen van nieuwe materialen en methoden te leren van een externe expert van buiten het onderwijs.

Het ontwikkelen van nieuwe materialen is zelden een individuele activiteit, maar gebeurt steeds vaker in groepsverband. Dit biedt de betrokkenen de mogelijkheid te leren over hun eigen ideeën en over de ideeën van anderen. Zij kunnen waardering ontwikkelen voor andere ideeën en krijgen meer inzicht en vaardigheid in groepsprocessen (Guskey, 2000).

Naast voordelen, worden in de literatuur ook nadelen genoemd van creërend leren. Ten eerste wordt er weinig geleerd als de activiteiten zich beperken tot het creëren van een product. Dit gevaar dreigt vooral als projecten onder tijdsdruk worden uitgevoerd en er weinig tijd beschikbaar is voor reflectie (Loucks-Horsley, et al, 1998). Een ander nadeel van creërend leren is de tendens dat men genoeg neemt met gebruikelijke oplossingen en zodoende niet op zoek gaat naar meer innovatieve alternatieven. Ook blijkt uit onderzoek dat leraren eerder op zoek gaan naar een oplossing voor een probleem dan dat zij reflecteren op de oorzaak van het probleem (Verbiest & Visser, 2012).

Guskey (2000) benadrukt in dit verband dat het belangrijk is dat de betrokkenen gedurende het ontwikkelproces toegang hebben tot relevante informatie en expertise zodat zij goed zijn geïnformeerd en onderbouwde beslissingen kunnen nemen. De school kan informeel creërend leren versterken, bijvoorbeeld door gericht ontwikkelgroepen te formeren.

3.2 Informeel leren versterken

Scholen kunnen – binnen bepaalde grenzen – het leerpotentieel van de werkplek, dus de kans dat informeel leren optreedt, versterken. Zij doen dit niet door leertrajecten te organiseren en leerdoelen te formuleren, maar door de juiste, uitdagende context voor informeel leren te creëren.

De volgende aspecten van de werkplek zijn hiervoor aangrijpingspunten:

- De inhoud van het werk.
- De wijze waarop het werk is georganiseerd.
- De fysieke werkomgeving.

3.2.1 De inhoud van het werk

De inhoud van het werk wordt bepaald door kenmerken van de functie, zoals de breedte, volledigheid, complexiteit en uitdagingen. De kans dat informeel leren optreedt, neemt toe met de afwisseling in het werk, veranderingen en met de aanwezigheid van niet routinematige werkzaamheden die vragen om een nieuwe aanpak. De leerpotentie kan dus worden versterkt door veranderingen, uitbreidingen en inhoudelijke vernieuwingen aan te brengen in het takenpakket. Leren is gebaat bij een combinatie van 'druk' en 'rust'. Kessels (2001) noemt deze combinatie 'creatieve onrust'. Teveel rust en stabiliteit kan leiden tot tevredenheid en tot onvoldoende kritische reflectie op het eigen functioneren. Teveel onrust en verandering kan leiden tot overspannenheid, verstarring, apathie en zelfs tot paniek. Het is dus belangrijk om verandering zorgvuldig te doseren en te verdelen over medewerkers. Ook Homan (2005) stelt dat leren ontstaat vanuit verstoring van de bestaande orde. Dit brengt volgens hem (leer)processen op gang, die op zichzelf onvoorspelbaar en rommelig kunnen verlopen.

Het brengt ook risico's met zich mee als organisaties de leerpotentie op deze wijze vergroten. Teveel verandering en variatie kan werkstress opleveren en dit blokkeert het leren van de medewerker. We kunnen afwisseling en vernieuwing opvatten als vitamines. Bij toename neemt eerst het gunstige effect toe tot een bepaald punt is bereikt, maar een nog hogere dosering zal negatieve effecten hebben (Kwakman, 1999). Ditzelfde geldt voor de druk die op medewerkers wordt uitgeoefend om nieuwe dingen in het werk op te pakken. Enige druk van anderen (bijvoorbeeld van de schoolleiding) wordt niet als belemmerend voor leren ervaren, maar de medewerker moet wel een gevoel van controle houden. Teveel onvrijwillige veranderingen blokkeren het leren (Odenthal et.al., 2006).

Ook is het belangrijk dat de medewerker in het werk voldoende nieuwe uitdagingen krijgt, die aansluiten bij zijn persoonlijke interesses. De schoolleiding speelt hierbij een belangrijke rol (zie hoofdstuk 5).

3.2.2 De organisatie van het werk

Bij de organisatie van het werk gaat het om alle afspraken over en mogelijkheden voor de uitvoering van het werk. Denk bijvoorbeeld aan de ruimte die medewerkers hebben om binnen de afgesproken kaders nieuwe aanpakken uit te proberen of aan het rooster dat het al dan niet

mogelijk maakt om ervaringen uit te wisselen met collega's. Ook gaat het hierbij om de verantwoordelijkheden. Naarmate iemand meer verantwoordelijkheden heeft, zal hij meer de noodzaak voelen om te leren hoe hij aan de bijbehorende eisen kan voldoen.

Om de leerpotentie van het werk te verhogen, biedt de organisatie van het werk de volgende aangrijpingspunten:

- Tijd
- Feedback
- Reflectie
- De sociale omgeving

Tijd

Heel voor de hand liggend is het gegeven dat voor leren, of het nu formeel of informeel is, tijd nodig is. Roosters en werktijden zijn voornamelijk afgestemd op de uitvoering van het werk. In scholen ontstaat ruimte in een rooster meestal door toeval. Of hierdoor de leerpotentie wordt verhoogd is maar de vraag.

Gelukkig besteden scholen met het oog op 'het leren van elkaar' in toenemende mate expliciet aandacht aan het rooster. Zo nemen scholen in het rooster steeds vaker overlegcorridors op of worden dagdelen aangewezen waarop iedereen aanwezig is, zonder dat er lessen zijn gepland. Hierdoor ontstaan er mogelijkheden om met elkaar te werken en ervaringen uit te wisselen. Hierbij moet worden opgemerkt dat informeel leren weliswaar tijd vraagt, maar dat het (juist omdat het om *informeel* leren gaat) minder duidelijk is wanneer precies tijd in het rooster nodig is. Niet alle tijd die nodig is voor informeel leren, is dus vooraf in te plannen op een bepaalde dag en een bepaald tijdstip. Wel kan er 'lucht' (vrije ruimte) in het rooster worden aangebracht.

Feedback

Leren is onmogelijk als de lerende de resultaten van het eigen handelen niet kent, aldus Bandura (1997). Feedback is dus essentieel en moet daarom niet teveel aan het toeval worden overgelaten. Feedback laat zien met welk succes de lerende bepaalde strategieën toepast om een doel te behalen en hoe ver hij is gevorderd met het bereiken van dat doel. De uitkomst kan ertoe leiden dat de lerende de gebruikte strategieën wijzigt, maar ook dat hij het doel verandert of nieuwe doelen formuleert.

Om tot blijvende gedragsverandering te komen, is het belangrijk dat de feedbackcyclus kort is en vaker worden doorlopen (Taris, 2007). Feedback kan in het werk in allerlei vormen voorkomen, zowel formeel – bijvoorbeeld in nascholing of in het kader van personeelsbeleid (de gespreks-cyclus) – maar ook spontaan in het contact met collega's of leidinggevenden.

Omdat het in dit hoofdstuk gaat over het versterken van informeel leren, gaat het erom in de organisatie van het werk mogelijkheden te creëren voor informele feedback. Dat wil zeggen dat

er momenten en mogelijkheden voor ontmoeting worden gecreëerd waarin medewerkers praten en nadenken over het werk en het eigen handelen. Het concept van opbrengstgericht werken dat sinds 2009 hoog op de agenda van het onderwijs staat, biedt hiervoor een aanknopingspunt. Iedere leraar krijgt regelmatig gegevens over de ontwikkeling van de leerlingen en dit kan een trigger zijn voor feedback en leren.

Reflectie

Net als feedback, is reflectie onmisbaar om te leren. Kelchtermans (2010) omschrijft reflecteren als 'het menselijk vermogen om expliciet terug te blikken op en na te denken over het eigen handelen' (p.10). Kwakman (1999) constateerde in haar onderzoek naar het leren van leraren dat reflectie slechts lijkt op te treden in situaties waarin het geven en ontvangen van feedback in enige mate is georganiseerd.

Daarnaast moet rekening worden gehouden met een ander aspect van reflectie. Volgens Schön (1983; 1987) gaat een professional pas een reflectieve dialoog aan in een situatie die nieuw is en die hij niet kan hanteren binnen het bestaande denkkader en/of met zijn beschikbare kennis. Met andere woorden: de situatie moet de professional dwingen tot reflectie. Dit maakt opnieuw duidelijk dat informeel leren wordt gestimuleerd als de professional met nieuwe situaties en met nieuwe denkbeelden wordt geconfronteerd.

De sociale omgeving

We leren door kennis uit te wisselen in interactie met anderen en door samen te werken. Mensen leren van en met elkaar. We leren als we met anderen praten over wat ons bezighoudt, over ons werk of over een passie die we delen. Soms zijn we ons ervan bewust dat we samen leren, maar veel vaker gaat het ongemerkt.

Wanneer we niet alleen met elkaar praten, maar echt samen aan het werk gaan, kan ons leren in een stroomversnelling komen. Hoewel leraren graag van elkaar leren en de school als een goede leerplek beschouwen, blijkt uit literatuuronderzoek dat leraren het moeilijk vinden om gebruik te maken van elkaars kennis en ervaring. Ze vinden dat ze te weinig toekomen aan het leren van elkaar. Daarnaast heeft het leren vaak een individueel karakter. Leraren zien leren wel als een sociaal proces, maar in de praktijk is er relatief nog weinig samenwerking met en feedback van collega's (Verbiest en Visser, 2012).

Homan (2001) ziet leerprocessen als het ontstaan van nieuwe, collectieve betekenisstructuren. Deze vormen de basis voor ander gedrag. Leren is fundamenteel, sociaal en gesitueerd. Mensen leren als ze waarden, perspectieven en handelingspraktijken delen en ontwikkelen. Dit kan alleen als er een sociale gemeenschap bestaat waarin dit proces kan plaatsvinden.

Ook Nonaka en Takeuchi (1995) wijzen op het belang van de sociale context van het leren. Ze benadrukken het belang van het relationele aspect in het leren. Daarbij gaat het er om dat

impliciete kennis expliciet wordt gemaakt. Impliciete kennis is voornamelijk persoonsgebonden kennis en contextspecifieke kennis. Deze kennis kan moeilijk zichtbaar worden gemaakt en moeilijk worden verwoord. Impliciete kennis is diep geworteld in individuele ervaringen, in persoonlijke idealen, waarden en gevoelens. Ervaring is de sleutel tot impliciete kennis. Daarom wordt deze kennis overgedragen (en expliciet) door ervaringen te delen.

Traditioneel was er in scholen sprake van losjes gekoppelde systemen ('loosely coupled system', Weick, 1976). Dat wil zeggen dat er binnen de organisatie verschillende gespecialiseerde eenheden zijn waar de werkzaamheden worden uitgevoerd door een groep specialisten. Er is weinig onderlinge communicatie tussen deze eenheden en er wordt weinig kennis en informatie gedeeld.

Volgens Dixon (2000) vereist informeel leren dat er wordt gewerkt in heterogene groepen. De heterogeniteit kan bestaan uit verschillen in expertise, verschillen in werkzaamheden, verschillen in ervaring et cetera. Dixon raadt aan om individueel en groepswork bewust af te wisselen. Door in duo's te werken (vormen van teamteaching) worden mogelijkheden gecreëerd om ouderen en jongeren, novicen en experts, kennis te laten uitwisselen en van en met elkaar te leren. Het gaat erom meerdere kleine sociale netwerkjes te creëren, zodat medewerkers van meerdere netwerkjes deel kunnen uitmaken (Bolhuis en Simons, 1999). Naarmate er meer verbindingen bestaan tussen deze sociale netwerkjes, vindt er meer informeel leren plaats.

De sociale netwerkjes hoeven niet allemaal 'georganiseerd' te worden. Homan (2005) gebruikt in dit kader de metafoor van de 'petrischaaltjes': kleine schaaltes, waarin zich een voedingsbodem bevindt waarop van alles kan groeien. Soms vallen petrischaaltjes samen met de formele structuren en begrenzings van de organisatie, maar vaak omvatten de schaaltes allerlei informele plekken in (en soms buiten) de organisatie. We kunnen de petrischaaltjes beschouwen als sociale netwerkjes, die min of meer spontaan ontstaan en waarin informeel met elkaar wordt geleerd. Het is zaak om een vruchtbare bodem te creëren voor deze spontane netwerkjes, zodat ze kunnen blijven bestaan. Dat vraagt om 'vrije' ruimte in de organisatie waar plaats en waardering is voor eigen initiatieven van medewerkers. Ook moet er ruimte zijn om ideeën in de praktijk uit te proberen.

Er bestaan relatief veel instrumenten die scholen kunnen inzetten om een sociale werkomgeving gestalte te geven die informeel leren stimuleert. Er zijn in de loop der tijd tal van methodieken ontwikkeld die een actieve betrokkenheid van medewerkers bij het eigen leerproces en bij het leren van hun collega's bevorderen. We geven hiervan een aantal voorbeelden:

- *Intervisie*

Bij intervisie adviseren leraren elkaar over werkproblemen volgens een vaste structuur. Een van de deelnemende leraren brengt een probleem in, dat wordt besproken en waarvoor oplossingen worden aangedragen. Hierbij wordt impliciete kennis van de aanwezigen expliciet gemaakt en gedeeld.

- *Supervisie*
Bij supervisie staat het 'leren van werkervaringen' door middel van reflectie centraal. Supervisie vindt plaats onder leiding van een supervisor, die de supervisanten stimuleert te reflecteren op hun handelen in de werksituatie.
- *Video Interactiebegeleiding*
Met deze methodiek wordt aan de hand van videobeelden de interactie tussen de leraar en de leerling(en) geanalyseerd. Uitgangspunt is dat probleemgedrag van leerlingen kan ontstaan doordat de leraar zijn interactie onvoldoende afstemt op de ondersteuningsbehoeften van de leerling(en). Door gezamenlijk videobeelden van de interactie te analyseren, ontstaat een nauwkeurig beeld van het interactieve gedrag van de leraar en kunnen doelen voor gedragsverandering worden opgesteld.
- *Collegiale consultatie*
Twee collega's geven elkaar feedback na een (wederzijds) klassenbezoek. Zij bepalen zelf waarop zij feedback willen krijgen. Het doel van collegiale consultatie is dat de leraar zijn onderwijsgedrag verbetert. Dit kan gaan om organisatorische vaardigheden, maar ook om interactievaardigheden.
- *Coaching*
Het doel van coaching is het functioneren van de leraar te optimaliseren door middel van voortdurende zelfreflectie op het eigen professioneel handelen. Uitgangspunten zijn: doelgerichtheid, ondersteuning en zelfsturing van degene die wordt gecoacht.
- *Peercoaching*
Bij peercoaching coachen twee of meer collega's elkaar.

3.2.3 De fysieke werkomgeving

Hoewel het misschien niet het eerste is waaraan wordt gedacht bij het inrichten van het leerlandschap, kunnen aanpassingen in de fysieke werkomgeving leiden tot meer informeel leren van individuele medewerkers en groepen. De fysieke omgeving kan uitnodigen tot ontmoeting en uitwisseling, maar kan dit ook belemmeren. Denk bijvoorbeeld aan de indeling van de ruimtes en aan de situering van de lokalen.

Bij het ontwerpen van schoolgebouwen wordt 'het faciliteren van de ontmoeting' steeds vaker als een van de ontwerpeisen aan de architect meegegeven. Ook worden werkplekken gecreëerd waar groepen medewerkers samen kunnen werken. Door in ontmoetingsruimtes, zoals de leraarkamer, 'triggers' op te hangen over bijvoorbeeld een verandering die in de organisatie wordt doorgevoerd, wordt de uitwisseling van ervaringen en ideeën gestimuleerd.

Aan de andere kant zijn er ruimtes nodig die rust en ruimte bieden aan leraren die op hun gemak willen werken en lezen. Tenslotte is toegang tot kennis en materialen via internet bijna niet meer weg te denken uit de school, zodat leraren hun eigen momenten kunnen kiezen om te leren.

3.3 Samenvatting

Informeel leren vindt plaats in situaties die niet specifiek zijn gericht op leren. Er is geen instructeur of trainer aanwezig en er is geen leerprogramma. Medewerkers doen in deze situaties bewust of onbewust nieuwe kennis en vaardigheden op. Het is belangrijk dat de school in het leerlandschap, naast formele professionaliseringsactiviteiten, ook interventies opneemt die leraren uitnodigen en stimuleren tot informeel leren.

Informeel leren kan intuïtief (onbewust), toevallig of prospectief zijn. Bij prospectief leren is van tevoren duidelijk dat van een situatie kan worden geleerd.

We maken onderscheid in drie vormen van informeel leren (Ruijters, 2006):

- *Praktiserend leren*
Medewerkers leren tijdens hun dagelijkse werk. Het gaat hier meestal om intuïtief of toevallig informeel leren.
- *Onderzoekend leren*
Medewerkers leren tijdens onderzoekende activiteiten, bijvoorbeeld experimenten. Meestal gaat het hier om prospectief leren.
- *Creërend leren*
Medewerkers leren tijdens het ontwikkelen van methodieken of producten, bijvoorbeeld lesmaterialen of didactieken.

De school kan informeel leren bevorderen door interventies uit te voeren op de volgende drie gebieden:

- De inhoud van het werk: het werk is afwisselend en uitdagend.
- De wijze waarop het werk is georganiseerd: er is tijd voor informeel leren, feedback en reflectie zijn vanzelfsprekend en de sociale omgeving is zo ingericht dat medewerkers worden gestimuleerd kennis en ervaringen uit te wisselen en met elkaar samen te werken.
- De fysieke werkomgeving: de inrichting van het gebouw nodigt medewerkers uit tot ontmoeting, interactie en samenwerking.

Literatuur hoofdstuk 3

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom-Lemma.
- Bolhuis, S.A.M. & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Dixon, N.M. (2000). *Common knowledge: how companies thrive by sharing what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Frietman, J., Kennis, R. & Hövels, B. (2010). *Het managen van informeel leren: hoe ver kun je gaan? Een verkennende studie naar kwaliteitsmanagement van het informeel leren van leraren*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Homan, T. (2005). *Organisatiedynamica; theorie en praktijk van organisatieverandering*. Schoonhoven: Academic Services.
- Imants, J. & Folker, W. (2008). Onderzoekende houding en onderwijskundig leiderschap. *Basischoolmanagement*, 22 (3), 10-15.
- Kelchtermans, G. (2010). Worstelen met werkplekleren. Naar een beschrijvend model van werkplekleren. *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON)*. 31(1). Pag. 4-11.
- Kessels, J.W.M. (2001). Learning in organisations: A corporate curriculum for the knowledge economy. *Futures*, 33, 479-506.
- Kirschner, P., Caniëls, M. & Bijker, M. (2011). *Informeel leren in Nederland*. Heerlen: Open Universiteit Centre for Learning Sciences and Technologies (CELSTEC) Netherlands laboratory for Lifelong Learning (NeLLL).
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen. Proefschrift.
- Little, J.W. (2012). Understanding data use practices among teachers: The contribution of micro-process studies. *American Journal of Education* 118 (2), 143-166.
- Loucks-Horsley, S., Hewson, P.W., Love, N., & Stiles, K.E. (1998). *Designing professional development for science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company; how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: University Press Inc.
- Odenhal, L., Ballering, B., Doornbos, A., Hoekstra, T., Moonen B. Vergert, M. ten & van Vijfeijken, B. (2006). De werkplek als leeromgeving. In: *Lerend veranderen: handreikingen voor scholen op weg naar een lerende school*. Amersfoort: CPS.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. (Doctoral dissertation). Delft: Eburon.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor Leren: over de diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. London: Jossey-Bass.
- Simons, P.R.J. (1995). New roles for HRD-roles for HRD-officers and managers in learning organisations. In T. Campbell & V. Duperret-Tran (Eds.). *Best practices in learning organisations: measuring the reality*. European Consortium for the Learning Organisation. pp. 275-293.
- Smith, P.J. & Sadler-Smith, E. (2006). *Learning in organizations: complexities and diversities*. London: Routledge.
- Taris, T.W. (2007). *Al doende leert men: Werkkenmerken en leergedrag op het werk*. Inaugurale rede. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Tjepkema, S. (2010). Leren door proberen: experimenteren in het werk. *Thema Leerpotentieel van de werkplek*. 3, 35-41.
- Verbiest, C. & Visser, M. (2012). *Opbrengstgerichte vakinhoudelijke professionalisering: theoretisch kader literatuuronderzoek*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-9.

Hoofdstuk 4

De lerende in het leerlandschap



Hoofdstuk 4

De lerende in het leerlandschap

Volwassenen leren op een andere manier dan kinderen. In dit hoofdstuk gaan we in op de kenmerken van het leren van volwassenen en bespreken we de consequenties hiervan voor de inrichting van het leerlandschap in uw school.

47

Professionalisering is een specifieke vorm van leren. Het gaat om het leren van volwassenen, die nieuwe kennis, vaardigheden en waarden verwerven met het doel de kwaliteit van het eigen functioneren en het functioneren van de organisatie te verbeteren (Frietman, et. al., 2010). Deze twee gegevens – de specifieke doelgroep en het doel van het leren – stellen bepaalde eisen aan de wijze waarop het leerproces kan worden ondersteund in een organisatie.

4.1 Het leren van volwassenen

Bij het leren van volwassenen speelt een aantal andere factoren een rol dan bij het leren van kinderen. Deze factoren maken dat het leerproces van volwassenen op een andere manier moet worden gestimuleerd en ondersteund dan het leerproces van leerlingen. Soms gaat het om marginale verschillen, maar andere zijn ingrijpender. In de kern gaat het om de volgende verschillen:

- Volwassenen starten het leerproces met meer, en meer gevarieerde kennis en ervaringen dan kinderen.
- Het zelfbeeld van volwassenen verschilt van het zelfbeeld van kinderen.
- Volwassenen en kinderen vervullen verschillende rollen in de samenleving (Knowles et.al., 2012).

Kennis en ervaringen

Leren is het verbinden van nieuwe kennis, waarden, normen en vaardigheden met de kennis, waarden en vaardigheden waarover de lerende al beschikt. Argyris & Schön (1996) noemen dit verbinden het ontwikkelen van een 'actietheorie'. Dit is een samenstel van kennis, waarden, normen en vaardigheden dat mensen in staat stelt om situaties te interpreteren en adequaat te handelen. De lerende integreert niet alleen bestaande en nieuwe kennis in een actietheorie, maar kijkt als het goed is ook kritisch naar bestaande kaders en nieuwe kennis. Een volwassene beschikt over een veel grotere diversiteit in ervaringen en kennis dan een kind. Daarnaast is een groep volwassenen heterogener in achtergrond, leerstijl, motivatie, behoeften, interesses en doelen dan een groep kinderen. Het proces van integreren en afstemmen van nieuwe kennis, waarden en vaardigheden is dus complexer dan het leerproces van kinderen.

Het zelfbeeld van de lerende

Volwassenen zien zichzelf als mensen die in staat zijn om zelf beslissingen te nemen in hun werk en in hun leven (Knowles, et.al. 2012). Als ze dit zelfbeeld hebben ontwikkeld, willen ze als zodanig worden behandeld, ook als het gaat om leren.

Volwassenen hebben over het algemeen een grote weerzin tegen situaties waarin een ander hen iets oplegt en waarin ze geen enkele zeggenschap hebben. In professionaliseringsactiviteiten zien zij zichzelf als gelijkwaardig aan de opleider/trainer en zij willen ook als gelijkwaardige worden behandeld. Als professionaliseringsactiviteiten op een 'schoolse' manier zijn ingericht, kan er een conflict ontstaan tussen twee mentale beelden: het beeld van de eigen schooltijd waarin zij meestal een afhankelijkheidspositie innamen ten opzichte van de leraar, en het beeld van de volwassene die gelijkwaardig is aan de trainer. Deze twee conflicterende beelden kunnen ertoe leiden dat volwassenen in een training voortijdig afhaken, maar kunnen ook als gevolg hebben dat deelnemers terugvallen in een 'kinderlijke' houding: "Als jij hier de trainer bent, laat dan maar eens zien hoe jij mij aan het leren krijgt."

Een andere factor die een rol speelt, is het idee van de lerende dat hij in een bepaalde situatie al of niet kan slagen. Bandura (1994) noemt dit *self-efficacy*. Dit beeld wordt sterk beïnvloed door eerdere ervaringen, in dit geval met scholing en opleiding. De deelnemer vermijdt situaties waarmee hij negatieve ervaringen heeft. Dit kan gebeuren in professionaliseringsactiviteiten of bij andere leeractiviteiten.

De rol van de lerende in de samenleving

Een volwassene heeft een andere positie in de maatschappij dan een kind. Daardoor is het leerproces van volwassenen in professionaliseringsactiviteiten gekenmerkt door een bepaalde mate van ambivalentie. Aan de ene kant is hij een beroepsbeoefenaar waarvan wordt aangenomen dat hij zijn vak verstaat en dat hij zich professioneel gedraagt. Aan de andere kant moet hij zich tijdens de professionalisering gedragen als lerende. Volwassenen hebben dus te maken met twee rollen in één situatie: de rol van de vakkundige en de rol van de lerende (Knowles et.al., 2012). Dit is een belangrijk verschil met het leren van kinderen op school, omdat van hen uitsluitend wordt verwacht dat ze leren.

Naast de bovenstaande verschillen tussen het leren van volwassenen en kinderen, is er een aantal factoren waarmee we rekening moeten houden als we de professionele ontwikkeling van leraren willen faciliteren. We bespreken deze factoren in de volgende paragrafen.

4.2 Motivatie om te leren

Mensen verschillen in hun motivatie om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten. We maken onderscheid in *doelgeoriënteerde* lerenden en *activiteitgeoriënteerde* lerenden. Doelgeoriënteerde lerenden gebruiken het leren om een bepaald doel te bereiken en activiteitgeoriënteerde lerenden leren om het leren zelf (Merriam, et. al., 1999). Er zijn medewerkers die een grondhouding hebben dat leren altijd waardevol is (activiteitgeoriënteerd), maar meestal worden medewerkers aangezet tot leren doordat de situatie waarin zij verkeren hierom vraagt. Het vergroot bijvoorbeeld de kans op promotie of ze moeten nieuwe vaardigheden leren om hun werk goed te kunnen doen. In deze voorbeelden is er sprake van doelgeoriënteerd leren.

Bij doelgeoriënteerd leren gaat het om de dominante doelen die personen nastreven in hun werk. De doelgeoriënteerde lerende is prestatiegeoriënteerd en/of leergeoriënteerd. Personen met een overheersende prestatieoriëntatie zijn gericht op het *tonen* van hun capaciteiten en op uitkomsten van het werk als status en macht. Ze zijn uit op een positieve beoordeling en proberen negatieve beoordelingen te ontwijken. Mensen met een sterke leeroriëntatie zijn gericht op het *ontwikkelen* van capaciteiten door nieuwe situaties te leren beheersen en vaardigheden te leren. Het geeft hen voldoening en plezier om te investeren in hun persoonlijke ontwikkeling.

Deze twee oriëntaties zijn niet onverenigbaar: het is mogelijk dat een medewerker een competentie zowel wil ontwikkelen als demonstreren. Personen met een sterke prestatieoriëntatie zijn minder geneigd om problemen te delen en hebben meer moeite met kritiek op het eigen handelen.

Een consequentie van het feit dat volwassen lerenden verschillende oriëntaties hebben, is dat zij vooraf moeten weten waarom ze gaan leren, wat ze gaan leren en hoe ze dat gaan doen (Knowles, et.al, 2012). Ook onderstreept dit gegeven het belang van maatwerk in de ondersteuning en in de stimulering van zowel formeel als informeel leren.

Het beroep van de leraar kent een bepaalde mate van ambachtelijkheid waarbij hij een intrinsieke motivatie bezit om dingen zo goed mogelijk te maken, om taken zo goed mogelijk te volbrengen. De doelorientatie van leraren is sterk verbonden met het verhogen van de kwaliteit van de lespraktijk. Toch blijken leraren moeite te hebben met kritiek op het eigen handelen, omdat ze dit als een aanval zien op hun vakmanschap.

Of een leraar gemotiveerd is om te leren heeft te maken met drie factoren: competentie, autonomie en relatie. Zijn leermotivatie wordt bepaald door zijn gevoel van competentie, de professionele regelruimte die hij heeft (autonomie) en de mate waarin hij zich sociaal verbonden en veilig voelt (relatie). De leermotivatie van leraren wordt negatief beïnvloed door werkdruk.

In het kader van de leermotivatie van leraren als beroepsgroep introduceerde Kelchtermans (1996) het begrip 'kwetsbaarheid'. Hij geeft hiermee aan dat bepaalde beleidsontwikkelingen bij leraren kunnen leiden tot een perceptie van professionele incompetentie: zij gaan twijfelen aan hun kwalitatieve functioneren en worden onzeker over de taakverwachting. Ballet (2007) spreekt in dit verband van 'de-professionalisering' en 'de-skilling' van het lerarenberoep. De vaardigheid die leraren hebben opgebouwd, brokkelt af doordat zij niet weten wat de beleidsontwikkelingen en daaruit voortkomende veranderingen betekenen voor hun eigen werksituatie. Ook gaan zij hun praktijkkennis als minder relevant beschouwen als deze wordt vervangen door kennis van allerlei externe experts (Verbiest, 2004). Als gevolg van een dalend respect voor hun vak, relatief weinig doorgroeimogelijkheden en te veel verplichtingen die naar hun eigen mening onvoldoende te maken hebben met het onderwijzen, bestaat het risico dat leraren zichzelf als minder effectief zien. Zij worden voor hun gevoel weggetrokken van hun centrale taakstelling: kinderen en jongeren helpen bij het leren. Dat is funest voor hun professionele groei. Die groei is een product van de wijze waarop de leraar de eigen ervaring, de nieuwe verwachting en de gestelde eisen interpreteert.

Het is een gemiste kans voor de organisatie als professionalising alleen wordt ingezet wanneer een persoon niet goed functioneert. Talentontwikkeling van medewerkers kan de leermotivatie in de organisatie een belangrijke impuls geven. Met name doelgeoriënteerde medewerkers worden gemotiveerd talenten te ontwikkelen en in te zetten als er leerdoelen worden gesteld. Het is belangrijk dat het doel de medewerker aanspreekt en dat hij weet waarom hij dit doel wil bereiken. Verder moet het doel haalbaar zijn en moet de medewerker het de moeite waard vinden om hieraan een bijdrage te leveren.

Voor de actiegeoriënteerde medewerkers levert niet het bereiken van het doel de meeste vreugde op, maar kan met name de weg ernaartoe hen in een flow brengen. Het is belangrijk dat zij op die weg een balans ervaren tussen de uitdaging en hun eigen vaardigheden. Zonder uitdaging vervelen zij zich en beleven zij geen flow, maar is de uitdaging te groot, dan ervaren zij angst en stress. Ook dat verhindert dat zij een flow ervaren.

Het begrip 'flow' wordt uitgewerkt door Csikszentmihalyi (1999), die stelt dat mensen die vol passie ergens mee bezig zijn, in een flow kunnen komen. Flow is een toestand waarin iemand verkeert als hij erg gefocust en geconcentreerd is en daar intens van geniet. Hij is zo intensief bezig, dat hij alles om zich heen vergeet. Hij is gericht op zijn doel, voelt een golf van energie en presteert op de toppen van zijn kunnen. Wie in een flow is, is heel productief.

Csikszentmihalyi (1999) zegt dat het niet zozeer plezier en vermaak zijn die zorgen voor het geluk in het leven, maar dat mensen met name geluk ervaren als zij in een flow zijn. Routinematige activiteiten en momenten van ontspanning leiden niet echt tot een flow, maar het is ook niet zo dat mensen alleen in een flow kunnen komen als zij bijvoorbeeld extreme sporten uitoefenen. Er zijn in ieder leven aanknopingspunten voor een flow. Daarvoor zijn twee zaken belangrijk: reële, maar ambitieuze doelen stellen en feedback krijgen.

Daarom betekent sturing geven aan de ontwikkeling van talenten dat expliciet wordt besproken en vastgelegd welke talenten de medewerker gaat ontwikkelen en hoe hij dit gaat doen. Vanwege het belang van persoonlijke betrokkenheid en de opvattingen over het eigen vermogen, is het belangrijk dat de medewerker een bepaalde vrijheid en ruimte heeft om zelf doelen vast te stellen. Voor leidinggevendenden betekent dit dat zij de groepsdoelen van het team deels loslaten en dat zij medewerkers gelegenheid geven om passende individuele doelen te stellen (Verbiest & Dijk, 2010) .

4.3 Leerhouding en leercompetentie

Een professional ontwikkelt zich gedurende zijn loopbaan van een onervaren tot een ervaren beroepsbeoefenaar. Daarom moet een school bij het inrichten van het leerlandschap rekening houden met het gegeven dat leraren in verschillende stadia van ontwikkeling verkeren.

4.3.1 Ervaren en onervaren leraren

Onervaren leraren hebben in het algemeen een andere leerhouding dan ervaren leraren. Ze moeten eerst nadenken hoe ze iets gaan aanpakken voordat ze tot actie kunnen overgaan. Iedere situatie in de lespraktijk is voor hen relatief nieuw. Door hun beperkte blik en inzicht in de praktijk worden ze vaak overvallen door situaties. De beginnende leraar past het handelingsrepertoire toe zoals hij dit in de opleiding heeft meegekregen en is nog niet in staat om hierin te differentiëren als de situatie dit vereist.

Een gevorderde beginner is hiertoe beter in staat, maar hij besteedt vooral aandacht aan 'losse elementen' van een situatie. Hij kan nog niet inschatten welk aspect in een bepaalde situatie het belangrijkste is en waarop hij zijn handelen precies moet richten.

Het is begrijpelijk dat beide groepen leraren in professionaliseringsactiviteiten, voordat ze worden geconfronteerd met nieuwe werkwijzen, vooral behoefte hebben aan oefenen en reflecteren op de effecten van hun handelen. In professionaliseringsactiviteiten van (gevoerde) beginners past het gebruik van reflectieve leerstrategieën. Het is belangrijk hierbij onderscheid te maken tussen drie vormen van reflectie die door Schön (1983; 1987) worden onderscheiden:

- *Reflection on action*: nadenken over een handeling nadat deze is uitgevoerd en afgesloten.
- *Reflection in action*: spontaan nadenken tijdens de handeling.
- *Reflection for action*: Bij deze vorm van reflectie houdt de leraar zich bezig met de consequenties van eerdere ervaringen voor toekomstige handelingen.

Uit onderzoek is gebleken dat beginnende leraren *reflection in action* nog niet beheersen, terwijl experts vaak niet eens meer merken dat ze op deze wijze reflecteren. Zij menen dat zij intuïtief

handelen. Reflectie is dan een impliciete vaardigheid geworden. Nadeel hiervan is dat hierdoor hun kennis en ervaring minder toegankelijk zijn en dus moeilijk met anderen zijn te delen.

Onder de ervaren leraren onderscheiden we twee groepen: competente leraren en experts. Slechts een deel van de ervaren leraren groeit door van competent naar expert. Dit is onder andere afhankelijk van de leerhouding van de persoon. Bereiter en Scardamalia (1993) constateren dat een ervaren beroepsbeoefenaar twee richtingen kan opgaan. Hij bouwt steeds meer routine op en perfectioneert bestaande werkwijzen steeds verder óf hij gebruikt de vrijgekomen mentale ruimte om door te groeien tot expert. In het laatste geval probeert de medewerker nieuwe mogelijkheden uit, waardoor hij zijn handelingsrepertoire verbreedt en verdiept.

Het is belangrijk dat medewerkers tijdens hun loopbaan voldoende cognitieve flexibiliteit behouden. Cognitieve flexibiliteit wordt gezien als 'lenigheid van het denken'. Het gaat om vaardigheden die iemand inzet om zijn eigen cognitieve processen te sturen (metacognitief) met het doel deze beter af te stemmen op veranderende eisen van de omgeving. Inspelen op nieuwe situaties vereist een andere inspanning dan 'vertrouwde taken uitvoeren'. Cognitieve flexibiliteit stelt mensen in staat om het nieuwe te herkennen en hun handelen daarop af te stemmen.

Terwijl de eerste ontwikkelingsrichting (alleen perfectioneren) uiteindelijk leidt tot stagnatie van het leren, is de tweede richting (verbreden en verdiepen) juist een stimulans tot leren. De eerste groep ervaren leraren, die zich richt op het perfectioneren van de bestaande praktijk, staat er op den duur minder of niet meer voor open om iets nieuws te leren, terwijl de tweede groep een leerhouding blijft houden. Bij deze groep leraren past experimenteren met nieuwe werkwijzen als leerstrategie, terwijl dit bij het andere type leraar minder aansluit.

Het is altijd een probleem als het leren is gestagneerd en dit moet dan ook worden voorkomen. Daarom is het belangrijk dat leraren tijdens hun hele loopbaan op allerlei manieren worden gestimuleerd om hun mentale bagage actueel en relevant te houden en een steeds betere professional te worden.

Een specifieke groep leraren met wie in het leerlandschap rekening moet worden gehouden, zijn de *leraren in opleiding*. Ook binnen deze groep zien we verschillende leerpatronen die op verschillende manieren moeten worden ondersteund (Oosterheert, 2001):

- *Overlevingsgerichte* leraren in opleiding zijn gebaat bij een leeromgeving die hen met kleine opdrachten en directe feedback aanzet tot leren en waarin succeservaringen worden ingebouwd.
- *Reproductiegerichte* leraren in opleiding hebben ondersteuning nodig om kritischer te worden over de eigen waarneming en het eigen denken daarover.
- *Betekenisgerichte* leraren in opleiding die afhankelijk zijn van externe sturing hebben ondersteuning nodig om zelf betekenis te leren geven aan de werkelijkheid. Zelfsturende betekenisgerichte leraren in opleiding zijn juist gebaat bij een faciliterende en flexibele leeromgeving waarin ruimte is voor interessegestuurde verdieping (Vermunt, 1992).

4.3.2 Leeftijd en leervermogen

Over de relatie tussen de leeftijd en de leercompetenties van lerenden is veel geschreven. Lang is aangenomen dat het leervermogen vanaf het 25ste levensjaar afneemt en dat bij het stijgen van de leeftijd de cognitieve flexibiliteit, de lenigheid van het denken, afneemt. Naarmate mensen ouder worden, vinden zij het steeds moeilijker om denkbeelden helemaal los te laten en ‘alles overhoop te gooien’ om iets nieuws te leren. Deze opvatting over de invloed van leeftijd en de indeling in leeftijdsgroepen (twintigers, dertigers, veertigers en vijftigplussers) wordt echter steeds vaker gerelativeerd (Verbiest et.al., 2010).

Leeftijd is slechts één van de factoren die het leervermogen en de cognitieve flexibiliteit van mensen beïnvloeden. Niet alleen de kalenderleeftijd bepaalt hoe ‘oud’ iemand is, ook het aantal jaren dat een persoon in de dezelfde functie werkt, is van belang (Schein, 1978). Wie vijf jaar dezelfde functie heeft uitgeoefend, staat minder open voor vernieuwingen. Een oudere medewerker die diverse functies heeft vervuld, kan flexibeler zijn dan een jongere collega die al lang dezelfde functie heeft.

Het is een bedreiging voor het leervermogen van medewerkers als zij vasthouden aan datgene waar ze goed in zijn; ze ‘versmallen’ als het ware binnen het hun bekende werk. Dit kan al op jonge leeftijd ontstaan, zoals we hebben gezien bij de fasen van ontwikkeling van professionals (zie 4.3.1). Om uitval te voorkomen worden oudere medewerkers vaak ontzien. Men laat hen vooral doen waar ze goed in zijn. Dit leidt echter tot versmalling en daagt hen niet uit om te blijven leren. Hierdoor dreigen zij juist vast te lopen in het werk.

We zien dat oudere medewerkers die kiezen voor nieuwe uitdagingen in hun werk, zich daarentegen juist ‘verbreden’ en blijven leren. Ze dragen zodoende zelf bij aan hun inzetbaarheid. Van Roekel (2008) stelt dat het verbreden van oudere medewerkers vereist dat zij kunnen omgaan met nieuwe zaken en onzekerheden. Als zij dit succesvol doen, hebben zij meer zelfvertrouwen bij het omgaan met veranderingen.

Tijssen (2007, in: Van Buul, 2008) introduceert in dit kader de term ‘ervaringsconcentratie’. Naarmate een medewerker ouder wordt, doet hij meer ervaringen op. Met name wanneer een medewerker lange tijd dezelfde functie bekleedt, zijn deze ervaringen (en zijn ontwikkelde kennis) echter niet zo veelzijdig. Dit heeft een negatieve invloed op zijn inzetbaarheid en zijn flexibiliteit. Dit noemt Van Buul ‘ervaringsconcentratie’. Tegenhanger hiervan is ‘ervaringsvariatie’.

4.4 Leervoorkeuren van leraren

Leraren blijken vooral te leren op manieren die vrij eenvoudig zijn te realiseren: zij leren van anderen en zij leren door te doen. De leraar doet bijvoorbeeld in de lerarenkamer ideeën op, die hij in de klas uitprobeert. Bolhuis (2000) stelt vast dat leraren een voorkeur hebben voor leren door:

- Direct ervaren.
- Sociale interactie.
- Verwerken van theorie.
- Nadenken.

Dit sluit aan bij het gegeven dat leraren de school beschouwen als een goede leerplek (Tjepkema, 2002). Fullan (2007, p. 297) pleit dan ook voor “more learning on the job”, maar constateert tegelijkertijd: “Schools are poorly designed for integrating learning and teaching on the job”. Hoewel leraren graag van elkaar leren en de school een goede leerplek vinden, blijkt uit literatuuronderzoek dat zij het moeilijk vinden om gebruik te maken van elkaars kennis en ervaring (Verbiest, 2008). Leraren vinden dat ze te weinig toekomen aan het leren van elkaar (SBL, 2006). Daarnaast heeft het leren van leraren vaak een individueel karakter (Bolhuis, 2000). Zij zien leren wel als een sociaal proces, maar in de praktijk is er relatief weinig samenwerking met en feedback van collega’s.

Lombardo en Eichinger (1996) onderzochten de impact van verschillende leervormen op de performanceontwikkeling van topmanagers. Ze vroegen de managers waarvan zij, terugkijkend op hun loopbaan, het meeste hebben geleerd. De managers noemden vooral informele vormen van leren. Zij zeiden het meest (70 procent) te leren van ‘job experience’: uitdagingen op de werkvloer. Twintig procent van hun leren schreven zij toe aan het leren ‘from others’: door anderen te observeren en door feedback te krijgen op hun eigen performance. De resterende tien procent leerden zij in formele leeractiviteiten, zoals een training of het lezen van een studieboek.

Als leraren deelnemen aan formele professionaliseringsactiviteiten, hebben zij bepaalde voorkeuren:

- Ze willen graag invloed hebben op de inhoud en op de vorm van de professionalisering.
- Ze hebben er vooral behoefte aan om van elkaar en van ervaringen van anderen te leren: zelf organiseren, voor en door leraren.
- Hun eigen praktijkkennis moet centraal staan en praktische aspecten van het lesgeven moeten de basis vormen van de professionalisering.

Dit is het zogenaamde ‘craft model’ (Tijmensens & Poell, 2002). Daar tegenover staat het ‘expertmodel’, waarin de deskundige de inhoud en de vorm van de professionalisering bepaalt. Deze professionaliseringsvoorkeuren van leraren sluiten aan bij de manier waarop professionals in het algemeen leren. Ze leren zowel binnen de context van de eigen organisatie als binnen de context van hun beroep (organisatiegericht en beroepsgericht leren). Kenmerkend voor professionals is dat zij zich sterk identificeren met de inhoudelijke aspecten van het werk en dat zij graag invulling geven aan de eigen autonomie en aan persoonlijk ondernemerschap.

4.4.1 Persoonlijk meesterschap

Docenten en managers zijn vakmensen, experts die een praktijk met zich mee dragen. Hun vakbekwaamheid komt tot uitdrukking in de kwaliteit van het werk (lespraktijk, onderhoudswerk, behandeling, et cetera) als ‘embodied practice’ (Coenders 2008). Ook vakmensen leren. Zij doen dat in een voortdurend veranderende praktijk. In feite leren ze van wat ze doen en ontdekken ze al doende wat ze kunnen en wie ze zijn.

Persoonlijk meesterschap is de kracht van mensen om proactief en continu te blijven leren om de resultaten te bewerkstelligen die voor hen zelf belangrijk zijn. Mensen bezitten persoonlijk leiderschap als ze continu kunnen reflecteren op hun visie, deze bijstellen en verdiepen. Ze zijn in staat zich blijvend in te spannen, geduld te ontwikkelen en een objectieve kijk te houden op de werkelijkheid (Senge, 1994).

Op de weg naar persoonlijk meesterschap doorlopen professionals volgens Quinn (2003) een aantal stappen:

- *Jezelf beter leren kennen.*
Dit zelfinzicht is de eerste stap op weg naar groei. Daar hoort ook bij dat de professional zich door anderen laat beoordelen, ook al kan dat soms pijnlijk zijn.
- *Een persoonlijke veranderstrategie ontwikkelen.*
Dat kan onder meer door het bijhouden van een dagboek, waarin de professional noteert hoe hij in de praktijk heeft gereageerd op verschillende situaties. Achteraf analyseert hij wat verbetering behoeft.
- *Een persoonlijke veranderstrategie doorvoeren.*

In dit proces is het volgens Quinn van belang dat de medewerker een klankbord, een coach, heeft die hij regelmatig spreekt. Dat mag iemand binnen het bedrijf of iemand van buiten zijn. Ook is het van belang om het dagboek te blijven bijhouden, omdat de medewerker dan kan reflecteren op zijn vooruitgang. En dat is nodig, omdat dit soort persoonlijke veranderingen meestal niet zonder twijfels en inspanningen verlopen.

Ook ‘empowerment’ speelt volgens Quinn een rol bij de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap. Empowerment betekent letterlijk: ‘machtigen’ of ‘in staat stellen’. Quinn heeft hierover een aantal interessante ideeën ontwikkeld.

Volgens Quinn draait het bij empowerment om de fundamentele persoonlijke overtuigingen van medewerkers over hun rol in het bedrijf.

Mensen die zichzelf als ‘empowered’ zien:

- geloven dat ze de vrijheid hebben om te oordelen en te handelen. Quinn noemt dit *zelfbeschikking*.
- ervaren een persoonlijke binding met de organisatie. Quinn noemt dit *betekenis*.
- vertrouwen op hun eigen vermogens. Quinn noemt dit *competentie*.
- kunnen hun stempel drukken op het systeem waarbinnen zij werken. Quinn noemt dit *invloed*.

Deze vier dimensies van empowerment – zelfbeschikking, betekenis, competentie en invloed – moeten volgens Quinn alle vier aanwezig zijn. Als er één ontbreekt, dan kunnen we niet spreken van empowerment.

4.4.2 De nieuwe professional

Er is een nieuwe generatie professionals op de arbeidsmarkt. De ‘nieuwe professional’ is er in alle leeftijden; jong en niet meer zo jong, onbevangen en door de wol geverfd. Niet leeftijd, maar mentaliteit kenmerkt de nieuwe professional (Bosman & Van Gool, 2010). Die mentaliteit verwijst naar de manier waarop de professional in zijn werk staat.

56

De nieuwe professional kiest volgens Kessels (2004) primair voor het inhoudelijke aspect van het werk en identificeert zich daarmee sterk met de organisatie. Hij heeft veel vertrouwen in eigen kunnen, is zich daarbij bewust van zijn sterke en zwakke kanten en heeft een realistisch beeld van de mate waarin hij invloed kan uitoefenen op zijn werkomgeving en van de manier waarop hij dat kan doen.

De nieuwe professional past in de zich ontwikkelende kenniseconomie, waarin het karakter van ‘werk’ langzaam verandert. Werken krijgt steeds meer kenmerken van een leerproces. Leren en ontwikkeling worden geïntegreerde onderdelen van het werk zelf. Participatie in een kenniseconomie, waar verbetering en innovatie noodzakelijk zijn voor het voortbestaan op langere termijn, heeft grote invloed op de rol van de professional. De kenniseconomie vraagt van hem dat hij zich ontwikkelt tot een autonoom, onafhankelijk individu, dat voortdurend werkt aan persoonlijke groei (Merriam en Caffarella, 1999). De kennis die noodzakelijk is voor verbetering en vernieuwing, kunnen we opvatten als een ‘individuele, persoonlijke bekwaamheid’.

Wat is kenmerkend voor de nieuwe professional?

- *Vakmanschap*
De nieuwe professional weet wat hij kan en weet dat hij méér kan als hij zich blijft ontwikkelen op zijn vakgebied. Vooruit willen en ernaar blijven streven beter te worden; dat is voor deze professionals geen aangeleerd gedrag, maar een natuurlijke houding. De liefde voor het vak drijft hen. Daarom investeren zij voortdurend in opleiding en zelfontplooiing.
- *Proactief, eigen verantwoordelijkheid*
De nieuwe professional trekt verantwoordelijkheid naar zich toe; in het werk en in het leven.

Hij wil leren en groeien in zijn rol en weet dat dit vooral zijn eigen verantwoordelijkheid is: ik creëer zélf kansen, bepaal zélf mijn waarde op de arbeidsmarkt en ik maak zélf keuzes.

- *Autonomie, synergie*

De nieuwe professional is geen werknemer, maar ‘werkkrijger, arbeidgever’. Ook in loondienst verliest hij zijn onafhankelijkheid niet. Hij is zich bewust van zijn waarde en betekenis voor de school en zoekt de synergie tussen organisatiedoelstellingen en zijn individuele doelen en drijfveren. Daarop baseert hij zijn carrièrekeuzes (Kessels, 2004).

- *Vaart eigen koers vanuit innerlijke kracht*

De nieuwe professional is bezig met continue ontwikkeling, kent zichzelf, maakt keuzes en weet wat hij wil. Hij wordt niet alleen gedreven door kennis en kunde, maar ook door passie en energie, niet alleen voor zijn vak maar ook voor wie hij zelf is, voor het ‘zijn’. Doordat hij ook daarin wil blijven groeien, is hij in staat om, naast zijn IQ, ook zijn SQ en EQ te ontwikkelen. Dat is belangrijk, omdat dat hem de moed geeft om zijn eigen koers te varen en van koers te veranderen als dat nodig is. De nieuwe professional zoekt dan ook naar bedrijven en organisaties die hem ruimte bieden als compleet mens, die niet alleen een beroep doen op zijn handen en hersenen, maar ook op zijn gevoel, emotie en zelfinzicht. Hij zoekt een werkomgeving die zijn talenten en persoonlijke drijfveren herkent en erkent, want als hij zijn talenten kan inzetten in lijn met zijn persoonlijke drijfveren, komt hij in een ‘flow’: een ultieme combinatie van heerlijk bezig zijn en productief zijn.

4.5 Consequenties voor het leerlandschap

Het voorgaande laat zien dat het leerproces van volwassenen een groot aantal complicerende factoren kent, waarmee bij de professionalisering in de school rekening moet worden gehouden. Welke vormen van professionalisering en welke ondersteuning van het leerproces succesvol zijn, hangt zowel af van de organisatie als van het individu. Het is daarom van belang maatwerk te leveren. Net als voor de loopbaan en de levensloop, is het ook voor leerloopbaan van belang dat deze niet wordt veralgemeniseerd. Omdat individuele biografische momenten hierin een cruciale rol spelen, is het belangrijk dat leeractiviteiten niet ‘algemeen’ zijn, maar dat ze zijn afgestemd op het individu.

Professionalisering van leraren moet volgens Little (2012) ook aansluiten bij de complexiteit, de subtiliteit en de onzekerheid van de beroepsgroep. Er worden volgens haar vaak opmerkelijk weinig intellectuele inspanning en emotionele betrokkenheid gevraagd van de deelnemers van professionaliseringsactiviteiten. Daarnaast worden de voorgeschiedenis of omstandigheden van leraren vaak slechts oppervlakkig bij de professionalisering betrokken. Hierdoor zijn professionaliseringsactiviteiten vaak zwak en hebben ze beleidsmatig gezien marginale betekenis.

Professionalisering van leraren moet discussies diepgang geven, besprekingen openbreken en nieuwe actiemogelijkheden opleveren. Reflecteren is een cruciaal onderdeel van het leerproces van volwassenen. Zonder reflectie en analyse leiden ervaringen tot niets. Ook van alleen oefenen leren volwassenen onvoldoende.

Het is zinvol als er sprake is van *kritische reflectie*. Kritische reflectie omvat zowel denken als probleemoplossen. Probleemoplossen is het proces dat iemand doorloopt om wijs te worden van een situatie: hij onderzoekt de praktijk kritisch, definieert doelen ter verbetering en voert acties uit om deze verbeteringen te bewerkstelligen. Argyris (1993) vindt het noodzakelijk dat actie en reflectie elkaar afwisselen, omdat iemand pas heeft geleerd als zijn verworven inzicht tot handelen leidt. Door op dit handelen te reflecteren, kan hij vaststellen wat goed en fout ging en op basis van dit inzicht kan hij effectieve acties herhalen.

Argyris en Schön (1996) maken hierbij onderscheid tussen single loop- en double loop-leren (zie 3.1.2). De eerste cyclus start bij de bestaande opvattingen die de lerende heeft over de werkelijkheid. Of de opvattingen die ten grondslag liggen aan de acties van de lerende aansluiten bij de werkelijkheid, kan hij opmaken uit de feedback die hij krijgt op zijn acties. Wanneer zijn opvattingen en de feedback bij elkaar aansluiten, dan zal hij zijn gedrag herhalen. Is er geen aansluiting, dan komt er een leerproces op gang. De lerende verandert zijn acties (single loop) of hij verandert de opvattingen/verwachtingen die ten grondslag liggen aan zijn acties (double loop).

Feedback is daarom van groot belang voor het leerproces. In het algemeen lijken leraren niet spontaan op zoek te gaan naar situaties die hen feedback opleveren op hun functioneren, bijvoorbeeld zelfevaluatie of collegiale consultatie. Kwakman (1999) constateert dat leraren vooral op hun functioneren reflecteren in situaties waarin het geven en ontvangen van feedback in enige mate is georganiseerd.

We zagen dat volwassenen hun eigen leren graag sturen en hierin hun eigen keuzes willen maken. Van de Krogt (2007) geeft aan dat deze zelfsturing belangrijk is, maar dat ook de leidinggevende, begeleider of trainer een rol speelt. Wat en hoe de lerende leert, is het resultaat van de afstemming tussen alle betrokkenen, maar uiteindelijk bepaalt de lerende zelf wat hij leert en welke betekenis de nieuwe kennis krijgt.

Leren is volgens van der Krogt ook contextgebonden: het speelt zich af in een wisselwerking van betrokkenen, in een structuur (in dit geval de school en het onderwijssysteem) en in een culturele context.

Wanneer er sprake is van een leerproces dat de leraar zelf uitstippelt, dan spreekt Van der Krogt over een 'leerweg'. Een leerweg is "een samenstel van leeractiviteiten en ervaringen die in hun onderlinge samenhang betekenis hebben voor een medewerker en voor zijn professionele ontwikkeling." (Van de Krogt, 2007, p. 225) De leraar kan op verschillende manieren een leerweg creëren, waarin hij relevante leerervaringen opdoet. Globaal zijn er vier soorten leerwegen:

- Zelfgestuurd, op basis van zelfreflectie door de professional.
- Formeel-extern: extern gestuurd, doorgaans met het oog op het behalen van een formele kwalificatie.
- Sociaal-emotioneel, met nadruk op persoonlijke zingeving en op het vinden van de balans tussen privé en werk.

- Informatiegeoriënteerd, vernieuwingsgericht, verbonden aan de wijze waarop vernieuwingen kunnen worden ingepast

Het creëren van leerwegen verloopt volgens Poell en van der Krogt (2002) volgens een procescyclus:

- 1 Vanuit een leeridee: de medewerker onderneemt diverse leeractiviteiten vanuit een leeridee en herinterpreteert leerrelevante ervaringen.
- 2 Vanuit problemen: door aan problemen te werken, geeft de medewerker impulsen aan zijn leerwegen in een bepaalde richting.
- 3 Vanuit een leerwegstrategie: de werknemer ontwikkelt in de loop van de tijd een leerwegstrategie die sturing geeft aan het organiseren van zijn leerwegen.

Voor het organiseren van verantwoorde leerwegen zijn de waarden van de medewerker en de verbindingen met andere processen in de organisatie van cruciale betekenis (Van der Krogt, 2007, p. 223).

- Het beroepsbeeld dat de leraar heeft van zichzelf (professioneel zelfverstaan).
- De mate waarin de leraar vertrouwen heeft in zijn eigen kunnen (self-efficacy).
- De motivatie van de leraar. Deze wordt mede bepaald door gevoel van competentie, autonomie, sociale relaties, veiligheid en ervaren werkdruk.
- Een gedragsintentie: een positieve houding tegenover onderwijsopbrengsten en positieve steun van belangrijke anderen.

Bij het uitstippelen van een eigen leerweg, kan de lerende gebruikmaken van een leercontract. Hierin geeft hij aan welke leerdoelen hij nastreeft, welke leeractiviteiten hij gaat uitvoeren om deze doelen te behalen en hoe hij gaat bewijzen dat hij de doelen heeft bereikt (Hiemstra en Sisco, 1991).

In de leerweg voert de lerende verschillende leeractiviteiten uit, waarvan een deel door de organisatie worden georganiseerd. Voor het inrichten van dergelijke leeractiviteiten voor volwassenen geven Knowles et.al. (2012) de volgende aanwijzingen:

- Volwassenen zijn gemotiveerd om te leren als ze daartoe een noodzaak of een interesse ervaren. Een gevoelde noodzaak dan wel interesse is daarom een geschikt startpunt voor het leerproces.
- Leren moet niet georganiseerd worden rond onderwerpen, maar rond praktijksituaties.
- Ervaringen zijn de rijkste bron van het leren van volwassenen. Daarom is het analyseren van ervaringen de belangrijkste methode.
- Volwassenen hebben behoefte aan zelfsturing. Om een leerproces van gezamenlijk onderzoeken op gang te brengen, houdt de rol van de leraar/trainer meer in dan het overdragen van kennis.
- Individuele verschillen nemen toe met leeftijd en ervaring. Daarom moet er differentiatie mogelijk zijn in stijl, tijd, plaats en tempo.

Deze aanwijzingen van Knowles et.al. (2012) gaan sterk in de richting van (vormen van) ervaringsleren. Hiervoor ontwikkelde Kolb (1984) een cyclus die uit de volgende stappen bestaat:

- Concrete ervaring.
- Reflectieve observatie.
- Conceptuele abstractie.
- Experimenteren.

Het gaat hier om een individuele leeracyclus.

4.6 Samenvatting

De kenmerken van de lerenden zijn richtinggevend voor de inrichting van het leerlandschap. Zo wordt rekening gehouden met het feit dat het gaat om volwassenen. Volwassenen leren op een andere manier dan kinderen, omdat zij meer kennis en ervaring hebben, een ander zelfbeeld hebben en een andere rol in de samenleving vervullen.

Voorop staat dat het bij de professionalisering gaat om maatwerk. Dat is belangrijk, omdat leraren in verschillende opzichten van elkaar verschillen:

- De lerenden verschillen in hun motivatie. Er zijn medewerkers die meer doelgeoriënteerd zijn en medewerkers die meer activiteitgeoriënteerd zijn. Daarom moet de lerende vooraf weten waarom hij gaat leren, wat hij gaat leren en hoe hij dat gaan doen.
- De lerenden verschillen in hun ervaring. Beginnende leraren hebben andere scholings- en ondersteuningsbehoeften dan ervaren leraren.
- De lerenden verschillen in leeftijd, leervermogen en leervoorkeuren. Leraren hebben voorkeur voor leren van anderen en voor leren door te doen.

Professionalisering kan bijdragen aan de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap. Daarbij speelt empowerment een belangrijke rol: zelfbeschikking, betekenis, competentie en invloed zijn belangrijke elementen van professionaliseringsactiviteiten van leraren.

Het leerlandschap is ingericht op 'de nieuwe professional'.

De nieuwe professional:

- Beschikt over vakmanschap.
- Is proactief en neemt verantwoordelijkheid.
- Hecht waarde aan autonomie.
- Zoekt synergie tussen de organisatiedoelen en zijn eigen doelen.
- Vaart zijn eigen koers vanuit innerlijke kracht.

Literatuur hoofdstuk 4

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schon, D.A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. New York: Addison-Wesley.
- Ballet, K. (2007). *Worstelen met werkdruk: de ervaringen van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs*. Leuven: Universitaire pers.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago IL: Open Court.
- Bolhuis (2000). *Leren en veranderen*. Bussum: Coutinho.
- Bosman, H. & Gool, G. van (2010). *Geef professionals hun werk terug en de organisatie hun professionals*. Verkregen van www.managementsite.nl/kennisbank.
- Buul, F. van (2008). *Levensfasegericht personeelsbeleid. Praktijkserie Basisschoolmanagement 48*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Coenders, M. (2008). *Een exploratief onderzoek naar de relatie tussen ruimte en leren in werksituaties en het ontwerpen van leren dichtbij de praktijk*. Delft: Eburon - Academic publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Frietman, J., Kennis, R. & Hövels, B. (2010). *Het managen van informeel leren: hoe ver kun je gaan? Een verkennende studie naar kwaliteitsmanagement van het informeel leren van leraren*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York and London: Teacher College Press.
- Hiemstra, R. & Sisco, B. (1991). *Individualizing instruction. Making learning personal, empowering and successful*. San Francisco: Josey Bass.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and Political roots. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No. 3, pp. 307-323.
- Kessels, J.W.M. (2004). De noodzaak om aantrekkelijk te zijn voor autonome professionals. In: J. Methorst en P. Van Wijngaarden (red.) *De nieuwe professional: het belang van autonomie en persoonlijk ondernemerschap*. HRD Thema 4 (1) 9-13. (ISBN: 901301426-7).
- Knowles, M.S., Holton, E.F. & Swanson, R.A. (2012). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall inc.
- Van der Krogt, F.J. (2007). *Organiseren van leerwegen. Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in dienstverlenende organisaties*. Rotterdam: Performa.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen. Proefschrift.
- Little, D. (2012). *The European Language Portfolio A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects*. Strasbourg/Graz: Council of Europe/ECML.
- Lombardo, M. & Eichinger, R.W. (1996). *The Career Architect Development Planner* (1st ed.). Minneapolis: Lominger.

- Merriam, S. B. & Caffarella, R.S. (1999). *Learning in adulthood*. Oxford: Jossey-Bass.
- Oosterheert, I. E. (2001). *How student teachers learn - A psychological perspective on knowledge construction in learning to teach*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Poell, R.F., & Krogt, F.J., van der (2002). Using social networks in organisations to facilitate individual development. In M. Pearn (Ed.). *Individual differences and development in organisations* (pp. 285-304). London: Wiley.
- Quinn, R.E. (2003). *Persoonlijk meesterschap in management - Voorbij rationeel management*. Schoonhoven: Academic Service.
- Roekel, I, van (2008). *Competent blijven in latere loopbaanfasen*. Proefschrift, Nyenrode Business Universiteit. Delft: Eburon.
- Senge, P.M. (1994). *The fifth discipline. De kunst en Praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Management.
- Schein (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Readings MA: Addison-Wesley.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. London: Jossey-Bass.
- Tijmensen, L. & Poell, R.F. (2002). *Leren van professionals: Beroepsgericht én organisatiegericht!* In: Tijmensen, L., Poell, R.F., Dekker, S., Tjepkema, S. & Wagenaar, S. (Red.) HRD Thema: Leren van professionals: beroepsgericht of organisatiegericht?, Vol 9, pp. 65-73. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Tjepkema (2002). *Bouwen aan een lerende organisatie via het opsporen van leerblokkades*. Enschede: Universiteit Twente.
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs: bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, C. & Dijk, M. (2010). *OOG voor talent*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Verbiest, C., Foks, M. Harst, van der A. & Verbeek, C. (2010). *Loop je loopbaan. De school als aantrekkelijke werkgever*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Vermunt J.D. (1992). *Leerstijlen en Sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs, naar procesgerichte instructie in Zelfstandig denken*. Lisse: Swets and Zeitlinger.

Hoofdstuk 5

Rollen in het leerlandschap



Hoofdstuk 5

Rollen in het leerlandschap

In het leerlandschap zijn vier verschillende rollen van belang: de rol van management en organisatie, van de leidinggevende, van de lerende en van leerspecialist. Dit hoofdstuk beschrijft de inhoud, de competenties en de valkuilen van deze rollen.

63

Het inzicht groeit dat professionalisering in organisaties niet kan worden gezien als een afgebakende activiteit, maar dat het een proces is dat overal in de organisatie plaatsvindt. Leidend bij deze gedachte is het concept van de lerende organisatie, waarin leren een voortdurend proces is dat is verankerd in zowel de structuur als de cultuur van de organisatie.

Mede onder invloed hiervan heeft zich op het gebied van professionaliseren en leren in organisaties een ontwikkeling voorgedaan van 'opleiden' naar 'leren en kennisontwikkeling'. Weggeman (1997) maakt zelfs geen verschil meer tussen leren en kennisontwikkeling. Volgens hem is leren het proces waarbij beschikbare kennis wordt ingezet om nieuwe kennis te creëren. Daarmee is kennis zowel de input als de output van een leerproces.

Weggeman maakt hierbij onderscheid tussen empirisch leren en rationeel leren. Empirisch leren is het creëren van kennis door te reflecteren op de uitkomsten van een voorafgaande toepassing van reeds beschikbare kennis (socialiseren). Rationeel leren is het creëren van kennis door te reflecteren op een dialoog naar aanleiding van een voorafgaande overdracht van informatie (combineren).

Weggeman gaat hiermee voorbij aan het feit dat professionele ontwikkeling in organisaties is gericht op groei van de bekwaamheid van individuele personen en van de bekwaamheid in gehele

organisatie. Dat vraagt om meer dan alleen kennisontwikkeling. Bij het ontwikkelen van vakmanschap, dat op dit moment in het onderwijs veel aandacht krijgt, gaan kennisontwikkeling (nodig om te begrijpen hoe het vak in elkaar zit) en oefenen van de kunde (nodig om het vak in de praktijk uit te oefenen) hand in hand (zie hoofdstuk 4).

In hoofdstuk 1 kwamen de rollen aan de orde die in de architectuur van het leerlandschap worden vervuld. Het ging hier om het maken van een bouwtekening van een leerlandschap dat past bij de school en haar ambities. Binnen het leerlandschap zelf onderscheiden we andere rollen. Het gaat hierbij om de rollen die worden vervuld in het creëren van faciliterende voorwaarden voor het leerproces van medewerkers en van de organisatie als geheel. De mensen die hierbij zijn betrokken, delen we in vier groepen in:

- Management en organisatie.
- Leidinggevenden.
- De lerenden.
- Leerspecialisten.

5.1 Management en organisatie

64

Deze rollen zijn gericht op het implementeren van (strategisch) beleid en het uitvoeren van terugkerende beleidsondersteunende taken (cyclische processen). Afhankelijk van de complexiteit van de ontwikkeling als lerende school, is de professionaliseringstaak neergelegd bij één afdeling of één persoon. Waar nodig, nuttig en wenselijk worden hierbij ook externe partners ingeschakeld. Dat maakt niet alleen het leerlandschap complex, maar ook het aansturen van de rollen. Afhankelijk van de structuur en omvang van de organisatie, worden de rollen en taken opgeknipt of gebundeld. Deze rollen kunnen door één of meer functionarissen worden vervuld.

Beheerder

De beheerder zorgt voor overzicht van de verschillende professionaliseringsinitiatieven in het leerlandschap. Het gaat om een overzicht van de doelen op de verschillende niveaus in de organisatie, de daarbij aansluitende leeractiviteiten, zowel van formeel (zie hoofdstuk 2) als van informeel leren (zie hoofdstuk 3) en de resultaten van deze leeractiviteiten. De beheerder zorgt ook voor een meerjarenplanning van de leeractiviteiten, ruimtes en facilitering.

Inkoper

De inkoper verzorgt de inkoop van formele trainingen en opleidingen en bewaakt dat deze aansluiten bij de structuur en de cultuur van het leerlandschap. Het offertetraject is hierbij van belang. Er zijn duidelijke voorwaarden geformuleerd waar het externe aanbod aan moet voldoen.

Coördinator

De coördinator zorgt voor afstemming en aansluiting tussen de verschillende leeractiviteiten. Ook de bemensing en de groepsindeling van bijvoorbeeld ontwikkel- of onderzoeksactiviteiten

vallen onder de taak van de coördinator. De coördinator zorgt ervoor dat er voldoende interne trainers beschikbaar zijn en organiseert hun opleiding en kennisuitwisseling.

Competentiemanager

De competentiemanager adviseert en ondersteunt medewerkers bij het bepalen en plannen van individuele leertrajecten. Hij helpt medewerkers richting te geven aan hun eigen ontwikkeling en bewaakt de afstemming hiervan op de ontwikkeling van de school. De competentiemanager houdt bij welke competenties er zijn/worden ontwikkeld en signaleert (dreigende) competentietekorten, bijvoorbeeld door personeelsverloop.

Kwaliteitszorgcoördinator

In de architectuur van het leerlandschap zijn het kwaliteitszorgbeleid en het kwaliteitsbeleidsplan opgesteld. De uitvoering hiervan wordt geëvalueerd door de kwaliteitszorgcoördinator. Deze voert evaluaties uit op basis van de geformuleerde kwaliteitsindicatoren en koppelt de resultaten terug naar de betrokkenen.

Kennismakelaar

Dit is een relatief nieuwe rol in organisaties. De kennismakelaar selecteert kennis en resultaten van relevant onderzoek en verzamelt good-practices, bruikbare ervaringen en voorbeelden uit de eigen organisatie. Een deel van de taak van deze interne kennismakelaar is het evalueren van veranderingen die de school heeft geïnitieerd en uitgevoerd. Er is geen standaard taakomschrijving voor de kennismakelaar; hoe de functie wordt ingevuld, is afhankelijk van de behoeften van de organisatie en van het stadium waarin zij zich als lerende organisatie bevindt.

5.2 Leidinggevend

Dat scholen zich ontwikkelen tot lerende organisaties heeft gevolgen voor de rol die leidinggevend spelen bij de professionele ontwikkeling van hun medewerkers. Was de leidinggevende voorheen meestal alleen de opdrachtgever voor (vaak door externen verzorgde) professionaliseringsactiviteiten, nu speelt hij steeds meer een actieve en cruciale rol in het leren van zijn medewerkers. Veel van het leren heeft plaats in de authentieke werkomgeving. Het besef groeit dat de leidinggevende een rol speelt bij de transfer en de borging van de resultaten van formele professionaliseringsactiviteiten in de praktijk van alledag.

De leidinggevende zorgt ervoor dat deelnemers worden ondersteund bij het in praktijk brengen van het geleerde en dat de kennis in de praktijk levend wordt gehouden. Om het geleerde levend te houden, kunnen bijvoorbeeld 'cues' in het werk worden aangebracht die de deelnemers attenderen op de toepassing van het geleerde (Dixon, 2000).

De leidinggevende laat op verschillende manieren blijken dat hij veel waarde hecht aan professionalisering van zijn medewerkers. Zo toont hij zowel tijdens als na de professionaliseringsactiviteit interesse voor wat de deelnemers leren en voor de wijze waarop zij het geleerde in de

praktijk gebruiken. Ook gaat de leidinggevende samen met de deelnemers na tot welke veranderingen de professionalisering heeft geleid en wat de effecten hiervan zijn. Dit is een manier om het geleerde te borgen. Verder is het van belang dat leidinggevendenden van tijd tot tijd aan de professionalisering van hun medewerkers deelnemen. Ook zien zij erop toe of de doelen van de professionalisering worden gehaald (Timperly et. al., 2007).

Meer substantieel is de rol van de leidinggevende bij het organiseren van professionele leergemeenschappen. Little (2012) stelt dat professionele leergemeenschappen het fundament vormen van het leren in de school. Leergemeenschappen maken het leren met en van elkaar minder gefragmenteerd en incidenteel. Het is volgens Little de taak van de schoolleider de vorming van dergelijke gemeenschappen te ondersteunen.

Uit onderzoek blijkt dat leidinggevendenden wel veel retoriek gebruiken over de meerwaarde van professionalisering, maar dat deze zich lang niet altijd vertaalt in daden. Ervaren leidinggevendenden hebben een bredere blik en een meer toekomstgerichte visie op professionalisering dan minder ervaren leidinggevendenden. De laatstgenoemden zijn vaak gericht op snelle resultaten van korte trainingen. Ook zijn zij gevoelig voor prestatiedruk. Als die druk hoog is, zijn ze minder geneigd om medewerkers vrij te roosteren voor professionalisering. Dit geeft te denken over de rol van de leidinggevende in het leerlandschap, waarin een deel van het leren plaatsvindt in professionele leergemeenschappen. Deze vorm van professionalisering vraagt van de leidinggevende immers een relatief langdurige investering in tijd en aandacht.

De rol van leidinggevendenden in het leerlandschap is vergelijkbaar met de rol die zij spelen in een lerende organisatie. Verbiest & Timmerman (2008) onderscheiden hierin de volgende rollen van de leidinggevende:

- *De architect*: (mee)bouwen aan structuren, bronnen en systemen in de school, die de persoonlijke en interpersoonlijke capaciteitsontwikkeling bevorderen.
- *De cultuurbouwer*: het uitdragen en versterken van bepaalde waarden, opvattingen en normen ten dienste van een gemeenschappelijk gedragen professionele leercultuur.
- *De opleider*: het bevorderen van de intensiteit en de kwaliteit van de individuele en collectieve leerprocessen van de teamleden, zodat er sprake is van diepgaand leren. Daarnaast moet de leidinggevende medewerkers intellectueel stimuleren en individueel ondersteunen in hun leerproces (Sillins & Mulford, 2002). Voorwaarde voor een effectief leerlandschap is dat de leidinggevende professionalisering ondersteunt, maar ook dat hij het belang van professionalisering uitdraagt.

Om deze rol te vervullen, moet de leidinggevende oog hebben voor en inzicht hebben in de verschillende vormen van leren die in het leerlandschap plaatsvinden. Voor formele leerinterventies in het leerlandschap is de leidinggevende vaak de opdrachtgever, maar er wordt ook van hem verwacht dat hij medewerkers actief enthousiasmeert en ondersteunt voor en tijdens deze interventies.

5.3 De lerenden

Hoewel medewerkers altijd al een eigen verantwoordelijkheid hadden voor hun professionalisering, wordt hierop in een leerlandschap sterker een beroep gedaan dan in de meer traditionele setting van personeelsontwikkeling. Het leerlandschap vraagt van de lerende een doelgerichte instelling en een mentaliteit van 'getting the job done'. Het leerlandschap vraagt van de lerende:

- de bereidheid om te 'ontleren' en mentale modellen aan te passen.
- een tolerantie voor het maken van fouten.
- durf om te experimenteren.
- openheid en objectiviteit.
- dat hij reflecteert en vragen stelt.
- dat hij samen met anderen leert.

In een leerlandschap vervult de lerende de volgende rollen:

- *Manager van het eigen leerproces.*
De lerende zoekt een eigen leerweg in het leerlandschap. Dat wil zeggen dat hij zijn eigen professionaliseringsbehoeften en -noodzaken identificeert. De lerende maakt gebruik van de mogelijkheden die de organisatie biedt en werkt actief aan de transfer van het geleerde naar de eigen praktijk.
- *Createur van leerervaringen.*
Het gaat hier om zowel de eigen leerervaringen als de leerervaringen van collega's. De lerende ziet welke activiteiten hij kan verrijken tot leeractiviteit. Omdat iedere medewerker een ervaringsdeskundige is, moet de lerende bereid zijn om ervaringen met anderen te delen. Hij vervult daartoe de volgende rollen :
 - *Gastheer* voor collega's die in de klas willen komen kijken of die aan een activiteit willen deelnemen waarvan zij denken te kunnen leren.
 - *Critical friend*, waarmee collega's samen ervaringen kunnen onderzoeken.
 - *Leermeester en coach* (praktiserend leren) voor collega's die gericht ondersteuning nodig hebben bij hun leerproces.
- *Ontwikkelaar.*
Door deel te nemen aan ontwikkelgroepen werkt de lerende aan vernieuwing en verbetering van de praktijk en ontwikkelt hij nieuwe kennis (creërend leren).
- *Onderzoeker.*
De lerende is bereid om zijn eigen leervragen in de praktijk te onderzoeken en om praktijk-experimenten uit te voeren (onderzoekend leren).

Ook leidinggevend leren. We onderscheiden in het leren van leidinggevend verschillende lagen. Zij ontwikkelen zichzelf, maar fungeren als zodanig ook als rolmodel voor medewerkers. Daarnaast brengt wat de leidinggevende leert vaak een leerproces op gang bij medewerkers. Individuele leidinggevend zijn *change agenten* van hun organisaties. Ze hebben de toekomst van hun school voor ogen en bereiden zichzelf en hun organisatie daarop voor. Hun leren is een indicatie voor het leren van de organisatie.

Naast de hierboven genoemde rollen van lerenden, fungeert de lerende leidinggevende dus ook als rolmodel en als change agent. Deze rollen kunnen in het leerlandschap ook worden vervuld door informele leiders.

5.4 Leerspecialisten

Als leerprocessen goed worden gefaciliteerd, lijken zij vrijwel vanzelf te verlopen. Of een leerproces goed op gang komt, is echter afhankelijk van de wijze waarop het wordt gefaciliteerd. Daarom is het van belang dat het leerlandschap beschikt over goede leerspecialisten, die kennis hebben van de verschillende vormen van leren en weten hoe ze deze kunnen optimaliseren.

Omdat 'losse leeractiviteiten' niet meer toereikend zijn om de huidige vraagstukken van schoolontwikkeling adequaat op te lossen, is professionalisering steeds meer een samenstel geworden van verschillende leervormen in verschillende sociale settingen. Professionalisering krijgt in toenemende mate een systemisch karakter. Er spelen in de school tegelijkertijd meerdere, complexe vraagstukken en er vinden verschillende leerprocessen en leeractiviteiten plaats, zowel formeel als informeel.

68

Hiermee is de rol van de leerspecialist complexer geworden. Hij moet de context goed kennen, moet kennis hebben van het vraagstuk dat centraal staat en moet ervaring hebben met de mensen in de organisatie (en met hun reacties op verandering). Ook moet de leerspecialist ervaring hebben met veel verschillende interventies en in staat zijn om deze met elkaar te verbinden (Ruijters en Veldkamp 2012). De leerspecialist speelt zowel een rol bij de architectuur van het leerlandschap (zie hoofdstuk 2) als bij de opleiding en ontwikkeling van medewerkers in het leerlandschap. Hier beperken we ons tot deze laatste rol.

De leerspecialist vervult in het leerlandschap de volgende rollen:

- Ontwerper van leerinterventies.
- Trainer/opleider.
- Train de trainer.
- Inhoudsdeskundige.
- Sparingpartner voor leidinggevende en management.

5.4.1 Ontwerper van leerinterventies

De leerspecialist ontwerpt zowel formele leerinterventies, zoals trainingen en scholingstrajecten, als informele leerinterventies. In het laatste geval gaat het erom dat hij situaties die niet primair zijn gericht op leren verrijkt met elementen, waardoor het leren van medewerkers wordt gestimuleerd en ondersteund.

Het is van belang dat de formele professionaliseringsinterventies worden ingepast in het leerlandschap. Dat vereist een *situationele ontwerpaanpak*, wat betekent dat het bereiken van een bepaald (leer)doel centraal staat. Deze aanpak staat tegenover de voorheen veelgebruikte *probleemgerichte ontwerpaanpak* die uitgaat van een probleem.

Was dit probleemgerichte ontwerpproces lineair-systematisch en logisch rationeel, de situationele ontwerpaanpak is een iteratief proces waarin bewust ruimte wordt opengelaten voor context- en persoonsafhankelijke factoren (Bergenhengouwen, et. al.1999). Situationeel ontwerpen past bij het leerlandschap, omdat met deze aanpak veel beter rekening kan worden gehouden met al aanwezige elementen, zoals vormen van informeel leren, maar ook omdat beter kan worden ingespeeld op verschillen tussen deelnemers. De aanpak biedt met andere woorden differentiatiemogelijkheden en dat is een van de belangrijkste kwaliteitskenmerken van formele professionaliseringsinterventies.

De resultaten van een onderzoek van Garet, et.al. (2001) laten zien dat met name de volgende kenmerken van professionalisering leiden tot gedragsverandering van leraren:

- Focussen op de beheersing van de lesstof. De leeractiviteiten richten zich op specifieke strategieën van specifieke vakgebieden.
- Deelnemers hebben de gelegenheid om actief te leren en om de geleerde onderwijsstrategie in de praktijk uit te proberen.
- Er is samenhang tussen de verschillende leeractiviteiten.

69

Als het gaat om de kwaliteit van een formele leeractiviteit, zoals een training of opleiding, maken we onderscheid tussen interne en externe consistentie. *Interne consistentie* heeft te maken met de logisch-rationele samenhang tussen de geconstateerde opleidingsnoodzaak, de doelen, de leeractiviteiten en de gebruikte materialen. Als er sprake is van interne consistentie, kan worden verwacht dat de doelstelling van de leeractiviteit wordt bereikt. Van Veen et. al (2010) spreken in dit verband van een *Theory of improvement* waarop de professionaliseringsinterventie gebaseerd is (zie 2.8).

Bij de externe consistentie gaat het om de overeenstemming tussen de meningen en ideeën van het management, van de leerspecialist en van de deelnemer. Als leerprocessen in de cursus niet in lijn zijn met de werksituatie, zal de professionalisering weinig vruchten afwerpen. Er is dan sprake van een transferprobleem (Kessels, 1995).

In een leerlandschap is er ook nog een andere vorm van externe consistentie van belang: de leeractiviteit moet aansluiten bij de andere elementen van het leerlandschap. Dit maakt het ontwerpproces complexer dan vroeger. In hoofdstuk 2 zijn nog meer kwaliteitseisen behandeld waaraan formele professionaliseringsactiviteiten moeten voldoen.

Ook informeel leren vereist een ontwerpstrategie. Het gaat hierbij om het creëren van condities op het werk waar leren uit voortvloeit (Van der Heijden, et. al., 2009). In hoofdstuk 3 zijn deze

condities behandeld. De leerspecialist adviseert het management hierover, omdat hij de mogelijkheden kent om de leercondities in arbeidssituaties te versterken.

5.4.2 Trainer en opleider

Om de rol van trainer/opleider te kunnen vervullen, moet de leerspecialist beschikken over kennis van de lerende, kennis van leerprocessen en kennis van leerinhouden. Daarnaast moet hij vaardigheden beheersen om het leerproces te begeleiden.

De trainer/opleider beheerst de volgende vaardigheden:

- Hij sluit aan bij verschillen tussen deelnemers in ervaring en achtergrond, leerstijl, motivatie, behoeften, interesses en doelen. Dat betekent dat hij goed kan differentiëren en dat hij een flexibele instelling heeft.
- Hij signaleert groepsprocessen, bijvoorbeeld weerstanden, anticipeert hierop en kan hiermee omgaan.
- Hij intervineert in (groeps)processen en creëert een veilig groepsklimaat. Deze veiligheid heeft te maken met:
 - a) a. de context waarin de training zich afspeelt,
 - b) b. de veiligheid binnen de groep.
- Hij ondersteunt deelnemers bij de vertaling van het geleerde naar de praktijk.

De trainer/opleider legt in verschillende situaties verschillende accenten, die samenhangen met de focus van de professionaliseringsinterventie. Ruijters en Veldkamp (2012) onderscheiden:

- Focus op de procedure.
- Focus op het proces.
- Focus op de inhoud.

Focus	Legitimatie	Stramien	Rol	Resultaat
Procedure	Kennis en ervaring met vorm	In grote mate vastgelegd	Instructeur/ trainer Facilitator Commanding officer, scheidsrechter	Vaardigheid stapsgewijs inoefenen Juiste procedure Juiste oefening
Proces	Kennis en ervaring met dynamiek	Open stramien	Procesbegeleider Regisseur Ervaringsleider	Zorgvuldig proces Nieuw product/dienst Zorg voor de ander
Inhoud	Kennis en ervaring met inhoud	Min of meer vastgelegd	Expert (docent, vakspecialist) Bestuurder(voorzitter) Gids, coach	Nieuwe kennis Inhoudelijk standpunt De juiste weg

Figuur 5.1 Focus in professionaliseringsinterventies (Ruijters en Veldkamp, 2012)

Trainer zijn heeft, net als leraar zijn, alles met overtuiging te maken. Er is echter wel verschil tussen de trainer en de leraar. De relatie leraar-leerling is gedefinieerd, terwijl de relatie tussen de trainer en de volwassen deelnemer minder duidelijk is. Daarom is het belangrijk dat de trainer zich zeer bewust is van de rol die hij wil en moet vervullen in de groep. Hij straalt uit wat hij van binnen voelt en waarvan hij is overtuigd.

Dit houdt het volgende in (Knowles, et al , 2012):

- De trainer toont vertrouwen in de groep en in ieder individu. Als dit voortkomt vanuit zijn innerlijke overtuiging, straalt hij dat vertrouwen ook non-verbaal uit.
- De trainer maakt zowel de persoonlijke doelen en motivatie van de deelnemers als de groepsdoelen en de groepsmotivatie expliciet. Hij vindt het geen probleem dat de deelnemers uiteenlopende doelen hebben en hij geeft hen ruimte om op eigen wijze aan hun doelen te werken. Zo helpt de trainer een leerklimaat te creëren.
- De trainer heeft er vertrouwen in dat de deelnemers gemotiveerd zijn om hun eigen doelen te bereiken. Hij gebruikt deze motivatie om deelnemers aan te zetten tot leren. Zo stimuleert de trainer het wederzijds vertrouwen.
- De trainer reikt materiaal en informatie aan en laat ook de deelnemers informatie inbrengen als dat leidt tot leren van de deelnemers.
- De trainer stelt zich op als adviseur, expert en ervaringsdeskundige, bij wie de deelnemers terecht kunnen voor kennis en advies. Zo kunnen de deelnemers in hun leerproces van de trainer gebruikmaken op een manier die bij hen past.
- De trainer heeft oog voor zowel inhoudelijke als emotionele argumenten/inbreng van de deelnemers. Om zich de theorie/vaardigheden/nieuwe overtuigingen eigen te kunnen maken, zijn beide soorten inbreng van belang.
- Als de deelnemers zich hebben ontwikkeld tot een hechte en veilige groep, wordt de trainer zelf meer onderdeel van de groep. Hij uit zijn mening, net als iedere andere deelnemer, en deelt ervaringen. Hiermee geeft hij het juiste voorbeeld; het is aan de deelnemers om dat ook te doen. De trainer geeft feedback op basis van zijn expertise en niet vanuit een oordeel of een beoordeling. Dit stimuleert de gelijkwaardigheid tussen de deelnemers en de trainer.
- De trainer is alert op de persoonlijke gevoelens van deelnemers. Hij toont hiervoor begrip en probeert deze gevoelens in de groep bespreekbaar te maken, zodat de deelnemers ervan leren. Hij blijft neutraal en geeft geen oordeel.
- De trainer kent zijn eigen beperkingen en grenzen en accepteert deze. Hij stelt zich transparant en open op en geeft de deelnemers daarmee het volledige vertrouwen. Alleen deze houding creëert een veilige leeromgeving. Als de trainer weerstand voelt of zich ergert aan bepaalde opvattingen van een deelnemer, dan maakt hij dit bespreekbaar. Daarmee wordt de lucht geklaard, kan de trainer zijn oordeel/weerstand loslaten en kan hij de deelnemer weer volledig faciliteren in zijn leerproces.
- De trainer draagt niet sec kennis over, maar fungeert als makelaar van het leren: hij stelt de deelnemers in staat om te leren. Dit is van belang, omdat de deelnemers in het leerland-schap moeten beschikken over zelfkennis en zelfsturing, moeten kunnen samenwerken met anderen en nieuwe kennis moeten kunnen analyseren en moeten kunnen relateren aan de eigen praktijk.

5.4.3 Train de trainer

In het leerlandschap worden steeds vaker interne trainers/opleiders ingezet. Zij moeten over dezelfde competenties beschikken als externe trainers/opleiders. Leraren beschikken niet altijd over deze competenties, omdat zij alleen ervaring hebben met het onderwijzen van leerlingen. In paragraaf 4.1 zagen we dat het leren van volwassenen wezenlijk verschilt van het leren van leerlingen. Om de interne trainers toe te rusten, moet er dan ook een 'train de trainers traject' worden uitgevoerd.

Voor interne trainers gelden de volgende aandachtspunten:

- Dat de interne trainer zelf onderdeel is van de organisatie, kan een valkuil zijn. Hij moet een balans vinden tussen enerzijds afstand houden (als trainer) en anderzijds het naast elkaar staan (als collega). De interne trainer is een collega, maar moet zich tijdens de training gedragen als trainer.
- Het is van belang dat de schoolleiding de interne trainer goed in zijn rol zet en faciliteert. De verhoudingen in de driehoek leraren-trainer-opdrachtgever moeten duidelijk zijn. Wie staat waar en met welke belangen? Welke positie heeft de trainer ten opzichte van de deelnemers? Een valkuil is dat het functioneren als trainer invloed heeft op het beeld dat de leidinggevende heeft van zijn functioneren als leraar. Dit zijn twee gescheiden zaken, die niet met elkaar mogen worden vermengd.
- De aanloop naar en de follow-up van de training zijn deels de verantwoordelijkheid van de deelnemers en deels van de interne trainer zelf. De interne trainer moet zich door de opdrachtgever gesterkt voelen om als kritische vriend mee te denken met de schoolleider. Hij mag voorwaarden stellen over de in- en output van de training.
- De interne trainer heeft een begeleider, een aanspreekpunt en een leidinggevende. Deze geeft feedback en bewaakt de kwaliteit van de trainer en van de training. De trainer moet met zijn begeleider/leidinggevende eventuele obstakels kunnen bespreken, zonder dat dit gevolgen heeft voor de positie van deelnemers of van de trainer zelf.

Dit alles maakt dat een train de trainer traject meer omvat dan een scholing over de inhoud van een bepaalde training. Daarnaast moeten de interne trainers zich de kennis en vaardigheden eigen maken die nodig zijn om het leerproces van de deelnemers te faciliteren. Ook moet er aandacht worden besteed aan de valkuilen waarmee de interne trainer te maken kan krijgen.

5.4.4 Inhoudsdeskundige

De leerspecialist is een inhoudsdeskundige, die de leerstof zodanig beheerst, dat hij hierin kan differentiëren, kan aansluiten bij het niveau van de deelnemers en flexibel met de inhoud kan omgaan. Hij kent de misvattingen die bestaan over de nieuwe kennis en kan op grond van hiervan de reflectie van de deelnemers op gang brengen. Hij legt relaties tussen de nieuwe en de reeds aanwezige kennis en leert de deelnemers dat ook te doen.

5-4-5 Sparringpartner

De leerspecialist fungeert als sparringpartner voor de leidinggevend en het management. Samen met leidinggevend en management creëert hij optimale transfercondities. Daartoe kent hij niet alleen een breed scala aan transfercondities, hij ziet ook de mogelijkheden om deze in te zetten in een specifieke context. Er moet een balans worden gevonden tussen noodzakelijke en realiseerbare transfercondities. Het gaat bijvoorbeeld om de ondersteuning die de leidinggevende kan bieden, de gelegenheid om met het geleerde te experimenteren en mogelijkheden om een ondersteunende sociale context rond de lerende te creëren.

5-5 Samenvatting

Binnen het leerlandschap onderscheiden we verschillende rollen. Deze dragen bij aan het creëren van faciliterende voorwaarden voor het leerproces van medewerkers en van de organisatie als geheel:

- *Management en organisatie.*
Hierbij gaat het om de rol van de beheerder, de inkoop, de coördinator, de competentie manager, de kwaliteitszorgcoördinator en de kennismakelaar.
- *Leidinggevend.*
De leidinggevende speelt een rol bij de transfer en de borging van de resultaten van formele professionaliseringsactiviteiten in de praktijk. Zijn rol is vergelijkbaar met de rol van leidinggevend in de lerende organisatie. Dat houdt in dat leidinggevend in het leerlandschap fungeren als architect, cultuurbouwer en opleider.
- *De lerenden.*
De lerende is in het leerlandschap manager van zijn eigen leerproces, createur van leerervaringen, ontwikkelaar en onderzoeker.
- *Leerspecialisten.*
De leerspecialist vervult in het leerlandschap de volgende rollen:
 - Ontwerper van leerinterventies.
 - Trainer/opleider.
 - Train de trainer.
 - Inhoudsdeskundige.
 - Sparringpartner voor leidinggevende en management.

Literatuur hoofdstuk 5

Berghenegouwen, G.J., Mooijman, E.A.M. & Tillema (1999). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Groningen: Noordhoff uitgevers.

Dixon, N.M. (2000). *Common knowledge: how companies thrive by sharing what they know*. Boston: Harvard Business School Press.

Garet, M., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon, K.S (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, Vol. 38, No. 4 (Winter, 2001), pp. 915-945.

Van der Heijden, B. I. J. M., Boon, J., Van der Klink, M., & Meijs, E. (2009). Employability enhancement through formal and informal learning. An empirical study among Dutch non-academic university staff members. *International Journal of Training & Development*, 13(1), 19-37.

Kessels, J.W.M. (1995). Opleiden en kennisproductiviteit. *Gids voor personeelsmanagement*. 74(6), pp. 24-28.

Knowles, M.S., Holton, E.F. & Swanson, R.A. (2012). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge.

Little, J.W. (2012). Understanding data use practices among teachers: The contribution of micro-process studies. *American Journal of Education* 118 (2), 143-166.

Ruijters, M. & Veldkamp, I.(2012). *Drie: vormgeven aan organisatieontwikkeling*. Deventer: Kluwer.

Silins, H. & Mulford, B. (2002). Organisational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*. 38(5), 613-642.

Timperley, H., Wilson, A. Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Verkregen via www.educationcounts.govt.nz/goto/BES.

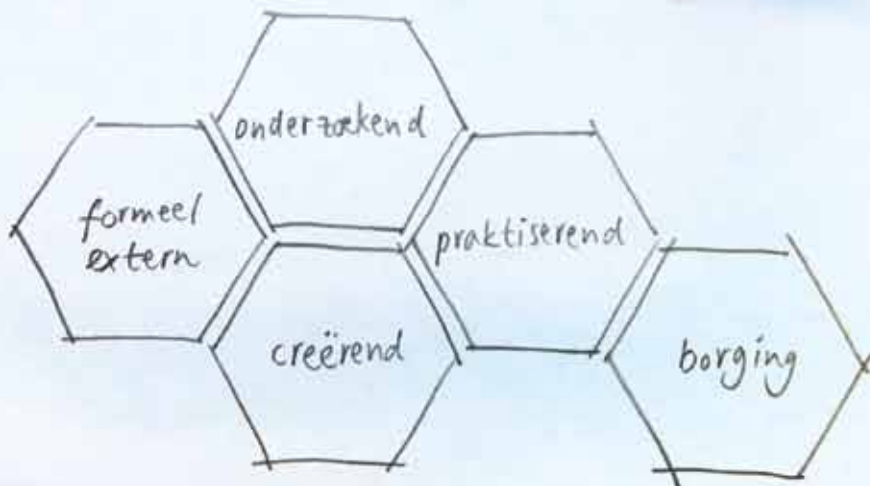
Veen, van, K., Zwart, R. Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.

Verbiest, E. & Timmerman, M. (2008). Professionele Leergemeenschappen: Wat en Waarom? In E. Verbiest (Red.). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen* (pp.41-53). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement. Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum.

Hoofdstuk 6

Ontwerpmodel voor een leerlandschap



Hoofdstuk 6

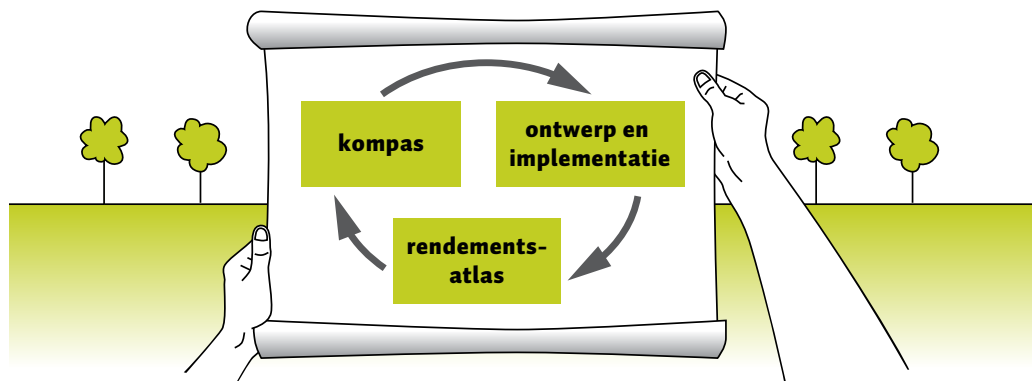
Ontwerpmodel voor een leerlandschap

Dit hoofdstuk presenteert een model dat u ondersteunt bij het in kaart brengen en (her)ontwerpen van het leerlandschap in uw school. Het model bestaat uit drie bouwstenen: 1) het kompas, 2) het ontwerp en de implementatie en 3) de rendementsatlas. U bepaalt de ontwikkelingsrichting van de school en stelt vast welke kennis en vaardigheden daarvoor nodig zijn, u ontwerpt en implementeert het leerlandschap en u evalueert de resultaten.

75

U kunt het ontwerpmodel inpassen in instrumenten die de school gebruikt voor onderwijsontwikkeling en kwaliteitszorg. De benodigde input haalt u uit verschillende schooleigen bronnen, zoals strategische plannen, schoolpannen en evaluaties.

Een leerlandschap (her)ontwerpen is een complex en context-gerelateerd proces. Omdat hierin veel verschillende factoren een rol spelen, hebben we gekozen voor een methode van *emergent* ontwerpen. Emergent betekent letterlijk 'zich ontwikkelend'. De methode geeft houvast bij het ontwerp van de grote lijnen, maar op detailniveau maakt de ontwerper eigen keuzes.



Figuur 6.1 Drie bouwstenen van het ontwerpmodel

6.1 Bouwsteen 1: Het kompas

De eerste bouwsteen, het kompas (het waartoe), levert ontwerpcriteria op voor het (her)ontwerp van uw leerlandschap. Het ontwerp moet passen bij de strategie, de doelstellingen en de cultuur van de organisatie. Een analyse geeft inzicht in de richting waarin de school zich wil ontwikkelen, de inhoud en de wijze van de kennisontwikkeling die hiervoor nodig is, en in de randvoorwaarden voor dit proces. Het kompas representeert de visie, waarden, principes en ambities van de school.



Figuur 6.2 Het kompas

76

6.1.1 Richting bepalen

Allereerst bepaalt de school in welke richting zij zich wil ontwikkelen, zodat het te ontwerpen leerlandschap deze ontwikkeling ondersteunt. Het gaat hierbij om het onderwijs, maar ook om de wijze waarop de school het werken en leren van professionals vorm wil geven. Het gaat er bijvoorbeeld om hoe wordt gekeken naar de autonomie en het vakmanschap van leraren.

De oude Romeinen zeiden het al: als je niet weet naar welke haven je zeilt, zijn alle winden onbruikbaar. Professionele ontwikkeling kan niet slagen zonder een verhaal dat vertelt naar welke haven er wordt gezeild, een verhaal dat medewerkers motiveert om aan boord te stappen en de zeilen te hijsen. De school heeft een samenhangend en inspirerend verhaal nodig, waaruit de kernthema's van de professionalisering zijn af te leiden. Deze thema's vormen de bakens voor een strategisch professionaliseringsplan (6.1.2).

6.1.2 Kennisontwikkeling

Net zo belangrijk als het bepalen van de richting van de schoolontwikkeling, is het om een richting te bepalen voor de methoden van kennisontwikkeling in de organisatie. Hiervoor formuleert de school een visie op professionalisering. Deze visie geeft weer wat de school belangrijk vindt in de manier waarop professionalisering plaatsvindt en welke uitgangspunten hierbij gelden. Dit laatste wordt een 'theory of change' genoemd (zie paragraaf 2.8).

Een duidelijke visie op professionalisering helpt om een leerlandschap te creëren dat aansluit bij de ambities, maar ook bij de identiteit van de school en bij de wijze waarop de school het leren van medewerkers wil ondersteunen.

De visie op onderwijs maakt duidelijk wat de school wil zijn voor de leerlingen. De visie op personeelsbeleid moet hiermee consistent zijn en hieruit vloeit vervolgens de visie op professionaliseren voort. Als de school bijvoorbeeld het beste uit alle leerlingen wil halen, dan is hiermee personeelsbeleid congruent dat de talentontwikkeling van alle medewerkers stimuleert. Dit personeelsbeleid vertaalt zich vervolgens in een leerlandschap met allerlei voorzieningen die de talentontwikkeling van medewerkers ondersteunen.

De visie op professionalisering wordt ook gevoed door de leergeschiedenis van de school. De school heeft in het verleden allerlei keuzes gemaakt in het leerlandschap. Er zijn over verschillende thema's professionaliseringsactiviteiten uitgevoerd, die al dan niet succesvol waren. De evaluaties van deze professionaliseringsactiviteiten geven aanwijzingen voor de richting waarin het leerlandschap zich moet ontwikkelen. Uit de evaluaties kan bijvoorbeeld blijken dat de ondersteuning van informeel leren moet worden versterkt of dat de resultaten van formele professionaliseringsactiviteiten onvoldoende zijn geborgd.

Verder is het belangrijk dat de school vaststelt in welke fase zij zich bevindt in de ontwikkeling tot een lerende organisatie en hoe zij zich hierin verder wil ontwikkelen³. Het gaat hierbij onder meer om de leercultuur en om de leerhouding van medewerkers.

Een strategisch professionaliseringsplan

Op grond van de visie en de ambities, stelt de school een strategisch professionaliseringsplan op. Dit plan geeft een overzicht van de kernthema's waarop – gezien de richting waarin de school zich wil ontwikkelen – professionalisering nodig is. De essentie van een strategisch professionaliseringsplan is dat de richting waarin de school zich wil ontwikkelen, wordt gekoppeld aan professionaliseringsdomeinen. U maakt eerst een overzicht van de leerdoelen per kernthema en per doelgroep. Vervolgens stelt u prioriteiten. U maakt keuzes, zodat het plan voldoet aan de randvoorwaarden (zie paragraaf 6.1.3).

De school houdt bij het opstellen van het plan ook rekening met externe ontwikkelingen, bijvoorbeeld de eis van de overheid dat alle scholen in 2015 opbrengstgericht moeten werken. De inspectie beoordeelt alle scholen hierop. In de meeste scholen moeten medewerkers in alle lagen van de organisatie worden geprofessionaliseerd op dit terrein.

Hieronder vindt u een voorbeeld van een strategisch professionaliseringsplan met drie kernthema's. Deze voorbeeldschool wil ervoor zorgen dat ze de komende jaren voldoet aan de eisen die de onderwijsinspectie aan opbrengstgericht werken stelt. Daarnaast heeft deze school vastgesteld dat zij aandacht moet besteden aan differentiatie in de klas. Verder staat in het schoolplan dat de school leerlingen wil voorbereiden op de toekomst en dat zij in het kader hiervan aandacht wil besteden aan de ontwikkeling van vaardigheden voor de 21^e eeuw. Het gaat hierbij

³ School aan Zet heeft een scan ontwikkeld waarmee een school kan bepalen in welke fase zij zich bevindt.
<http://www.schoolaanzet.nl/voortgezet-onderwijs/goede-ontwikkeling/>

om competenties zoals samenwerken, creativiteit, ict-geletterdheid, communiceren, probleemoplossend vermogen, kritisch denken en sociale en culturele vaardigheden. Medewerkers moeten weten wat deze competenties inhouden en hoe ze kunnen worden ontwikkeld en getoetst.

	Kernthema 1: Opbrengstgericht werken	Kernthema 2: Differentiëren	Kernthema 3: Vaardigheden voor de 21^e eeuw
Leraren	Concrete doelen formuleren, afgeleid uit leerlijnen. Formatief evalueren. Feedback geven.	Leeractiviteiten ontwerpen die passen bij de leerdoelen en die zijn afgestemd op verschillen tussen leerlingen.	Kennis en inzicht verwerven in de ontwikkeling en toetsing van deze vaardigheden. Vaardigheden verwerven om lessen te ontwikkelen.
Middenmanagers	Schooldoelen vertalen in gezamenlijke ambities voor de klassenpraktijk. Resultaten evalueren en monitoren.	De differentiatievaardigheden van leraren beoordelen.	Kennis en inzicht verwerven in de ontwikkeling en toetsing van deze vaardigheden. Vaardigheden verwerven om de kwaliteit van ontwikkelde lessen te beoordelen.
Schoolleiders	Doelen formuleren op grond van schoolresultaten. Schoolresultaten evalueren en monitoren.		Kennis en inzicht verwerven in de ontwikkeling en toetsing van deze vaardigheden. Kennis verwerven om onderwijs in deze vaardigheden te faciliteren.

Figuur 6.3 Voorbeeld strategisch professionaliseringsplan

6.1.3 Randvoorwaarden

De school brengt randvoorwaarden in kaart, die de mogelijkheden in het leerlandschap begrenzen. Het gaat bijvoorbeeld om:

- *De mogelijkheden van formeel en informeel leren*
Met welke bestaande mogelijkheden van formeel en informeel leren moeten we rekening houden? Welke moeten worden behouden en waarop kan worden voortgebouwd?
- *De belangen en de behoeften in de organisatie*
Met welke belangen in de organisatie moeten we rekening houden? Met welke stakeholders hebben we te maken?
- *De financiële en organisatorische mogelijkheden*
Binnen welke randvoorwaarden moeten we het leerlandschap realiseren? Denk hierbij aan de financiën, maar ook aan beschikbare faciliteiten, zoals personeel en instrumenten.

6.1.4 Eigenaarschap

Voordat bouwsteen 1 wordt afgesloten en de school overgaat tot het schetsen van een bouwtekening van het leerlandschap, moet er duidelijkheid zijn over het eigenaarschap van het leerlandschap.

- Wie is de architect/zijn de architecten van het leerlandschap?
- Wie is opdrachtgever/zijn de opdrachtgevers?
- Wie is voor welk onderdeel verantwoordelijk?

Het is belangrijk dat u zich ook afvraagt in hoeverre u medewerkers eigenaar wilt en kunt maken van hun eigen leerproces. Omdat het gaat om volwassen professionals, is een bepaalde mate van eigenaarschap altijd nodig. Maar het is afhankelijk van de leercultuur en van de leerhouding van individuele medewerkers in welke mate ze eigenaar kunnen zijn van hun professionalisering. Het kan nodig zijn om in het leerlandschap activiteiten op te nemen die erop zijn gericht de leercultuur en de leerhouding van medewerkers (verder) te ontwikkelen.

6.2 Bouwsteen 2: Ontwerp en implementatie

79

De tweede bouwsteen van het ontwerpmodel is de ontwerpfase. Deze fase resulteert in een bouwtekening. U start de ontwerpfase vanuit de inhoud van het leerlandschap, die is vastgelegd in het strategisch professionaliseringsplan: de kernthema's en de leerdoelen. Hierbij moet het ontwerp van het leerlandschap aansluiten.

U leidt uit de randvoorwaarden een aantal ontwerpcriteria af. U maakt onderscheid tussen ontwerpcriteria die gelden voor het hele landschap en ontwerpcriteria die gelden voor specifieke elementen. Op grond van al deze ontwerpcriteria neemt u ontwerpbeslissingen die richtinggevend zijn voor de bouwtekening van het leerlandschap.

6.2.1 Ontwerpcriteria voor het leerlandschap

Deze ontwerpcriteria geven de voorwaarden aan waaraan het leerlandschap moet voldoen.

Voorbeelden van ontwerpcriteria voor het leerlandschap:

- Professionalisering vindt zoveel mogelijk plaats op de werkplek.
- Nieuwe formele trainingsinterventies worden altijd verbonden met de bestaande intervisiegroepen.
- De inhoud van formele leeractiviteiten is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek.
- Trainers die worden ingeschakeld, sluiten aan bij de schoolcultuur.
- De rol van de leidinggevende in het leerlandschap beperkt zich tot het faciliteren en borgen van het geleerde.

6.2.2 Ontwerpcriteria voor elementen van het leerlandschap

Voor de elementen in het leerlandschap gelden eigen ontwerpcriteria. Deze ontwerpcriteria worden bepaald door:

- Het leerdoel van de interventie.
- De kenmerken van de deelnemers.
- De ruimte.
- De tijd.
- Begeleiding (intern of externe trainers).
- Samenhang met andere elementen.

Voorbeelden van ontwerpcriteria voor elementen van het leerlandschap:

- De interventie is zowel geschikt voor beginnende als voor ervaren leraren.
- Er wordt een vorm van creërend leren gebruikt.
- Er worden maximaal twee lessen gebruikt om ontwikkelde materialen in de klas uit te proberen.
- Observaties in de klas worden samen met de leidinggevende uitgevoerd.

80

Deze ontwerpcriteria komen aan de orde als de school professionaliseringsinterventies extern of intern inkoop, of ontwikkelt. In hoofdstuk 2 vindt u een overzicht van en een toelichting op de criteria die gelden voor formele professionaliseringsinterventies.

6.2.3 De bouwtekening

U maakt een bouwtekening van het leerlandschap, die (zo veel mogelijk) voldoet aan de geformuleerde ontwerpcriteria. De bouwtekening bevat formele professionaliseringsinterventies en informele professionaliseringsinterventies en laat zien hoe de verschillende interventies met elkaar zijn verbonden. De bouwtekening komt tot stand op grond van ontwerpbeslissingen. Bij elk ontwerpcriterium geeft u aan hoe zwaar dit weegt bij het ontwerpen van het leerlandschap. U kunt onderscheid maken in noodzakelijke en wenselijke criteria. Een noodzakelijk criterium is bijvoorbeeld dat de kosten binnen het professionaliseringsbudget moeten blijven. Een voorbeeld van een wenselijk criterium is dat er voor de professionaliseringsactiviteiten geen lestijd mag uitvallen.

Nadat de ontwerpcriteria zijn vastgesteld, bepaalt u de aard van de verschillende activiteiten die in het leerlandschap plaatsvinden, zodat u deze kunt groeperen (Ruyters & Veldkamp, 2012). U kunt hiervoor de gekleurde kaartjes gebruiken die in de bijlage van deze map zijn opgenomen.



Figuur 6.4 Vijf gebieden in het leerlandschap

Op de kaartjes geeft u aan:

- Het thema uit de professionaliseringsagenda waarop de professionalisering gericht is.
- De vorm van professionalisering die wordt gekozen.
- Voor wie de professionalisering bestemd is.

Naast de vijf soorten kaartjes voor de professionaliseringsinterventies heeft u de beschikking over borgingskaartjes. Op die kaartjes geeft u aan wie op welke wijze voor de borging zorgt.

Maak eerst een kopie van de bladen, zodat u voldoende kaartjes hebt voor meerdere ontwerp-rondes.

In figuur 6.5 vindt u een aantal voorbeelden van professionaliseringsactiviteiten en van manieren om de resultaten te borgen. Bepaalde vormen van praktiserend leren, zoals intervisie, kunnen ook worden ingezet als methode van borging.

Formeel extern	Formeel intern	Creërend	Praktiserend	Onderzoekend	Borging
Training collectief	Scholing collectief	Ontwikkelgroep	Coaching	Actieonderzoek	Gesprekscyclus
Training individueel	Scholing individueel	Projectgroep	Peer-coaching	Lessonstudy	Persoonlijke ontwikkelplannen
Opleiding	Opleiden in de school	Kwaliteitscirkel	Intervisie	Experiment	Team/vakgroep-bijeenkomsten
Conferentie	Expert-bijeenkomst		Community of practices		Klassen-bezoeken
Workshop	Workshop		Teamteaching		Nagesprek met deelnemers
Masterclass	Masterclass				Evaluaties
Train de trainer					

Figuur 6.5 Vormen van professionalisering en borging

U kunt de kaartjes vervolgens op verschillende manieren groeperen.

- Per thema.
- Per doelgroep.
- In tijdslijnen.

Door deze groepering worden leerlijnen en leertrajecten zichtbaar.

Er ontstaat een totaalbeeld waaruit duidelijk wordt:

- In welke volgorde leerinterventies moeten plaatsvinden.
- Of er sprake is van overlap in lijnen, vraagstukken en mensen.
- Of leeractiviteiten mogelijk beter in samenhang kunnen worden uitgevoerd.
- In welk tempo en ritme de leerinterventies moeten worden uitgevoerd.

Bij al deze aspecten vraagt u zich steeds af wat haalbaar is en of er voldoende draagkracht is.

Het is van belang te voorkomen dat er tegelijkertijd veel 'gelijksoortige' activiteiten worden uitgevoerd. Veel externe, formele trainingen (over verschillende onderwerpen) in dezelfde periode leveren minder leerrendement op dan een combinatie van verschillende soorten activiteiten. Externe formele trainingen moeten altijd een verbinding hebben met de praktijk. Dat wil zeggen dat formele professionaliseringsinterventies vrijwel altijd samengaan met een vorm van ontwikkelend en/of praktiserend leren. Dit geldt zowel voor trainingen die worden gegeven door externen als voor trainingen van interne trainers of opleiders.

6.2.4 Voorbeelden

We geven een aantal voorbeelden van (combinaties van) professionaliseringsactiviteiten over de thema's van het strategisch professionaliseringsplan in paragraaf 6.1.2.

Voorbeeld 1 Professionalisering 'opbrengstgericht werken' leraren

In het kader van opbrengstgericht werken zijn er voor leraren in het leerlandschap professionaliseringsactiviteiten opgenomen, die zijn gericht op:

- Het formuleren van concrete doelen, afgeleid uit leerlijnen.
- Formatief evalueren.
- Feedback geven.

Omdat de leerlijnen nog niet zijn geformuleerd, kiest deze school voor een combinatie van formeel en creërend leren. In de formele training verwerven de deelnemers de benodigde kennis, die zij per vakgroep in ontwikkelgroepen in de praktijk brengen. Voor de onderdelen 'formatief evalueren' en 'feedback' kiest de school voor een combinatie van een formele training en begeleide intervisie (praktiserend leren). Omdat er in de school onvoldoende expertise aanwezig is op het gebied van de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen, formatief toetsen en feedback geven, wordt hiervoor een incompany-training ingekocht. Borging vindt plaats tijdens de vakgroepbijeenkomsten. De vakgroepleiders spelen hierin een rol.



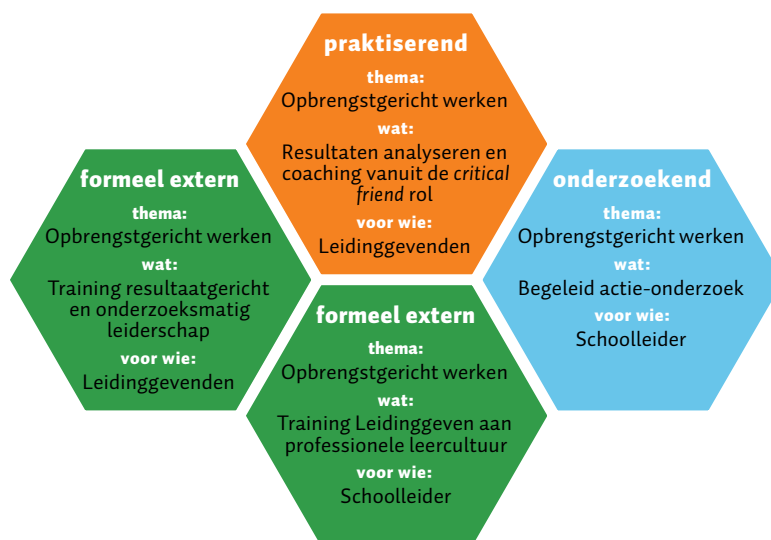
Figuur 6.6 Docenten: Opbrengstgericht werken

Voorbeeld 2 Professionalisering ‘opbrengstgericht werken’ leidinggeevenden

Ook voor leidinggeevenden zijn er in het leerlandschap professionaliseringsactiviteiten opgenomen in het kader van opbrengstgericht werken. Het traject start met een gemeenschappelijke externe training ‘Resultaatgericht en onderzoeksmatig leiderschap’. In deze training verwerven de deelnemers basiskennis en -vaardigheden die zij nodig hebben bij het aansturen van opbrengstgericht werken.

Daarna splitst het traject zich in een traject voor de schoolleider en een voor de overige leidinggeevenden. Alle leidinggeevenden, behalve de schoolleider, volgen een coachingstraject, waarin ze leren (toets)resultaten te analyseren en op basis hiervan feedback te geven aan medewerkers. Daarnaast vormen ze koppels van ‘critical friends’.

De schoolleider volgt een training ‘leidinggeven aan een professionele leercultuur’. Hij voert in het kader van deze training onder meer een actieonderzoek uit. Dit is een vorm van onderzoekend leren.



Figuur 6.7 Schoolleiders Opbrengstgericht werken

In voorbeeld 2 ontbreekt de borging. Deze zou nog moeten worden aangebracht. Deze professionalisering kan bijvoorbeeld worden geborgd door intervisie voor de leidinggeevenden te organiseren en/of door deelname van de schoolleider aan een schooloverstijgende ‘community of practice’.

Voorbeeld 3 Professionalisering ‘differentiatie’

Er worden in het leerlandschap voor leraren professionaliseringsactiviteiten opgenomen over het thema ‘differentiëren’. Er is gekozen voor een combinatie van onderzoekend leren, creërend

leren en praktiserend leren. Het traject start met een formele externe training (train de trainer) over differentiëren. Per vakgroep wordt een leraar getraind, die in het vervolg van het traject kan fungeren als expert.

Het traject wordt vervolgd met een 'lessonstudy', een vorm van onderzoekend leren. Leraren ontwikkelen samen een voorbeeldles, die door een van hen in de praktijk wordt getest. De andere leraren observeren hoe de leerlingen op deze les reageren. Op basis daarvan stellen de deelnemers de les bij, waarna de aangepaste les opnieuw wordt gegeven.

Het onderzoekend leren krijgt een vervolg in creërend leren. Leraren ontwikkelen voorbeeldlessen, voeren deze uit en bespreken deze met collega's tijdens begeleide intervisie. Samen gaan ze na welke resultaten hun lessen opleveren en onderzoeken ze hoe dat komt (praktiserend leren). Door lesobservaties van teamleiders en interne trainers wordt het traject geborgd.



Figuur 6.8 Docenten: differentiëren

Voorbeeld 4 Vaardigheden voor de 21^e eeuw

Omdat er in de school nog weinig kennis en ervaring is op dit gebied, heeft men nog geen concreet beeld van hetgeen de school precies wil met de vaardigheden voor de 21^e eeuw in het onderwijs. Het is dus voorbarig om hierover voor alle medewerkers een scholingstraject te organiseren. Eerst moet er een visie worden ontwikkeld en moet een aantal zaken worden uitgetoetst. Daarom wordt er allereerst een visiebijeenkomst gehouden over dit thema. Alle medewerkers nemen deel aan de bijeenkomst en een externe expert levert de input.

Vervolgens wordt er een kleine onderzoeksgroep samengesteld, waarin de verschillende groepen zijn vertegenwoordigd: het management, leraren en leerlingen. Deze groep onderzoekt gezamen-

lijk op welke wijze het onderwijs in deze vaardigheden vorm kan krijgen. De groep oriënteert zich breed op mogelijkheden en voorbeelden (onderzoekend leren) en rapporteert de bevindingen. Na de onderzoeksfase ontwerpt de onderzoeksgroep een pilot (creërend leren) en wordt een kleinschalig experiment uitgevoerd (praktiserend leren). Als de resultaten er aanleiding toe geven, wordt dit kleinschalige leertraject opgeschaald: de teamleiders borgen het geleerde door de resultaten van de pilot te implementeren in hun eigen team. Zo ontstaat er een nieuw professionaliseringstraject waaraan meer leraren deelnemen.



Figuur 6.9 21^e eeuwse vaardigheden

De voorbeelden bevatten clusters van interventies en borging op een onderdeel. Om een compleet leerlandschap te ontwerpen moeten alle verschillende clusters worden samengevoegd.

6.3 Bouwsteen 3: De rendementsatlas

Een rendementsatlas (het wat) geeft een overzicht van de verwachte resultaten en effecten, van de meet- en merkbare ontwikkelingen en van de meetmomenten. Om vast te stellen of het leerlandschap de gewenste resultaten oplevert, is het van belang dat de school de resultaten zo concreet mogelijk benoemt en beschrijft hoe ze zichtbaar worden gemaakt (Ruijters & Veldkamp, 2012).

Een rendementsatlas kan betrekking hebben op de hele school, op een team of afdeling of op een individuele medewerker. Het invullen van een rendementsagenda dwingt tot nadenken over de resultaten die de professionalisering op welk organisatieniveau en voor wie moet opleveren.

Op basis van de rendementsatlas worden evaluaties uitgevoerd, die input opleveren voor:

- Het herijken van het kompas.
- Kwaliteitszorg: de evaluaties geven aan waar resultaten zijn geboekt en welke werkprocessen in welk opzicht moeten worden verbeterd.
- Personeelsmanagement: de resultaten zijn bruikbaar in de gesprekkencyclus en in het functiebouwwerk.

De resultaten van de rendementsagenda maken ook zichtbaar of de juiste interventies met elkaar zijn gecombineerd, of ze elkaar versterken en of ze goed zijn uitgelijnd.

6.3.1 Evaluatieniveaus

De resultaten van professionaliseringsinterventies moeten op verschillende niveaus worden geëvalueerd. Kirkpatrick en Kirkpatrick (2006) onderscheiden de volgende vier niveaus:

- 1 *Reacties*
Wat vinden de deelnemers van de professionaliseringsinterventie? Evaluaties op dit niveau laten zien in hoeverre de interventie aansluit bij de verwachtingen, de leerstijlen en leerbehoeften van de deelnemers. De informatie die deze evaluatie oplevert, kan worden toegevoegd aan de leergeschiedenis van de school.
- 2 *Leeropbrengsten*
Wat hebben de deelnemers van de professionalisering geleerd? U kunt onderscheid maken in theoretische kennis, methodische kennis en praktische kennis.
- 3 *Toepassing in de werkomgeving*
Hoe hebben de deelnemers hun werkwijzen aangepast? Het gaat hierbij om veranderingen die het gevolg zijn van de professionaliseringsinterventie.
- 4 *Resultaten*
Heeft de professionalisering geleid tot de gewenste leerlingenresultaten, producten of doelen?

Een vijfde niveau in de evaluatie van professionaliseringsinterventies is de 'return of investment'. Hierbij gaat het om de vraag of de investering het resultaat waard is geweest. De evaluatie op dit niveau is complex, maar om de kwaliteit van het leerlandschap te kunnen vaststellen, is het belangrijk om ook aandacht te besteden aan deze vraag.

Om de professionaliseringsactiviteiten op de genoemde vier niveaus te evalueren, is het nodig de resultaten op verschillende momenten te meten (Odenthal & van Etteger, 2011).

Eindevaluatie direct na afloop van de interventie

Dit is het eerste deel van de summatieve evaluatie. Hiermee krijgt de school informatie op niveau 1 reacties van de deelnemers, niveau 2 de leeropbrengsten voor de deelnemers en op niveau 3 of en hoe het geleerde wordt toegepast in de praktijk. Met deze evaluatie kan ook worden vastgesteld of de leerinterventie is verlopen zoals was beoogd.

Eindevaluatie na enige tijd

Dit is het tweede deel van de summatieve evaluatie. De resultaten zijn direct na de leerinterventie vaak nog niet zichtbaar. De deelnemers passen het geleerde meestal pas na enige tijd toe in de praktijk. Met deze evaluatie kan ook worden vastgesteld of de resultaten van de interventie goed zijn geborgd.

Voor langere leertrajecten is het van belang om tussenevaluaties uit te voeren. Dit zijn formatieve evaluaties, omdat het professionaliseringstraject op basis hiervan kan worden aangepast indien dat nodig is.

6.3.2 Evaluatiemethoden

Er zijn veel verschillende evaluatiemethoden. Welke methode geschikt is, hangt af van de aard van de interventie en van het niveau waarop wordt geëvalueerd.

Niveau	Type evaluatie (wat wordt gemeten?)	Beschrijving van de evaluatie en karakteristieken	Voorbeelden van evaluatie-instrumenten en methoden	Relevantie en bruikbaarheid
1	Reactie	Wat vinden de deelnemers van de leeractiviteit?	'Happy sheets'. Feedback formulieren. Mondelinge reactieve, vragenlijsten achteraf.	Snel en gemakkelijk uit te voeren. Niet duur om te verzamelen en te analyseren.
2	Leer-opbrengsten	Metten van de toename in kennis. Meting vooraf en achteraf.	Assesments voor en na de training en/of observaties.	Relatief gemakkelijk te organiseren. Duidelijke resultaten als het gaat om kwantificeerbare vaardigheden. Minder gemakkelijk voor complexe vaardigheden.
3	Gedrag	Gedragsevaluatie: de mate waarin het geleerde wordt toegepast in het werk.	Observaties en interviews gedurende een bepaalde periode om verandering, de relevantie van de verandering en de duurzaamheid vast te stellen.	Dit vereist samenwerking met en vaardigheden van leidinggevendenden.
4	Resultaten	Resultaten evaluatie is het vaststellen van het effect dat de professionalisering heeft op de organisatie-resultaten en op de omgeving.	Metingen worden meestal uitgevoerd met behulp van bestaande management-systemen. De uitdaging bestaat uit het leggen van verbanden tussen resultaten van de organisatie en de resultaten van de professionalisering.	Op individueel niveau te doen, maar moeilijk uit te voeren op organisatieniveau. Deze evaluatie vereist duidelijke indicatoren en verantwoordelijkheden.

Figuur 6.10 Overzicht evaluatiemethoden per niveau

Thema differentiëren		
Doelen per evaluatieniveau	Evaluatiemomenten	Evaluatiemethoden
1. Reactie Docenten stellen zich (pro)actief op om met de kennis van differentiëren aan de slag te gaan	Na iedere bijeenkomst Benoemen en onderzoeken van persoonlijke actiepunten	Informeel: In de koffiekamer het gesprek aangaan Formeel: schriftelijke enquête
2. Leeropbrengsten Kent de docent verschillende methodieken om te kunnen differentiëren in groepen. Weet de docent hoe hij de kennis van differentiëren kan toepassen in zijn groep rekening houdend met klassenmanagement. Laat de docent in een gesimuleerde situatie zien hoe hij differentiatie strategieën kan toepassen?	Tussen de trainingsbijeenkomsten formatief toetsen en herhalen Docenten nemen voorbeeldlessen op video op.	Zelfevaluatie Lesbezoek met behulp van observatieformulier door teamleiders.
3. Toepassing in de werkomgeving Doen; de docent laat in de lespraktijk zien hoe hij differentiatie toepast in de les.	Vier weken na afloop van de laatste bijeenkomst.	Lesbezoek met behulp van observatieformulier door teamleiders. Lesbezoek van de <i>critical friend</i> uit de lesstudie groep van de training
4. Resultaten De docenten werken planmatig met de methode 'lesstudie' aan differentiëren borgen	Leerlingen voelen zich gekend en erkend en krijgen passende leerstof en instructie bij hun ontwikkelbehoefte	Formeel: schriftelijke enquête

Figuur 6.11 Voorbeeld rendementsagenda

6.3.3 Evaluatie van het leerlandschap

Naast de evaluatie van de professionaliseringsinterventies, is het van belang om het leerlandschap als geheel te evalueren. Voor deze evaluatie is het klassieke evaluatieraamwerk van Stake (1967) goed bruikbaar. Stake maakt in dit raamwerk onderscheid tussen 'beoogd', 'gerealiseerd' en 'ervaren'.

Het *beoogde* leerlandschap is het landschap zoals dit is ontworpen. In de praktijk is dit leerlandschap misschien om verschillende redenen niet op alle punten gerealiseerd. Het is van belang om in vast te stellen op welke onderdelen en om welke redenen het *gerealiseerde* leerlandschap afwijkt van het beoogde landschap. In de evaluatie van het *ervaren* leerlandschap worden de verschillende betrokkenen (met verschillende rollen) bevraagd. Deze informatie geeft vanuit verschillende perspectieven inzicht de kwaliteit van het leerlandschap.

Alle evaluaties tezamen leveren input op voor het herontwerp van het leerlandschap. Dat proces start weer met bouwsteen 1: het kompas.

6.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk heeft u kennis gemaakt met een ontwerpmodel voor een leerlandschap. Het model ondersteunt bij het stapsgewijs ontwerpen van een leerlandschap. Met het model wordt het cyclische proces van ontwerpen benadrukt. De leergeschiedenis van de school wordt steeds meegenomen in een nieuwe ontwerpcyclus.

U wordt aangezet om als architecten samen na te denken over:

- De richting van de professionalisering van de school.
- De elementen van het leerlandschap en op welke wijze ze met elkaar verbonden moeten zijn.
- De randvoorwaarden voor het leerlandschap.
- Het strategische professionaliseringsplan.
- De borging van leerresultaten.
- De rendementsagenda.

Literatuur hoofdstuk 6

Bergenhengouwen, G.J. & Mooijman, E.A.M. (2010). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Groningen: Noordhoff uitgevers.

Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press: Thousand Oaks.

Odenthal, L. & Etteger, M. van (2011). *Evalueren op verschillende niveaus*. Niet gepubliceerd document. Amersfoort: CPS.

Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick J.D. (2006). *Evaluating Training Programs* (3rd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Stake, R. E. (1967) The Countenance of Educational Evaluation. Verkregen via:
<http://www.ed.uiuc.edu/CIRCE/Publications/Countenance.pdf>

Stufflebeam, D. (2003). The CIPP model of evaluation. In: T. Kellaghan, D. Stufflebeam & Wingate, L. (Eds.). *Springer international handbooks of education: International handbook of educational evaluation*. New York: Springer.

Ruijters, M. & Veldkamp, I. (2012). *DRIE: vormgeven aan organisatieontwikkeling*. Deventer: Kluwer.

Bronnen



Bronnen

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schon, D.A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. New York: Addison-Wesley.
- Ballet, K. (2007). *Worstelen met werkdruk: de ervaringen van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs*. Leuven: Universitaire pers.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- Bergenhengouwen, G.J., Mooijman, E.A.M. & Tillema (1999). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Groningen: Noordhoff uitgevers.
- Bergenhengouwen, G.J. & Mooijman, E.A.M. (2010). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Groningen: Noordhoff uitgevers.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom-Lemma.
- Bolhuis, S.A.M. (2000). *Leren en veranderen*. Bussum: Coutinho.
- Bolhuis, S.A.M. & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Bolhuis, S. & Kools, Q. (2013). *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Tilburg: Fontys.
- Bosman, H. & van Gool, G. (2010). *Geef professionals hun werk terug en de organisatie hun professionals*. Verkregen van www.managementsite.nl/kennisbank
- Bruijn, I. de & Verbaan, A. (2010). *Ontwikkefasen van HRD*. Niet gepubliceerd document.
- Buul, F. van (2008). *Levensfasegericht personeelsbeleid*. Praktijkserie Basisschoolmanagement 48. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Claxton, G. (1996). *Implicit theories of learning, in Liberating The Learner: Lessons for Professional Development in Education*. T. Atkinson, G. Caxton, M. Osborn, M. Wallace (Eds). Oxford: Routledge.
- Coenders, M. (2008). *Een exploratief onderzoek naar de relatie tussen ruimte en leren in werksituaties en het ontwerpen van leren dichtbij de praktijk*. Delft: Eburon-Acadmic publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Dixon, N. (1994). *The organizational learning cycle: how we can learn collectively*. Hamshire: Gower Publishing Company.
- Dixon, N.M. (2000). *Common knowledge: how companies thrive by sharing what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Frietman, J., Kennis, R. & Hövels, B. (2010). *Het managen van informeel leren: hoe ver kun je gaan? Een verkennende studie naar kwaliteitsmanagement van het informeel leren van leraren*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York and London: Teacher College Press.
- Garet, M., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon, K.S (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, Vol. 38, No. 4 (Winter, 2001), pp. 915-945.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

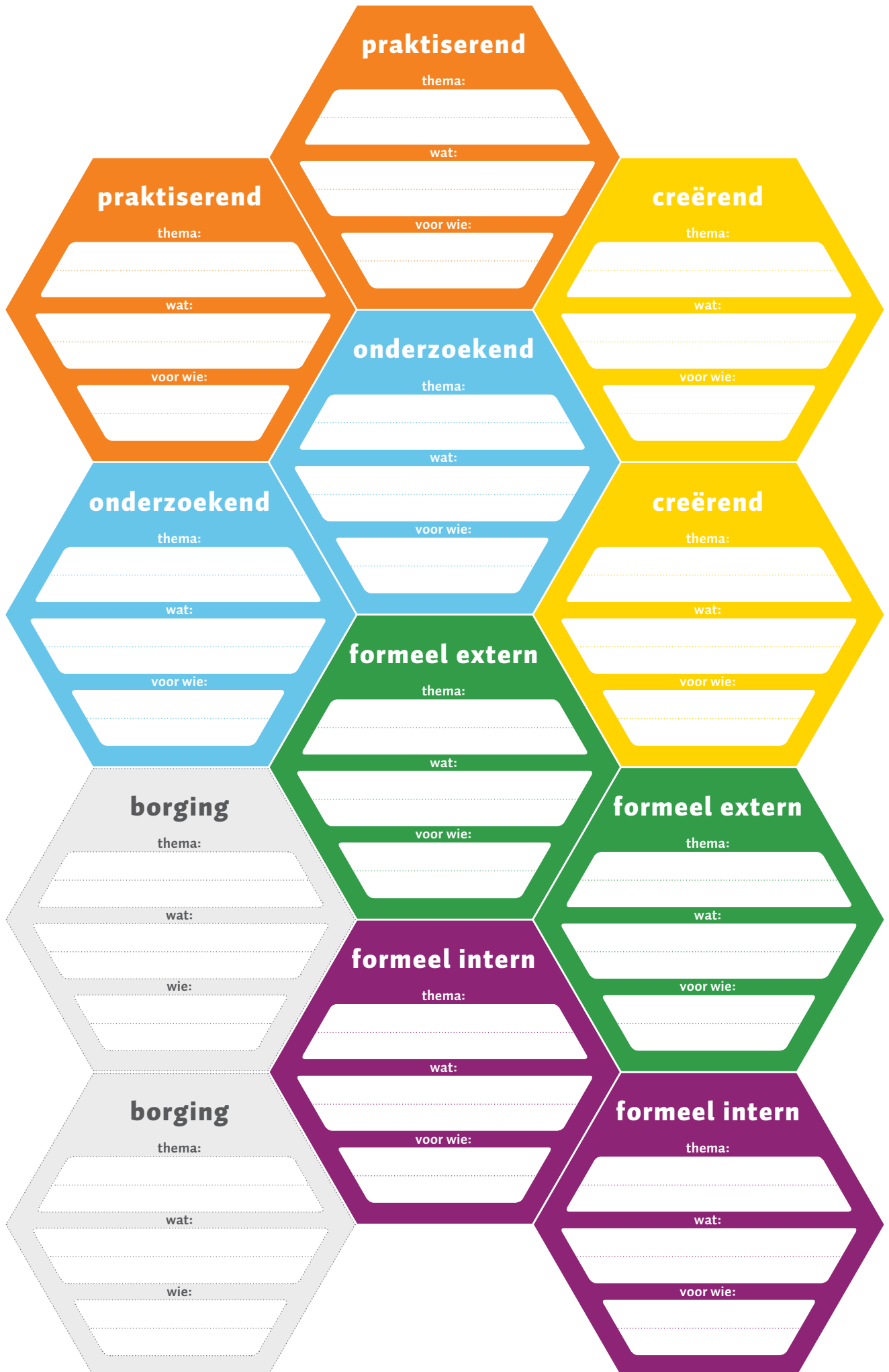
- Van der Heijden, B. I. J. M., Boon, J., Van der Klink, M. & Meijs, E. (2009). Employability enhancement through formal and informal learning. An empirical study among Dutch non-academic university staff members. *International Journal of Training & Development*, 13(1), 19-37.
- Hiemstra, R. & Sisco, B. (1991). *Individualizing instruction. Making learning personal, empowering and successful*. San Francisco: Josey Bass.
- Homan, T. (2001). *Teamleren. Theorie en Facilitatie*. Schoonhoven: Academic Services.
- Homan, T. (2005). *Organisatiedynamica; theorie en praktijk van organisatieverandering*. Schoonhoven: Academic Services.
- Imants, J. & Folker, W. (2008). Onderzoekende houding en onderwijskundig leiderschap. *Basischoolmanagement*, 22 (3), 10-15.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and Political roots. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No. 3, pp. 307-323.
- Kelchtermans, G. (2010). Worstelen met werkplekleren. Naar een beschrijvend model van werkplekleren. *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON)*. 31(1). Pag. 4-11.
- Kessels, J.W.M. (1995). Opleiden en kennisproductiviteit. *Gids voor personeelsmanagement*. 74(6), pp. 24-28.
- Kessels, J.W.M. (2001). Learning in organisations: A corporate curriculum for the knowledge economy. *Futures*, 33, 479-506.
- Kessels, J.W.M. (2004). De noodzaak om aantrekkelijk te zijn voor autonome professionals. In: J. Methorst en P. Van Wijngaarden (red.) *De nieuwe professional: het belang van autonomie en persoonlijk ondernemerschap*. HRD Thema 4 (1) 9-13. (ISBN: 901301426-7).
- Kirschner, P., Caniëls, M. & Bijker, M. (2011). *Informeel leren in Nederland*. Heerlen: Open Universiteit Centre for Learning Sciences and Technologies (CELSTEC) Netherlands laboratory for Lifelong Learning (NeLLL).
- Knowles, M.S., Holton, E.F. & Swanson, R.A. (2012). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. London:Routledge.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall inc.
- Kooy, M. & Veen, K. van, eds (2012). *Teacher learning that matters: international perspectives*. London: Routledge.
- Van der Krogt, F.J. (2007). *Organiseren van leerwegen. Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in dienstverlenende organisaties*. Rotterdam: Performa.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen. Proefschrift.
- Kirkpatrick, D.L. and Kirkpatrick J.D. (2006). *Evaluating Training Programs* (3rd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers
- Laat, M. F. de, & Simons, P. R. J. (2002). Collective learning: Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *European Journal for Vocational Training* 27, 13-24.
- Little, J.W. (2012). Understanding data use practices among teachers: The contribution of micro-process studies. *American Journal of Education* 118 (2), 143-166.
- Little, D. (2012). *The European Language Portfolio A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects*. Strasbourg/Graz: Council of Europe/ECML.
- Lombardo, M., Eiginger, R.W. (1996). *The Career Architect Development Planner* (1st ed.). Minneapolis: Lominger.
- Loucks-Horsley, S., Hewson, P.W., Love, N. & Stiles, K.E. (1998). *Designing professional development for science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Lubberman, J & Pijpers, J. (2013). *Effectief professionaliseren binnen onderwijsorganisaties: Overzichtsnotitie*. Den Haag: CAOP Research.
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school: Research in actie*. Rotterdam: Bazalt educatieve uitgeverij.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R.S. (1999). *Learning in adulthood*. Oxford: Jossey-Bass
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company; how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: University Press Inc.
- Odenhal, L., Ballering, B., Doornbos, A., Hoekstra, T., Moonen B. Vergert, M. ten & van Vijfeijken, B. (2006). De werkplek als leeromgeving. In: *Lerend veranderen: handreikingen voor scholen op weg naar een lerende school*. Amersfoort: CPS.
- Odenhal, L. & Etteger, van M. (2011). *Evalueren op verschillende niveaus*. Intern document. Amersfoort: CPS.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren* (Doctoral dissertation). Delft: Eburon.
- Oosterheert, I. E. (2001). *How student teachers learn - A psychological perspective on knowledge construction in learning to teach*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Overduin, B. & P.W.J. Schramade (2000). Vier vensters op het vak in perspectief. *Opleiding & Ontwikkeling*, 13, nr. 1/2, pp. 11-16.
- Poell, R.F., & Krogt, F.J. van der (2002). Using social networks in organisations to facilitate individual development. In M. Pearn (Ed.). *Individual differences and development in organisations* (pp. 285-304). London: Wiley.
- Probst, G. & Büchel, B. S.T. (1997). *Organizational learning: The competitive advantage of the future*. London: Prentice Hall.
- Quinn, R.E. (2003). *Persoonlijk meesterschap in management - Voorbij rationeel management*. Schoonhoven: Academic Service.
- Roekel, I, van (2008). *Competent blijven in latere loopbaanfasen*. Proefschrift, Nyenrode Business Universiteit. Delft: Eburon.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor Leren: over de diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Ruijters, M. & Veldkamp, I. (2012). *Drie: vormgeven aan organisatieontwikkeling*. Deventer: Kluwer.
- SBL (2006). *Onderwijs aan het woord*. Den Haag: SBL.
- Schäffter, O. (1998). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Berlin.
- Schäffter, O. (1999). Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft. Didaktische Modelle in zielbestimmten und zieloffenen Veränderungsprozessen. In: *QUEM-Bulletin* 3.
- Schein (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Readings MA: Addison-Wesley.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. London: Jossey-Bass.
- Senge, P.M. (1994). *The fifth discipline. De kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Management.
- Sennet, R. (2008). *De Ambachtsman: de mens als maker*. Verkregen via <http://verwegendichtbij.nl/richard-sennetts-lof-van-de-ambachtsman>.
- Silins, H. & Mulford, B. (2002). Organisational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Simons, P.R.J. (1995). New roles for HRD-roles for HRD-officers and managers in learning organisations. In: T. Campbell & V. Duperret-Tran (Eds.). *Best practices in learning organisations: measuring the reality*. European Consortium for the Learning Organisation. pp. 275 – 293.

- Simons P.R.J. (1997). Ontwikkeling van leercompetenties: *Opleiding & ontwikkeling*. 10, 17-20.
- Smith, P.J. & Sadler-Smith, E (2006). *Learning in organizations: complexities and diversities*. London: Routledge.
- Stake, R. E. (1967) *The Countenance of Educational Evaluation*. Verkregen via: <http://www.ed.uiuc.edu/CIRCE/Publications/Countenance.pdf>
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP model of evaluation. In T. Kellaghan, D. Stufflebeam & L. Wingate (Eds.), *Springer international handbooks of education: International handbook of educational evaluation*. New York: Springer
- Taris, T.W. (2007). *Al doende leert men: Werkenmerken en leergedrag op het werk*. Inaugurale rede. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Tijmensens, L. & Poell, R.F. (2002). Leren van professionals: Beroepsgericht én organisatiegericht! In: Tijmensens, L., Poell, R.F., Dekker, S., Tjepkema, S. & Wagenaar, S. (Red.) *HRD Thema: Leren van professionals: beroepsgericht of organisatiegericht?* Vol 9, pp. 65-73. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Timperley, H., Wilson, A. Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Verkregen via www.educationcounts.govt.nz/goto/BES.
- Tjepkema, S. (2002). *Bouwen aan een lerende organisatie via het opsporen van leerblokkades*. Enschede: Universiteit Twente.
- Tjepkema, S. (2010). Leren door proberen: experimenten in het werk. *Thema Leerpotentieel van de werkplek*. 3, 35-41.
- Veen, van, K., Zwart, R. Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs: bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E. (2009). *Leren leiden: Notities over de professionalisering van schoolleiders in tijden van nieuwe professionaliteit*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Verbiest, C. & Dijk, M. (2010). *OOG voor talent*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Verbiest, C., Foks, M. Harst, van der A. & Verbeek, C. (2010). *Loop je loopbaan. De school als aantrekkelijke werkgever*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Verbiest, C. & Visser, M (2012). *Opbrengstgerichte vakinhoudelijke professionalisering: theoretisch kader literatuuronderzoek*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Verbiest, E. & Timmerman, M. (2008). *Professionele Leergemeenschappen: Wat en Waarom?* In: E. Verbiest (Red.) *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen* (pp.41-53). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Vermunt J.D. (1992). *Leerstijlen en Sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs, naar procesgerichte instructie in Zelfstandig denken*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Vermunt, J.D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Wierdsma, J. & Swieringa, J. (2002) *Lerend organiseren en veranderen: Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Noordhoff.
- Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement. Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-9.

Bijlage





De architectuur van het leerlandschap

Professionalisering in de school

Professionalisering wordt gezien als dé sleutel om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Toch is het idee nog relatief nieuw dat een school, net als voor haar leerlingen, ook een samenhangend leerlandschap voor haar medewerkers moet inrichten. Een leerlandschap omvat alle vormen van leren en ontwikkelen die nodig zijn om te kunnen beschikken over de noodzakelijke competenties en talenten van medewerkers om de ambities van de school te realiseren. Een leerlandschap is een geheel van met elkaar samenhangende leerinterventies, in en om het werk, individueel, collectief en hun samenhang.

Deze map laat u kennismaken met deze manier van denken en kijken naar professionalisering. We willen u prikkelen om op een andere manier te kijken naar professionaliseren, namelijk vanuit het perspectief van de architect van een leerlandschap. Door op deze manier te kijken, kunt u alle vormen van leren en ontwikkelen in én van de organisatie ordenen en beter (in)richten.

De map geeft u niet alleen handvatten om als architect uw eigen leerlandschap in te richten, maar bevat ook een aantal theoretische hoofdstukken die u meer inzicht geven in verschillende aspecten van het leerlandschap.

CPS Blijvend resultaat

We adviseren, trainen, organiseren conferenties, publiceren en doen onderzoek.

Zo stimuleren we scholen om hun ambities te realiseren. Met blijvend resultaat.

www.cps.nl

