

**Het informeel leren van mbo-docenten
in een team**

Onderzoeksrapport

T.J.M. Sauer, 3459454

Masterthesis Onderwijskunde

Universiteit van Utrecht

Eerste beoordelaar: Dr. H. Schaap

Tweede beoordelaar: Prof. Dr. E. de Bruijn

Januari 2013

Abstract

In deze studie is het informele leren onderzocht van 74 mbo- docenten binnen overlegmomenten die zij in de dagelijkse praktijk met elkaar hebben. Zeven teams uit 2 domeinen hebben geparticipeerd.

Door middel van een deels kwantitatieve, deels kwalitatieve multiple case study zijn de 3 elementen uit het gehanteerde conceptuele model onderzocht, en de mogelijke beïnvloeding van deze elementen op elkaar. Het betreft de elementen: een lerend team, leeractiviteiten in een team en een verandering in gedrag of cognitie van de docenten. Hiermee is getracht in beeld te brengen of kenmerken van een lerend team van invloed zijn op het voorkomen van leeractiviteiten en of deze leeractiviteiten een verandering in gedrag of cognitie tot gevolg hebben.

Het onderzoek laat zien dat de meeste van de deelnemende teams zichzelf zien als een lerend team, er veel leeractiviteiten plaatsvinden en dat zij door overleg met elkaar nieuwe inzichten op doen en vaker experimenteren. Docenten gebruiken het overleg in hoge mate om de eigen onderwijspraktijk te toetsen aan die van collega's. Feedback vragen en geven doen zij weinig. Het bleek niet mogelijk om de verwachte beïnvloeding van de elementen op elkaar te bevestigen.

Sleutelwoorden: multiple case- study, mbo, informeel leren, leren in een team.

Inhoudsopgave

	Pagina
Samenvatting	2
1. Inleiding	4
2. Theoretisch kader	7
3. Methode	16
4. Resultaten	27
5. Conclusies	42
6. Discussie en aanbevelingen	45
Referenties	48
Bijlagen	
Bijlage 1. Zelfscorelijst kenmerken van een lerend team	52
Bijlage 2. Vragenlijst leeractiviteiten en aanvulzinnen	54
Bijlage 3. Sleutel leeractiviteiten	56

1. Inleiding

Volgens de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB, 1996) leidt het mbo op voor de arbeidsmarkt, voor een vervolgopleiding en voor maatschappelijke participatie. Dat betekent dat zowel de politiek, de maatschappij, het basis- en vervolgonderwijs, de beroepsgroep en het bedrijfsleven grote belangen hebben bij onderwijs van hoge kwaliteit en dus hun eisen stellen. In vergelijking met andere onderwijssectoren kent het mbo een grote variatie aan opleidingen (verschillende leerwegen, verschillende niveaus, volwasseneducatie, tweedekansonderwijs), een heterogene deelnemerspopulatie en een zeer heterogene beroepspraktijk (Onderwijsraad, 2009). Deze factoren zorgen ervoor dat het mbo voortdurend in beweging is. Dat vraagt een groot adaptief vermogen van de docenten, ofwel van de mate waarin zij in hun aanpak kunnen variëren om tegemoet te komen aan verschillen. Dus zowel met betrekking tot doel, situatie, de lerende als op zichzelf, ofwel het pedagogisch/didactisch perspectief vraagt deze adaptiviteit van de docenten (De Bruijn, 2006).

“Verhoog de kwaliteit van de docent en de leerresultaten van de student gaan omhoog” (ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009). Dit is de heersende opvatting als het gaat over de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs in Nederland. Het ministerie van OCW heeft daarom verschillende plannen ingezet om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Voor het middelbaar beroeps onderwijs (mbo) is dat ‘Focus op vakmanschap 2011-2015’ (2011). Een van de doelen van dit plan is de verhoging van het opleidingsniveau van de docent en het bekwaam blijven van de docent.

Dat de mbo-docent genoodzaakt is zich continu te blijven ontwikkelen, is een logisch gevolg van de complexe omgeving van het mbo en de specifieke kenmerken ervan (de Bruijn, 2006; Gludé, van den Berg, Verbeek & de Bruijn, 2011). Steeds vaker wordt de koppeling gemaakt tussen de leerresultaten van de studenten en de kwaliteit van de docenten (Onderwijsraad, 2006). De invoering van zelfregulerende teams - waarbij de teams verantwoordelijk gesteld worden voor de leerresultaten van de studenten - maakt dat de professionele ontwikkeling van de mbo-docent niet langer meer een individuele zaak is (Runhaar, 2008). Een belangrijke competentie van de docent is dan ook dat hij moet kunnen samenwerken in teams (Meirink, Meijer & Verloop, 2007). Er is steeds meer aandacht

voor het leren van elkaar in de dagelijkse uitvoering van het beroep, het zogenaamde informele leren (Hoekstra et al., 2009; Meirink et al., 2007; Opfer et al., 2011; Runhaar, 2011). De mate waarin geleerd wordt zou afhankelijk zijn van de kenmerken van de groep, of in dit geval het team (Mittendorff, Geijsel, Hoeve, de Laat & Nieuwenhuis, 2006).

Probleemstelling.

Er is een aantal redenen waarom het belangrijk is om het informele leren van de mbo-docent in beeld te brengen. Ten eerste wordt eenderde van de lessen binnen de Regionale Opleidings Centra (ROC), want daar werken de meeste mbo-docenten, gegeven door docenten die daar niet speciaal of in eerste instantie voor zijn opgeleid. Het betreft vakmensen die na jaren praktijkervaring besluiten om hun kennis en vaardigheden over te dragen aan een nieuwe generatie beroepsbeoefenaars. Zij doen dit vaak uit liefde voor dat vak waardoor zij wellicht geneigd zijn eerder de ontwikkelingen uit het eigen vakgebied bij te houden dan zich pedagogisch/didactisch verder te scholen. Als zij nog werkzaam zijn in het oorspronkelijke beroep, gaat deelname aan scholingen ook vaak af van de tijd die zij daar nog werkzaam zijn.

Een tweede reden is dat docenten zelf aangeven dat de meer traditionele, formele scholing vaak niet tegemoetkomt aan hun behoeftes (Opfer, Pedder & Lavicza, 2011).

Een derde reden om informeel leren bij mbo-docenten in beeld te brengen is het feit dat er weliswaar onderzoek is gedaan naar informeel leren bij leerkrachten in het voortgezet onderwijs (Horn & Little, 2009; Meierink et al., 2007; Peel & Shortland, 2004; Hoekstra et al, 2009), naar samenwerking van leerkrachten in teams (Brouwer, 2011), naar de organisatorische kant van informeel leren (Runhaar, 2011, Jaarboek Ruud de Moor 2010), naar kenmerken van effectief professionaliseren (van Veen et al, 2010), naar het leren in communities of practice, professionele leergemeenschappen of leerwerk gemeenschappen (Mittendorff et al.2006; van Es, 2012; Schaap, van Vlokhoven, Swierts & de Bruijn, 2011; Brody & Hadar, 2011; Verbiest, 2003) en naar het pedagogisch-didactisch handelen van de mbo-docenten (Glaudé et al., 2011). Maar er is nog niet veel onderzoek gedaan naar het verbeteren van dit pedagogisch-didactisch handelen door informeel leren in de dagelijks praktijk van de mbo- docent, werkzaam in een team.

Een laatste reden om het informeel leren in kaart te brengen is dat - ondanks inspanningen om de kwaliteit van de docent in het middelbaar beroepsonderwijs te verhogen - mbo-docenten in vergelijking met gelijksoortige beroepsgroepen achterblijven in het gebruik van ICT, zij niet goed georganiseerd zijn als beroepsgroep en zij relatief weinig doen aan permanente educatie (Martens, 2010). De mbo-docent heeft een grotere zelfstandige uitvoeringsbevoegdheid dan andere professionals en is veel minder dan andere beroepen verplicht het vakgebied bij te houden (Glaudé et al. 2011; Mbo-raad, 2010). Zolang deze eisen er nog niet liggen en er nog geen apart profiel is voor de mbo-docent, is het uiterst belangrijk het informeel leren van de docent in beeld te brengen om het te herkennen en de uitkomsten ervan te borgen. Want ondanks dat het informele leren een willekeurig gebeuren lijkt, geven Evers et al. (2010) in een deelstudie in het Jaarboek van het Ruud de Moor Centrum aan dat informeel leren wel degelijk positief te beïnvloeden is en zelfs te organiseren. Informeel leren is voor het mbo dus een belangrijke manier om de pedagogisch-didactische bekwaamheid van de mbo-docenten te behouden en te verhogen. Dit wordt des te belangrijker nu er binnen de Europese Unie ook gedacht wordt over het erkennen van informeel leren. Het zogenaamde Cedefop-rapport 'Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET- teachers and trainers in the EU Member States' gaat hier specifiek op in (2007).

2. Theoretisch kader

In dit theoretisch kader zal informeel leren, het leren in teamsamenwerking, het begrip leeractiviteiten en de voorwaarden voor een verandering in gedrag of cognitie vanuit de theorie benaderd worden.

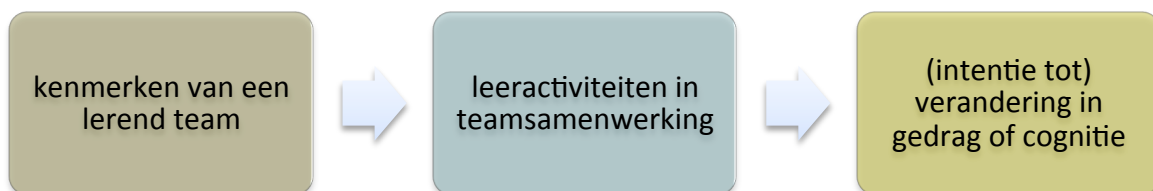
Het hoofdstuk eindigt met het formuleren van de onderzoeksvraag, de deelvragen en de verwachtingen bij de deelvragen.

2.1 Informeel leren

In de literatuur wordt een verschil gemaakt tussen formeel en informeel leren. Volgens Van Veen et al. (2010) heeft formeel leren betrekking op doelbewust geplande en georganiseerde professionaliseringsactiviteiten en wordt met informeel leren bedoeld het leren dat plaatsvindt tijdens het werken, en dat dus niet gepland of georganiseerd is. Informeel leren is impliciet, intentieloos en vindt plaats zonder leraar, volgens Tynjälä (2008). Hoekstra, Beijaard, Brekelmans & Korthagen (2007) omschrijven het als bewust en onbewust betrokken zijn bij activiteiten die leiden tot een verandering in gedrag en/of cognitie. Deze activiteiten voltrekken zich gelijktijdig en bevatten zowel cognitieve, motivationele als emotionele en gedragsaspecten. Zij geven daarbij aan dat het ook een verandering kan betreffen in een richting die door anderen als verkeerd wordt begrepen. Eraut (2004) noemt informeel leren een combinatie van leren van anderen en ervaringsleren, wat meestal gecombineerd en soms ook tegelijkertijd plaatsvindt. Hij definieert informeel leren op een continuüm van formeel naar informeel leren en plaatst daar impliciet, onbewust en bedoeld leren ook op. Hij geeft aan dat de kenmerken van informeel leren het onderzoek ernaar bemoeilijken. Kenmerken zijn namelijk dat het onzichtbaar is, dat de uitkomsten onbewust kunnen zijn en dat het zo complex is dat de docent zelf het moeilijk kan beschrijven. Het informele leren lijkt een willekeurig gebeuren maar Evers et al. (2010) geven in een deelstudie in het Jaarboek van het Ruud de Moor Centrum aan dat informeel leren wel degelijk positief te beïnvloeden is en zelfs te organiseren. Het herkennen van informeel leren is daarvoor wel noodzakelijk. Omdat informeel leren vooral plaatsvindt middels via interacties met anderen, wordt in dit onderzoek het informeel leren in teamsamenwerking onderzocht.

2.2. Het informeel leren in teams

Onderstaand schema is de conceptuele weergave van de relatie tussen elementen van het leren in teamsamenwerking. In het conceptuele model wordt ervan uitgegaan dat elk kader elementen bevat die mogelijk van invloed zijn op het erop volgende kader. Kenmerken van een lerend team hebben invloed op het voorkomen van leeractiviteiten, die op hun beurt van invloed zijn op een intentie om tot een verandering in gedrag of cognitie te komen. Dit model dient als basis voor het onderzoeksmodel zoals gepresenteerd op het einde van dit hoofdstuk.



Figuur 1. Conceptueel kader onderzoek naar informeel leren mbo-docenten.

2.3. Kenmerken van een lerend team

Veel mbo-docenten zijn werkzaam in een team. Deze zijn in het mbo meestal georganiseerd naar leerweg (Beroepsopleidende of Beroepsbegeleidende leerweg) of naar beroep (bijvoorbeeld automonteur, onderwijsassistent of bakker). Een team bestaat uit docenten met taken en verantwoordelijkheden die samenwerken noodzakelijk maken (Runhaar, 2008). Samenwerken als team veronderstelt niet dat er door de teamleden geleerd wordt. Wel kan er door de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de leerresultaten van de studenten genoeg druk uitgaan van de andere teamleden of het management om van gedrag te veranderen, waarmee een belangrijke voorwaarde volgens Ajzen (1991) aanwezig is om tot een mogelijke gedragsverandering te komen.

Buiten deze voorwaarden voor gedragsverandering in de persoon zijn ook factoren buiten de persoon van invloed op een daadwerkelijke gedragsverandering. Om te leren op de eigen werkplek moet de docent ruimte voelen om fouten te maken, te experimenteren. Een informele en veilige omgeving is daarvoor noodzakelijk (Van der Zwet, Zwietering, Teunissen, Van der Vleuten & Scherpier, 2011).

Het sociaal culturele perspectief op leren laat zien dat leren individueel is, maar ook sociaal en cultureel bepaald (Brody & Hadar, 2011). Daarom is een belangrijk element de interactie tussen de teamleden, waarbij reflectie en feedback speciaal genoemd worden (Zwart, 2008). De kwaliteit van de interactie tussen de collega's is volgens Thurlings, Wassink, Bastiaens, Stijnen & Vermeulen (2010) zelfs bepalend voor het leerresultaat. De interactie in een team wordt bepaald door meerdere factoren. Zaken als materiële voorzieningen, coaching door collega's en het hebben van een vaste overlegstructuur worden als voorbeelden van meer structureel beïnvloedende factoren genoemd op het leren tussen docenten (Runhaar, Evers, Wassink, Kreijns, Van der Heijden en Vermeulen (2010). Maar ook meer cultureel bepaalde factoren zijn van invloed; denk aan een bepaalde humor of taalgebruik.

De kenmerken van een groep geven uitdrukking aan de karakteristieken van een 'community of practice', te weten gedeeld domein, gedeelde praktijk en een gedeelde identiteit. Een karakteristiek is een typerend kenmerk waaraan je iets herkent. Dat betekent hier dat van alle drie de karakteristieken sprake moet zijn om van een 'community of practice' te kunnen spreken. Het model van Mittendorff et al. (2006) laat zien dat leren in een groep afhankelijk is van de karakteristieken van de groep, collectieve leerprocessen en de mate waarin de groep erin slaagt dit leren vast te leggen in leeropbrengsten. Het model gaat ervan uit dat als de kenmerken van de groep zich voordoen, er grotere kans is op het voorkomen van de (collectieve) leeractiviteiten.

Ondanks dat de deelnemende teams zichzelf niet gedefinieerd hebben als een community of practice, in het Nederlands ook wel een leerwerkgemeenschap genoemd (Schaap, van Vlokhoven, Swierts & de Bruijn, 2011), kunnen zij daar wel de kenmerken van hebben. In een studie naar de aard van de samenwerking in docententeams geeft Brouwer (2011) aan dat een team in meer of mindere mate zo'n gemeenschap kan zijn. Ook Eraut (2004) spreekt over een continuüm waarop formeel en informeel leren zich bevinden. De groepskenmerken uit de eerste pijler van het model van Mittendorff et al. (2006) worden daarom in deze studie gebruikt om het lerende karakter van de deelnemende teams te bepalen. Teams definiëren zichzelf daarmee als een meer of minder 'lerend team'.

2.4. Leeractiviteiten in teamsamenwerking

Bij leren van elkaar wordt individuele, soms besloten, kennis expliciet gemaakt waardoor deze overdraagbaar wordt en op zijn waarde gewogen kan worden. Als deze kennis door de ander geaccepteerd wordt, wordt daarmee het kennisniveau van de ander vergroot. Reflectie kan deze besloten kennis naar de voorgrond halen, herkenbaar en beschikbaar maken (externaliseren) zodat zij overdraagbaar wordt (Verbiest, 2002). Dat wordt door Runhaar (2008) bevestigd als zij in haar studie naar het informeel leren van de docenten benoemt dat reflectie, feedback en kennis delen noodzakelijk zijn voor het leren van en in de praktijk. Interactie kan zorgen voor leren van elkaar. In een studie naar leeractiviteiten die docenten ondernemen in teamsamenwerking in het middelbaar onderwijs noemen Meirink, et al. (2007) daar de volgende voorbeelden van: brainstormen, discussiëren, uitwisselen van ervaringen, vragen stellen en het ontvangen van feedback. Alle leeractiviteiten die docenten in samenwerking ondernemen, hebben zij verdeeld over vijf categorieën: doen, experimenteren, reflecteren, leren van anderen zonder interactie, leren van anderen door interactie.

De categorie ‘doen’ bevat de activiteiten die behoren bij het uitvoeren van de docententaken als lesgeven, toetsen afnemen en studenten begeleiden. Met de categorie ‘experimenteren’ met een methode of aanpak wordt bedoeld dat de docent iets nieuws gaat uitproberen, waarbij ‘nieuw’ gezien wordt vanuit het perspectief van de docent. Met een methode wordt hier zowel een gebruikte methode vanuit de opleiding bedoeld als ook een manier/aanpak van werken van collega’s. Bij een gebruikte methode vanuit de opleiding kan gedacht worden aan het invoeren van nieuwe vaardigheidsprotocollen of gaan werken met digitale content van een methode. Voorbeelden van een manier/aanpak van werken van collega’s zijn beproefde lesopzetten van een collega of zelf bedachte systemen van vaardigheidsonderwijs. Bij de categorie ‘reflecteren’ gaat het niet alleen om de leeractiviteiten ‘bewust worden, reflecteren en evalueren’, maar ook om begrippen als relaties leggen en vergelijken van onderwijsmethoden, beslissen of een methode geschikt is voor de eigen onderwijspraktijk en denken over hoe zaken geïmplementeerd kunnen worden. De categorie ‘leren van anderen zonder interactie’ bevat activiteiten die een docent zelfstandig en individueel onderneemt. Bij de laatste categorie (‘leren van anderen door interactie met anderen’) gaat het om begrippen als

discussiëren, brainstormen, uitwisselen van ervaringen en vragen om feedback. Voor het onderzoek naar het leren in teamsamenwerking bij mbo-docenten is ervoor gekozen om de docenten te bevragen op leeractiviteiten uit 2 categorieën van het model van Meirink et al. (2007), te weten ‘reflecteren’ en ‘leren van anderen door interactie’. De reden daarvoor is dat dit de leeractiviteiten zijn die in gezamenlijkheid en door interactie tot stand komen. Meirink et al. (2007) hebben deze begrippen gespecificeerd in concreet docentengedrag (zie tabel 1).

Tabel 1. *De vijf categorieën leeractiviteiten in teamsamenwerking (Meirink et al., 2007)*

Categorie	Specificatie
1. Doen	<ul style="list-style-type: none"> - Lesgeven. - Toetsen. - Ontwerpen van lessen. - Begeleiden van studenten.
2. Experimenteren	<ul style="list-style-type: none"> - Experimenteren met een aangepaste methode/werkwijze/aanpak van een collega. - Experimenteren met een methode/werkwijze/aanpak van een collega. - Experimenteren met een zelf uitgevonden methode/aanpak/werkwijze. - Experimenteren met een gezamenlijk ontwikkelde methode/werkwijze/aanpak.
3. Reflecteren	<ul style="list-style-type: none"> e. Relatie leggen/vergelijken van onderwijsmethode of theorie met eigen methode. f. Beslissen of bediscussieerde onderwijsmethode geschikt is voor de eigen praktijk. g. Bedenken hoe een onderwijsmethode geïmplementeerd kan worden. h. Reflecteren op samenwerking in studiegroep of eigen praktijk. i. Evalueren van een experiment. j. Evalueren van onderwijsmethode van collega. k. Bewust worden/herkennen van eigen sterkte en zwakte in onderwijsuitvoering. l. Bewust worden van eerdere plannen om een vergelijkbare methode zelf te gaan gebruiken.
4. Leren van anderen zonder interactie	<ul style="list-style-type: none"> - Observeren van methode/werkwijze/aanpak van collega. - Luisteren naar een presentatie van expert. - Lezen van artikelen. - Lezen van rapporten door collega's geschreven.
5. Leren van anderen door interactie	<ul style="list-style-type: none"> q. Brainstormen. r. Discussiëren. s. Uitwisselen van ervaringen met methodes. t. Vragen stellen over experimenten of uitwerkingen van collega's. u. Ontvangen van feedback van collega's op eigen experimenten of uitwerkingen.

2.5. Een intentie tot verandering in gedrag of cognitie door informeel leren

Het ondernemen van leeractiviteiten wil nog niet zeggen dat er daadwerkelijk geleerd is. Volgens Hoekstra, Brekelmans, Beijaard en Korthagen (2007) is er geleerd wanneer ervaringen leiden tot permanente veranderingen in gedrag of cognitie'.

Volgens de Theory of Planned Behaviour (TPB) moeten we, om te voorspellen of een persoon een intentie heeft om zijn gedrag te veranderen, weten of de persoon gemotiveerd is om dat te doen, of de persoon de actie in kwestie onder controle heeft en of er enige sociale druk is om te veranderen. (Ajzen, 1991). De mogelijke gedragsverandering wordt volgens Meirink et al. (2007) zichtbaar in de intentie om te experimenteren, in het vaststellen van het succes van eigen methode of aanpak, in het denken over hoe zaken te implementeren, in het voornemen om aanpassingen te gaan doen en in de behoefte om meer informatie te willen hebben en een nieuw inzicht te hebben opgedaan. Om dit zichtbaar te maken worden de categorieën 'doen' en 'experimenteren' uit het schema van Meirink et al. (2007) gebruikt. Deze twee leeractiviteiten kunnen gezien worden als leren *in* de onderwijspraktijk. Deze praktijk is tegelijkertijd ook de plaats waar het geleerde gedrag getoond wordt. Vandaar dat deze twee leeractiviteiten ook de intentie tot nieuw gedrag kunnen aantonen en daarmee indicatoren zijn voor dat nieuwe gedrag. Deze twee categorieën zijn aangevuld met: 'het vaststellen van het succes van eigen methode of aanpak, het denken over hoe zaken te implementeren en de behoefte om meer informatie te willen hebben of een nieuw inzicht te hebben opgedaan', zoals Meirink et al. beschreven hebben in de theoretische beschrijving bij het schema. Samen zijn dit de kenmerken van intenties tot verandering van gedrag of cognitie

De kenmerken van informeel leren hebben de voorwaarden voor een mogelijke gedragsverandering zoals Ajzen (1991) bedoelt in zich besloten liggen. Voorbeelden zijn ruimte voor persoonlijke motivatie en controle over de verandering. Het werken binnen een team maakt dat het veranderen van gedrag of cognitie niet vrijblijvend is en zorgt voor de externe prikkel die verandering noodzakelijk kan maken.

2.5.1. Persoonlijke motivatie tot informeel leren

De tendensen en ontwikkelingen die beschreven staan in de inleiding laten geen twijfel bestaan over de noodzaak van een leven lang leren voor de mbo-docent. Dit werpt wel de vraag op hoe de docent gemotiveerd is en blijft om zich te ontwikkelen. De verantwoordelijkheid hiervoor wordt primair bij de lerende, hier dus de docent, gelegd (Diepstraten, Wassink, Stijnen, Martens & Claessen, 2010).

Net als voor studenten geldt voor de docent dat de houding ten opzichte van leren en veranderen bepaalt of er daadwerkelijk geleerd wordt (Opfer, Pedder & Lacvicza, 2011). Deze houding komt voort uit overtuigingen die de docent heeft en die hij meebrengt als het gaat over zijn eigen professionalisering. Maar ook de context, de fase in de carrière en eerdere ervaringen met professionaliseren bepalen of docenten leren. En zelfs of ze wel deelnemen aan scholingsactiviteiten of meer informele leeractiviteiten (Opfer et al., 2011).

Alger (2008) beschrijft dat directe ervaringen in de klas aanleiding zijn voor docenten om hun overtuiging over leren of onderwijzen ter discussie te stellen. Ervaren van een discrepantie (tussen verwachting of overtuiging en realiteit) of moeilijk gedrag van studenten is vaak een aanleiding tot leren in de praktijk volgens Hoekstra (2007). In de studie van Diepstraten et al. (2010) noemen docenten hun huidige functioneren als belangrijkste motief om deel te nemen aan scholingsactiviteiten, gevolgd door persoonlijke ontplooiing en daarna carrière. Het formele leren, als standaardaanbod voor de docenten, wordt niet gezien als helpend voor het gat tussen overtuiging en dagelijkse praktijk. Daarom wordt in deze studie het leren van de mbo-docenten onderzocht in de situatie dat zij aan onderwijsgerelateerde onderwerpen met elkaar bespreken in de dagelijkse praktijk. Op deze manier kan motivatie om te leren verondersteld worden.

2.5.2. Mate van controle over gedragsverandering bij informeel leren

Volgens de wet BIO (2006) moet elke docent interpersoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk, didactisch, organisatorisch competent zijn en zichzelf en zijn beroepsopvatting blijven ontwikkelen door ook reflectief competent te zijn. Een docent kan dit moeilijk in de initiële opleiding allemaal bereiken en wordt geacht een leven lang te leren (Borghans, Golsteyn & De Grip, 2008a). Docenten

geven echter aan dat meer traditionele, formele scholing vaak niet tegemoetkomt aan hun behoeftes (Opfer, Pedder & Lavicza, 2011). Het leren in en van de dagelijkse praktijk komt daar meer aan tegemoet (Hoekstra et al., 2009; Meirink et al., 2007; Opfer et al., 2011; Runhaar, 2011). Een ander belangrijk voordeel van informeel leren is dat het de moeilijke transfer van theorie naar praktijk niet kent (Onstenk, 2001) omdat in de praktijk geleerd wordt.

Informeel leren heeft door het min of meer spontane karakter in de dagelijkse praktijk een vorm waarin de docent zelf controle heeft over het wel of niet veranderen van zijn gedrag. Daardoor is volgens Ajzen (1991) een andere voorwaarde aanwezig om van een intentie tot gedragsverandering te kunnen spreken. Informeel leren lijkt de voorwaarden voor gedragsverandering in zich te hebben. Informeel leren is afhankelijk van de kenmerken van de groep waarbinnen dat informeel leren zich afspeelt.

2.5.3. Onderzoeksvraag

In deze studie zal op zoek gegaan worden naar de aard van het informele leren van mbo-docenten. Afgeleid van het model van Mittendorff et al. (2006) zal door middel van een getrappt onderzoek in eerste instantie gezocht worden naar de invloed van kenmerken van een lerend team op het voorkomen van leeractiviteiten in overlegmomenten van de deelnemende teams. In tweede instantie wordt gezocht naar de invloed van die leeractiviteiten op een daadwerkelijke verandering in gedrag van de docent in de eigen onderwijspraktijk. Door middel van vragenlijsten en aanvulzinnen wordt een antwoord gezocht op de volgende onderzoeksvraag:

“Hoe leren mbo-docenten in teams informeel van elkaar?”

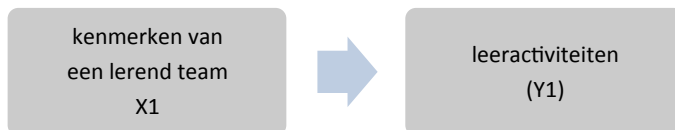
Hierbij horen de volgende deelvragen:

1. Zorgen kenmerken van een docententeam er voor dat er leeractiviteiten plaatsvinden als zij met elkaar discussiëren over onderwijs?
2. Leidt het plaatsvinden van leeractiviteiten in docententeams tot een verandering in gedrag of cognitie van de docenten?

Verwachtingen met betrekking tot de onderzoeksvraag en de deelvragen vanuit de theorie en eerder onderzoek zijn:

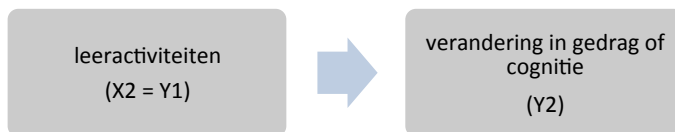
A: Het meer dan gemiddeld voorkomen van bepaalde groepskenmerken van een team zorgt voor meer leeractiviteiten tijdens discussies over onderwijs.

Onderzoeksmodel:



B: In teams waar een meer dan gemiddeld aantal leeractiviteiten plaatsvindt tijdens de overlegmomenten die zij met elkaar hebben, zullen de docenten meer veranderingen in gedrag of cognitie laten zien dan in teams waar een minder dan gemiddeld aantal leeractiviteiten plaatsvindt.

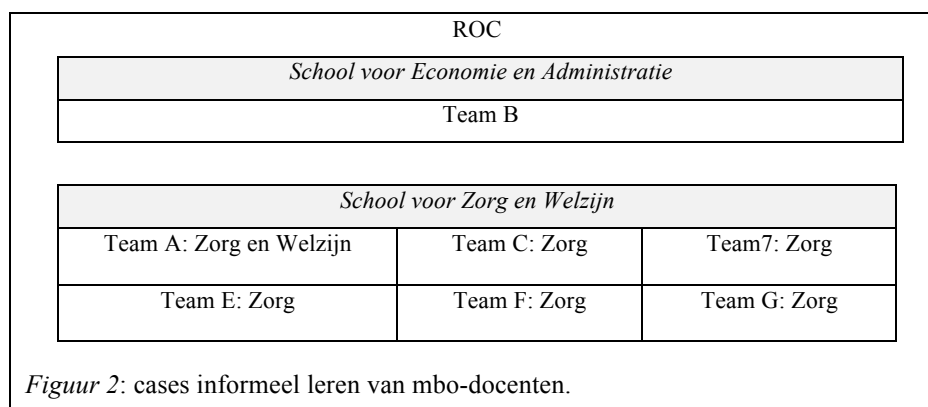
Onderzoeksmodel:



3. Methode

3.1. Onderzoeksdesign

Het onderzoeksdesign is een multiple case study met een beschrijvend karakter. Er zijn zowel kwalitatieve als kwantitatieve data verzameld. Door een multiple case study te doen werd concrete, praktische en contextafhankelijke informatie verkregen per case, maar zijn ook verschillen en overeenkomsten tussen cases bekeken. De analyse-eenheden (cases) zijn teams van een ROC. Een multiple case study maakt de kans groter op geloofwaardige en daardoor sterkere resultaten omdat cases van verschillende condities gebruikt kunnen worden. (Yin, 2003). In het geval van deze studie-teams is dat de conditie 'domeinen'. Als de resultaten over de domeinen heen bijvoorbeeld hetzelfde zijn, is het waarschijnlijker dat de gevonden resultaten niet op toeval berusten. Als er verschillen worden gevonden tussen domeinen is het domein mogelijk een moderator variabele en kan in het design van vervolgonderzoek daar rekening mee gehouden worden.



3.2. Respondenten

Voor dit onderzoek zijn 20 teams van mbo- docenten benaderd, waarbij een team gezien wordt als een groep van minimaal zeven docenten met taken en verantwoordelijkheden die samenwerken noodzakelijk maken (Runhaar, 2008). Omdat het mbo een grote variëteit aan leerwegen, doelgroepen en niveaus kent, is getracht uit minimaal drie of meer domeinen binnen ROC Eindhoven teams bereid te vinden om te participeren. Uiteindelijk deden zeven teams uit twee domeinen mee, te weten Zorg en Welzijn en Economie en Administratie. De teams uit het domein Techniek hebben zich later alsnog teruggetrokken uit het onderzoek. De participanten werden geworven via de onderwijsmanagers en

teamleiders. Het betreft hier dus een selecte steekproef. De zelfscorelijsten, vragenlijsten en aanvulzinnen zijn door 74 docenten ingevuld (N= 74). Instructeurs zijn geen deel van de teams op deze scholen; vandaar dat alleen docenten deelgenomen hebben. In tabel 2 staat de samenstelling van de respondenten naar geslacht en leeftijdsklasse.

Tabel 2. *Kenmerken respondententotaal naar geslacht en leeftijd in klasse*

		geslacht		totaal
		vrouw	man	
leeftijd in klasse	30 jaar en jonger	4	2	6
	31 jaar tot en met 49 jaar	21	2	23
	50 jaar en ouder	30	15	45
Totaal		55	19	74

De tabel laat zien dat er meer vrouwen dan mannen in de teams vertegenwoordigd zijn. Dat is waarschijnlijk te verklaren uit het feit dat er meer teams Zorg en Welzijn deelnamen dan Economie en Administratie. De vertegenwoordiging van docenten onder de 30 jaar is klein. Slechts zes van de 74 docenten behoren tot die klasse. De leeftijdsklasse 50 jaar en ouder is daarentegen het meest vertegenwoordigd met 45 van de 74 docenten.

3.3. Beschrijving van de teams

In deze paragraaf worden de teams beschreven naar samenstelling, het soort onderwijs dat zij verzorgen en eventuele andere opvallende kenmerken. Omdat er een grote variantie is op het gemiddelde aan onderwijservaring is naast het gemiddelde ook de mediaan aangegeven (50% van het team zit hier boven en 50% zit hier onder). De informatie is verkregen uit SPSS en door telefonisch contact met de teamleider of uit de nabespreking met de teams na de tweede meting.

Team A verzorgt opleidingen op niveau 2, Zorg en Welzijn. Het team bestaat uit 13 vrouwen en één man. In dit team is de gemiddelde leeftijd 44 jaar ($SD= 10.55$). De verdeling over de leeftijdsklassen is als volgt: in de klasse 30 jaar en jonger bevindt zich één docent, in de klasse 31-49 jaar bevinden zich zeven docenten en in de klasse 50 jaar en ouder bevinden zich zes docenten. De onderwijservaring van het team is gemiddeld 15 jaar ($SD= 10.40$). De mediaan ligt op 11 jaar. Als team functioneren de docenten in deze samenstelling sinds schooljaar 2012-2013. Dat schooljaar kwamen er twee teams, te weten het team Helpende Zorg en het team Helpende Welzijn. Sinds deze

samenstelling zitten de teams op dezelfde locatie en geven zij vorm aan alle BOL- en BBL-opleidingen Helpende Zorg en Welzijn. De docenten werken nu een half jaar samen, alhoewel er al wel veel contacten waren in het vorige schooljaar. Naast het verzorgen van onderwijs hebben deze docenten een grote taak in de begeleiding van de ontwikkeling van de jongvolwassenen.

Team B. Dit team bestaat uit vijf vrouwen en acht mannen. In dit team is de gemiddelde leeftijd 46 jaar ($SD= 12.12$). De verdeling over de leeftijdsklassen is als volgt: in de klasse 30 jaar en jonger bevinden zich drie docenten, in de klasse 31- 49 jaar bevinden zich twee docenten en in de klasse 50 jaar en ouder bevinden zich acht docenten. De onderwijservaring van het team kent een gemiddelde van 14 jaar ($SD= 11.52$). De mediaan ligt op 10 jaar. De docenten functioneren als team functioneren, met onderbreking van een jaar, al enkele jaren in deze samenstelling. Het team verzorgt opleidingen tot assistent accountant, commercieel medewerker, juridisch medewerker, marketingmedewerker en secretaresse op niveau 3 en 4.

Team C. Dit team bestaat uit acht vrouwen en één man. In dit team is de gemiddelde leeftijd 45 jaar ($SD= 9.34$). De verdeling over de leeftijdsklassen is als volgt: in de klasse 30 jaar en jonger bevindt zich één docent, in de klasse 31- 49 jaar bevinden zich drie docenten en in de klasse 50 jaar en ouder bevinden zich vijf docenten. De onderwijservaring van het team is gemiddeld 12 jaar ($SD= 18.67$). De mediaan ligt op 10 jaar. De docenten functioneren als team sinds schooljaar 2011-2012. Zij verzorgen de opleiding Verpleegkundige en Verzorgende voor, en in nauwe samenwerking met, een grote zorgorganisatie in Noord- en Midden-Limburg. Zij wijken daarmee op veel punten af van het onderwijs van de hoofdlocatie. De opleidingen kennen een grote mate van flexibilisering en maatvoering. Medewerkers van de organisatie participeren in de opleiding en zijn dus ook lid van het team. De locatie is 80 km van de hoofdlocatie. Het gebouw waarin de opleiding gegeven wordt is oorspronkelijk geen schoolgebouw. Dit team moet veel zelf uitzoeken en creatief omgaan met de mogelijkheden en de beperkingen van deze vorm en locatie.

Team D. Dit team bestaat uit vijf vrouwen en vier mannen. In dit team is de gemiddelde leeftijd 54 jaar ($SD= 6.48$). De verdeling over de leeftijdsklassen is als volgt: in de klasse 30 jaar en jonger bevindt zich geen docent, in de klasse 31- 49 jaar bevinden zich twee docenten en in de klasse

50 jaar en ouder bevinden zich zeven docenten. De onderwijservaring van het team heeft een gemiddelde van 23 ($SD= 9.6$). De mediaan ligt op 25 jaar. Als team functioneren de docenten sinds 2012 in deze samenstelling, maar meerdere docenten van het team werken al meer dan drie jaar samen. Zij verzorgen opleidingen voor de Zorgsector op niveau 3 en 4, BOL en BBL. Het gaat om redelijk kleine studentengroepen. De docenten zijn breed inzetbaar omdat zij met een klein team alle groepen moeten bedienen. Zij werken op een locatie die 25 km van de hoofdlocatie ligt en zitten fysiek in hetzelfde gebouw als een concurrerend ROC.

Team E. Dit team bestaat uit acht vrouwen en twee mannen. In dit team is de gemiddelde leeftijd 49 jaar ($SD= 7.50$). De verdeling over de leeftijdsklassen is als volgt: in de klasse 30 jaar en jonger bevindt zich geen docent, in de klasse 31- 49 jaar bevinden zich drie docenten en in de klasse 50 jaar en ouder bevinden zich zeven docenten. De onderwijservaring van het team is gemiddeld 13 jaar ($SD= 8.39$). De mediaan ligt op 11 jaar. Het team heeft al ruim 10 jaar een vaste kern van vijf tot zes docenten. Het team verzorgt scholingen, trainingen en opleidingen in een verkorte of versnelde vorm. De docenten verzorgen, naast regulier onderwijs, ook contractonderwijs. De docenten werken regelmatig op locatie, met name als zij in-company trainingen verzorgen. Dit is nooit het gehele dienstverband het geval. Afhankelijk van de vraag wordt het team uitgebreid met flexwerkers en Zelfstandig ondernemers Zonder Personeel (ZZP- ers) waarvan enkele al jaren betrokken zijn bij de uitvoering van dit onderwijs.

Team F. Dit team bestaat uit zeven vrouwen en één man. In dit team is de gemiddelde leeftijd 53 jaar ($SD= 4.37$). De verdeling over de leeftijdsklassen is als volgt: in de klasse 30 jaar en jonger bevindt zich geen docent, in de klasse 31- 49 jaar bevindt zich één docent en in de klasse 50 jaar en ouder bevinden zich zeven docenten. De onderwijservaring van het team is gemiddeld 22 jaar ($SD=7.79$). De mediaan ligt op 25 jaar. Als team functioneren de docenten sinds één jaar in deze samenstelling, maar meerdere docenten hebben daarvoor ook al als team samengewerkt. Gezamenlijk geven zij vorm aan de opleiding Verzorgende via de BOL-route.

Team G. Dit team bestaat uit negen vrouwen en twee mannen. In dit team is de gemiddelde leeftijd 46 jaar ($SD= 9.63$). De verdeling over de leeftijdsklassen is als volgt: in de klasse 30 jaar en

jonger bevindt zich één docent, in de klasse 31- 49 jaar bevinden zich vijf docenten en in de klasse 50 jaar en ouder bevinden zich vijf docenten. De onderwijservaring van het team is gemiddeld 13 jaar ($SD= 9.40$). De mediaan ligt op 12 jaar. Als team functioneren de docenten sinds één jaar in deze samenstelling, maar ook hier hebben meerdere docenten al vaker samengewerkt. Zij verzorgen gezamenlijk de opleiding Verzorgende via de BBL-route.

3.4. Instrumenten

In het onderzoek is gebruikgemaakt van drie soorten instrumenten die in twee meetmomenten werden gebruikt (zie tabel 2).

Tabel 3. *Instrumenten voor dataverzameling*

	Variabele	Meetinstrument
1	Kenmerken van een lerend team van een lerend team	Eerste meetmoment: Zelfscorelijst met stellingen.
2	Leeractiviteiten	Tweede meetmoment: Vragenlijst
3	Intentie tot veranderen van gedrag	Tweede meetmoment: Aanvulzinnen

Toelichting bij de tabel:

1. Docenten scoorden aan de hand van een lijst met stellingen of zij de kenmerken van een lerend team herkennen als kenmerken van hun eigen team. Hiervoor werd een scorelijst gebruikt die gebaseerd is op de eerste pijler met groepskenmerken uit het model van Mittendorff et al. (2006). De stellingen maten de kenmerken gedeeld domein, gedeelde praktijk en gedeelde community. De docenten scoorden op een vierpunts-Likertschaal of er wel of niet, weinig of veel sprake is van de situatie beschreven in de stelling. Er is gekozen voor een vierpunts- Likertschaal om een gelijk aantal positieve en negatieve antwoordmogelijkheden te hebben. Op deze wijze was het mogelijk om te bepalen of een kenmerk als wel of niet aanwezig wordt gezien terwijl de meerdere antwoordmogelijkheden het voor de respondenten mogelijk maakt een maat van positief of negatief aan te geven. Elk groepskenmerk wordt in de lijst gepresenteerd met minstens negen stellingen. Voorbeelden van stellingen zijn: “In mijn team zijn we het eens over wat belangrijk is in de benadering van de student (gedeeld domein)”, “Het team waar ik deel van uitmaak heeft

regelmatig teamoverleg (gedeelde praktijk)” en “In mijn team maken we gebruik van beroepsspecifieke termen (gedeelde community)”.

2. De vragenlijst die gebruikt is voor het in kaart brengen of en welke leeractiviteiten er plaatsvinden tijdens overleg in de teams, bevatten - in versleutelde vorm - leeractiviteiten uit 2 categorieën van het model van Meirink et al. (2007), te weten categorie 3: ‘reflecteren’ en categorie 5: ‘leren van anderen door interactie’ (tabel 1). Voor deze twee leeractiviteiten is gekozen omdat dit de leeractiviteiten zijn die in gezamenlijkheid en door interactie tot stand komen. Zij hebben deze nog verder geoperationaliseerd. Deze items hebben in de sleutel van de vragenlijst (bijlage 3) een nummering gekregen die bestaat uit het cijfer van de categorie en daarachter het bijbehorende letter. Een voorbeeld van een vraag is: ‘Heb je tijdens de afgelopen besprekingen in je team weleens gedacht: “Hoe doe ik dat eigenlijk?”’, als je collega vertelde over zijn/haar onderwijspraktijk?’ (dit is een vraag met betrekking tot categorie 3 en de operationalisering van leeractiviteit 3e: Vergelijken van onderwijsmethode). De docenten konden per leeractiviteit aangeven of zij deze wel of niet herkenden.
3. Door middel van de aanvulzinnen is gezocht naar intenties om tot een verandering in gedrag of cognitie te komen. De aanvulzinnen gaven de docent de mogelijkheid om een intentie tot verandering kenbaar te maken. Er is voor aanvulzinnen gekozen als een vorm van open vragen waarbij wel een richting is aangegeven, zodat de kans op relevante data toeneemt (Baarda, 2009). Aanvulzinnen worden gebruikt om de respondent aan te moedigen een eigen mening, onderliggende gedachten of motivatie aan te geven over een situatie die door meerdere personen anders ervaren kan worden. De docent kan zijn mening geven over zijn eigen (toekomstige) gedrag. Voorbeelden van aanvulzinnen zijn: “Als resultaat van deze bespreking zie ik.....” of “In de toekomst ga ik.....” Een docent kan aangeven in de toekomst zaken anders te gaan doen of tot een inzicht te zijn gekomen waardoor een verandering in gedrag of denken zal plaatsvinden.

De zelfscorelijsten en de vragenlijsten zijn van tevoren getest op begrijpelijkheid en eenduidigheid door 15 mbo-docenten die niet participeren in het onderzoek. Voor de zelfscorelijst ‘Kenmerken van een lerend team’ betekende dat, dat er geen vraagtekens in de lijst aanwezig mochten zijn na het

invullen van de lijsten. Dit was na afname bij 3 stellingen het geval. Deze zijn aangepast nadat bij de docenten de reden voor het vraagteken was nagevraagd. De stelling bleek niet begrepen te worden of te ruim geïnterpreteerd waardoor de docenten geen waardering konden geven.

Voor de vragenlijst 'Leeractiviteiten' gold dat de pilotdocenten voorbeelden uit de eigen praktijk moesten kunnen geven bij de leeractiviteiten uit categorieën waarop de vragenlijst is gebaseerd. Als docenten daar moeite mee hadden, werd gekeken hoe de vraag aangepast kan worden. Docenten kunnen in dit geval gezien worden als experts omdat zij zelf toetsvragen maken die eenduidig en begrijpelijk moeten zijn. Aanpassing bleek bij één vraag nodig te zijn.

De aanvulzinnen werden door deze docenten getest op de mate waarin ze uitnodigen tot antwoorden en wel of niet richtinggevend zijn om een intentie tot ander gedrag in beeld te brengen. Gekeken werd of er daadwerkelijk op alle vragen antwoorden gegeven kon worden en of de tekst of delen daarvan uiting konden geven aan gedrag uit tabel 3. Het bleek nodig te zijn om de woorden 'eigen onderwijspraktijk' vaker te herhalen omdat docenten anders veranderingen in de schoolorganisatie gingen benoemen. In de analyse zal een score voor interbeoordelaarsovereenkomst berekend worden.

3.5. Procedure

De onderwijsmanagers en teamleiders van de teams die voldeden aan de criteria werden via een e-mail benaderd. In de begeleidende brief werd het onderzoek uitgelegd, de tijdsinvestering aangegeven en de meerwaarde van het onderzoek voor het betreffende team of de school genoemd. Bij te weinig reactie werden de teamleiders persoonlijk benaderd. In een gesprek werd het onderzoek nader toegelicht en in twee gevallen is daardoor alsnog tot deelname besloten. De scorelijsten 'Kenmerken van een lerend team' zijn persoonlijk uitgedeeld, via de mail direct naar het team gestuurd of via de teamleider bij de docenten gekomen. Zij zijn via de mail of via een verzamelenvelop teruggekomen bij de onderzoeker zodat er sprake kon zijn van anonieme deelname. Duidelijk is dat degenen die per mail de lijst terugstuurden geen gebruik hebben gemaakt van de mogelijkheid tot anonieme deelname.

Er was sprake van twee meetmomenten. Na het invullen van de scorelijst met kenmerken van een lerend team is twee weken later, direct na een overleg, aan de docenten gevraagd de vragenlijst en

aanvulzinnen in te vullen zodat de interactie tussen hen nog levendig voor ogen kon staan. De onderzoeker heeft het onderzoek toegelicht en de lijsten daarna uitgedeeld en weer ingenomen. Er is gekozen voor twee meetmomenten om te voorkomen dat docenten een verband gingen leggen tussen kenmerken van een lerend team en leeractiviteiten, waardoor sociaal wenselijk gescoord kon gaan worden. Een andere reden was dat de scorelijst anders te omvangrijk zou worden en de docenten scorevermoeidheid zouden kunnen gaan vertonen (Maurer, Weiss & Barbeite, 2003).

3.6. Analyse

In deze paragraaf wordt de betrouwbaarheid van de scorelijsten, vragenlijsten en de aanvulzinnen beschreven. Voor het kwantitatieve deel van de data is gebruikgemaakt van SPSS. Voor het kwalitatieve deel is gebruikgemaakt van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

3.6.1. Analyse van de scorelijsten ‘Kenmerken van een lerend team’

Om de betrouwbaarheid van de gebruikte schaal voor kenmerken van een lerend team te bepalen is middels SPSS een Chronbach’s Alpha bepaald. Een Cronbach Alpha vanaf 0.6 werd als betrouwbaar beschouwd.

Tabel 4. Resultaten betrouwbaarheidsanalyse Chronbach’s Alpha

Karakteristieken		Cronbach’s Alpha	Items
Kenmerken van een lerend team			
<i>Gedeeld domein:</i>			
1	Gedeeld perspectief op de wereld of gesprekken daarover	0,686	6, 33, 37
2	Gevoel van dezelfde identiteit	0,662	5, 12, 43
3	Betrokkenheid en ontwikkeling van betekenisgeving	0,686	1, 13, 32
<i>Gedeelde praktijk:</i>			
4	Basis van gedeelde kennis	0,441	3, 42 (15 deleted)
6	Participatie	0,557	4, 26, 41
<i>Gedeelde community</i>			
7	Minicultuur	0,48	7, 22 (23 deleted)
8	Informeel karakter, interpersoonlijke relaties	0,626	8, 16 (45 deleted)
10	Gedeelde afhankelijke kennis	0,649	17, 36, 40
11	Kennisbehoud	0,707	18, 20, 35
13	Beginners leren van de experts in de onderwijspraktijk van alledag	0,639	24, 34, 44
14	Belang van afbakening grenzen	0,761	11, 28, 31
15	Flexibiliteit, snelle informatiedeling	0,712	2, 9, 29

Kenmerk 5, 9 en 12 zijn niet meegenomen in de analyse van de vragenlijst omdat zij ruim onder de 0,6 scoorden. Kenmerk 4, 6 en 7 zijn ondanks een score van minder dan 0,6 toch meegenomen, omdat anders afbreuk zou worden gedaan aan de inhoudsvaliditeit van het begrip ‘lerend team’. De

kenmerken van een lerend team zijn immers: gedeeld domein, gedeelde praktijk en gedeelde community (Mittendorff et al, 2006). ‘Gedeelde praktijk’ zou anders te weinig vertegenwoordigd zijn.

Voor groepskenmerk 8 gold dat een toereikende Cronbach’s Alpha werd bereikt na het verwijderen van item 45. De verschillen in gemiddelden tussen teams op karakteristieken worden op toeval en significantie getoetst door middel van een one way ANOVA. Teams zullen op basis van de scores op de drie karakteristieken ingedeeld worden naar een zwak lerend team (als 3 karakteristieken onder het gemiddelde zitten), een gemiddeld lerend team (als 1 of 2 karakteristieken onder het gemiddelde scoren) en een sterk lerend team (als geen karakteristiek onder het gemiddelde scoort). Hierbij is rekening gehouden met het scorebereik van het kenmerk, afhankelijk van het aantal vragen waar het kenmerk door gerepresenteerd wordt. De indeling zwak, gemiddeld en sterk is gekozen naar analogie van Brouwer (2011), in haar studie naar samenwerking in teams.

3.6.2. Analyse van de vragenlijsten leeractiviteiten

De leeractiviteiten zijn genummerd naar de plaats van het item in het model van Meirink et al. (2007) in tabel 1. De betrouwbaarheid van de schaal voor leeractiviteiten is bepaald door middel van het berekenen van een Cronbach Alpha. Het betreft hier dichotome items waarbij herkend = 1 en niet herkend = 2 bij het invoeren in SPSS. Nadat vastgesteld was dat alle items in dezelfde richting waren gecodeerd, is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Gevonden werd een alpha van 0.707, wat als voldoende wordt beschouwd voor dergelijke complexe begrippen. Na de itemcorrelatietest (Correlation Matrix in SPSS) bleek dat er 2 items (3f en 3g) waren in de schaal die zo weinig samenhang vertonen met de andere items, dat zij de homogeniteit van de schaal omlaag kunnen halen en daarom beter verwijderd konden worden. Algemeen geldt dat de correlatie minstens .20 moet bedragen en niet negatief mag zijn. In dit geval zouden item 3f en 3g verwijderd moeten worden. Herberekening van de Cronbach alpha laat echter maar een kleine stijging zien naar 0.717. Het item is gehandhaafd omdat het de inhoudsvaliditeit ten goede komt als er met 11 in plaats van 9 items gescoord kan worden.

De leeractiviteiten zijn verder gescoord naar ‘het percentage herkend’ door de teamleden. Het percentage geeft aan hoeveel procent van de leeractiviteiten is herkend door de teamleden. Uiteindelijk

wordt dan bepaald of de teams minder dan (tussen de 0 en 30 %), gemiddeld (tussen de 31- 66 %) of meer dan gemiddeld (tussen de 67 en 100%) scoren op herkennen van de leeractiviteiten. De verschillen tussen de teams worden getoetst op significantie door middel van een Chi-kwadraat toets.

3.6.3. Analyse van de aanvulzinnen

De aanvulzinnen zijn op een kwalitatieve manier geanalyseerd. De antwoorden van de docenten op de open aanvulzinnen werden gecodeerd aan de hand van een codeerschema (zie tabel 6). De betrouwbaarheid van het juist toewijzen van docentengedrag als een intentie tot gedragsverandering, werd verhoogd door een tweede beoordelaar in te zetten. Op deze wijze kon een Cohen's Kappa berekend worden. Dit is een maat voor een interbeoordelaarsovereenkomst. De kappa-coëfficiënt is een voor kans gecorrigeerde maat van overeenkomst tussen beoordelingen. Een kappa van 0 betekent dat de overeenkomst tussen beoordelingen volledig op kans berust, een kappa van 1 is een volledige overeenkomst. In dit onderzoek werd een kappa van 0.27 gevonden. In de literatuur wordt een kappa tussen 0.21- 0.40 gekwalificeerd als matig. Voor dit onderzoek is dat acceptabel aangezien de pilot erg klein was en ook de steekproef zelf niet groot is.

In de tekst van de aanvulzinnen is gezocht naar een voornemen om ander gedrag te gaan vertonen. De codes hiervoor komen uit de categorieën 'doen' en 'experimenteren' uit het schema van Meirink et al. (2007). Deze zijn aangevuld met: het vaststellen van het succes van eigen methode of aanpak, het denken over hoe zaken te implementeren, de behoefte aan meer informatie en een nieuw inzicht te hebben opgedaan, zoals door Meirink et al. (2007) beschreven is in de theoretische beschrijving bij het schema. Samen zijn dit de kenmerken van intenties tot verandering van gedrag of cognitie (VGoC). Er is ook gezocht naar tekst die wees op 'geen verandering' of 'niet geleerd'; in dat geval kreeg deze tekst een code 7. Het belang van het herkennen van niet leren wordt door Poortman et al. (2011) beschreven als een indicatie voor de mate van motivatie, wat op zijn beurt weer een belangrijke voorwaarde is voor een intentie tot verandering van gedrag (Ajzen, 1991). Als de tekst niet leesbaar was of bij geen kenmerk kon worden ondergebracht, kreeg de tekst code 8.

Tabel 5. *Codeerschema analyse aanvulzinnen*

code	De docent beschrijft verandering in gedrag of cognitie (VGoC) in termen van:
1	<ul style="list-style-type: none"> a. Anders gaan 'doen': b. lesgeven c. toetsen d. ontwerpen e. begeleiden van studenten
2	<ul style="list-style-type: none"> a. Experimenteren: b. met een aangepaste werkwijze/methode/aanpak van een collega c. met een werkwijze/aanpak/methode van een collega d. met een zelf uitgevonden werkwijze/ aanpak/methode e. met een gezamenlijk ontwikkelde methode/werkwijze/aanpak
3	Vaststellen van het succes van eigen methode
4	Denken over hoe zaken te implementeren
5	Behoefte aan meer informatieve
6	Een nieuw inzicht opgedaan
7	Niets veranderd/ geleerd
8	Niet te coderen tekst

Door middel van een negatieve case analyse (Baarda, 2009) werd gekeken of het antwoord ook op iets anders kon duiden dan op een intentie om de eigen onderwijspraktijk te veranderen. Bijvoorbeeld: het antwoord is zó ruim dat het ook betrekking kan hebben op een wijziging in de schoolorganisatie in plaats van de eigen onderwijspraktijk. Als dat het geval was, werd de tekst ondergebracht bij code 8. De aantallen codes per team werden omgezet in percentages van het totaal aantal codes, waarna de teams ingedeeld werden naar minder dan gemiddeld, gemiddeld, of meer dan gemiddeld vertonen van een verandering in gedrag of cognitie (VGoC).

4. Resultaten

Door het beschrijven van de resultaten uit de dataverzameling zal getracht worden een antwoord te geven op de onderzoeksvraag: “Hoe leren mbo-docenten in teams informeel van elkaar?” De resultaten worden beschreven aan de hand van de deelvragen.:

1. Zorgen kenmerken van een docententeam er voor dat er leeractiviteiten plaatsvinden als zij met elkaar overleggen over onderwijs?
2. Leidt het plaatsvinden van leeractiviteiten in docententeams tot een verandering in gedrag of cognitie in de onderwijspraktijk van de docenten?

Voor deelvraag één wordt in paragraaf 4.1 en 4.2 achtereenvolgens beschreven of en in welke mate docenten zich herkennen in de groepskenmerken van een lerend team en welke leeractiviteiten plaatsvinden als zij overleg met elkaar hebben. In paragraaf 4.3 wordt voor deelvraag twee beschreven of door de interactie met elkaar in de dagelijkse praktijk, volgens de docenten zelf, een intentie zichtbaar wordt om gedrag in de onderwijspraktijk te veranderen. De verschillen tussen teams per variabele wordt bij elke betreffende paragraaf besproken. Verder eindigt elke paragraaf met de beschrijving van de resultaten in de context van de cases om daar een mogelijke verklaring voor de verschillen te vinden. De uiteindelijke antwoorden op de deelvragen en de onderzoeksvraag worden beschreven in hoofdstuk 5: Conclusies.

Er is geen absolute maat te geven voor de onderzochte begrippen uit het onderzoeksmodel. Teams zijn daarom gewaardeerd ten opzichte van elkaar. De resultaten van de verschillende onderdelen worden uitgedrukt in de categorieën ‘minder dan gemiddeld/zwak’, ‘gemiddeld’ of ‘meer dan gemiddeld/sterk’ (Brouwer, 2011). Deze wijze van categoriseren maakt het mogelijk om de drie elementen uit het model naast elkaar te leggen. Een andere reden ervoor is dat het geen waardeoordeel geeft als ‘goed’ of ‘onvoldoende’ omdat daar ook geen sprake van is.

4.1. Herkennen teams zich in de kenmerken van een lerend team, en in welke mate doen zij dat?

Bij de scorelijsten is gekeken welke kenmerken in welke mate door de mbo-docenten zijn herkend als kenmerken van hun eigen team. De groepskenmerken van een lerend team representeren de drie karakteristieken (gedeeld domein, gedeelde praktijk, gedeelde community) uit het model van

Mittendorff (2006). Hoe meer docenten de verschillende situaties in een zekere mate herkennen als kenmerk van het team, des te sterker geldt het karakteristiek voor dit team. Bij de berekening van de scores op de karakteristieken is een computed variable in SPSS geïntroduceerd die het resultaat normeert op een schaal van 0 tot 10.

Het gemiddelde van alle respondenten (N= 74) per karakteristiek diende als referentie voor het indelen van de teams naar zwak, gemiddeld of sterk. Daarnaast is het gemiddelde bepaald wat een team scoort op elke afzonderlijke karakteristiek van een lerend team. In onderstaande tabel worden de gemiddelden van beide weergegeven.

Tabel 6. *Gemiddelden karakteristieken van een lerend team per team*

Teamnummer		Gedeeld domein	Gedeelde praktijk	Gedeelde community
N = 74	Mean	6,24	6,48	5,16
	Std. Deviation	1,54	1,61	1,38
Team A	Mean	6,15	6,60	4,48
	Std. Deviation	0,76	1,25	1,24
Team B	Mean	6,29	6,41	4,56
	Std. Deviation	1,02	1,44	0,73
Team C	Mean	4,95	5,52	4,70
	Std. Deviation	2,42	1,74	1,58
Team D	Mean	5,92	5,61	5,39
	Std. Deviation	2,24	1,60	2,18
Team E	Mean	8,23	8,14	6,69
	Std. Deviation	0,78	0,95	0,76
Team F	Mean	5,97	5,90	4,70
	Std. Deviation	0,69	0,69	0,66
Team G	Mean	6,02	6,86	6,03
	Std. Deviation	0,93	2,06	0,84

Omdat van alle drie de karakteristieken sprake moet zijn om van een lerend team te spreken, werden de teams op de volgende wijze ingedeeld in categorieën: het label zwak werd gegeven als drie karakteristieken onder het gemiddelde zitten, het label gemiddeld als een of twee karakteristieken onder het gemiddelde scoren en het label sterk werd gegeven als geen enkel karakteristiek onder het gemiddelde scoort. De tabel laat zien dat team E met geen enkel karakteristiek onder het gemiddelde

zit en dus een 'sterk lerend team' genoemd kan worden, dat teams A, B, D en G met 1 of 2 karakteristieken onder het gemiddelde zitten en dus 'gemiddeld lerend team' genoemd kunnen worden. En dat team C en F met 3 karakteristieken onder het gemiddelde zitten en dus 'zwak lerend team' genoemd kunnen worden.

4.1.1. Verschillen in kenmerken van een lerend team tussen teams

Op basis van een Anova per karakteristiek constateren we dat de verschillen tussen de teams in gemiddelden per karakteristiek significant zijn. ($p < 0.05$). Voor gedeeld domein $F(6,63) = 4,719$, *sig.* 0.001; voor gedeelde praktijk $F(6,65) = 7,278$, *sig.* 0.006 en voor gedeelde community $F(6,63) = 7,350$, *sig.* 0.000.

In tabel 6 is de gemiddelde score van de teams te zien per karakteristiek en tevens het gemiddelde en de standaarddeviatie bij $N=74$. Opvallend is dat de standaarddeviatie van alle drie de karakteristieken hoger is bij team C en D (waarden tussen 1,58 en 2,42) in vergelijking met de standaarddeviatie bij $N=74$ (respectievelijk 1,54; 1,61; 1,38).

Omdat van alle drie de karakteristieken sprake moet zijn om van een lerend team te spreken, werden de teams op de volgende wijze ingedeeld in categorieën: het label 'zwak' werd gegeven als drie karakteristieken onder het gemiddelde scoorden, het label 'gemiddeld' als een of twee karakteristieken onder het gemiddelde scoorden en het label 'sterk' werd gegeven als geen enkel karakteristiek onder het gemiddelde scoorde. De tabel hieronder laat zien dat team E met geen enkel karakteristiek onder het gemiddelde zit en zichzelf dus als een sterk lerend team scoort; dat team A, B, D en G met 1 of 2 karakteristieken onder het gemiddelde zitten en zichzelf dus als een gemiddeld lerend team scoren en dat Team C en F met drie karakteristieken onder het gemiddelde zichzelf als een zwak leren team scoren.

Een Bonferroni test liet bij een $p < 0,001$ paarsgewijs significante verschillen zien tussen teams 1-8 (*sig.* 0.007), 5-8 (*sig.* 0.001), 6-8 (*sig.* 0,001), 7-8 (*sig.* 0,009), 9-8 (*sig.* 0,001). Deze maakt duidelijk dat Team E zich op dit element duidelijk onderscheidt van teams A, B, C, D en F.

Tabel 7. *Indeling kenmerken van een lerend team in categorieën*

	Team A	Team B	Team C	Team D	Team E	Team F	Team G
Sterk lerend team: Geen karakteristiek scoort onder het gemiddelde					x		
Gemiddeld lerend team: 1 of 2 karakteristieke scores onder het gemiddelde.	x	x		x			x
Zwak lerend team: 2 of 3 karakteristieke scores onder het gemiddelde.			x			x	

4.1.2. Beschrijving van de resultaten op een lerend team in de context van de cases

De resultaten op de variabele ‘een lerend team in relatie tot het aantal jaren onderwijservaring en aantal jaren samenwerking’ laat zien dat het aantal jaren samenwerking mogelijk *wel* van invloed kan zijn op het zijn van een lerend team en het aantal jaren onderwijservaring *niet*. In tabel 7 is namelijk te zien dat team E zichzelf als een sterk lerend team scoort en dat de teams C en F zichzelf als een zwak lerend team scoren. De onderwijservaring van de teams is respectievelijk 13, 12 en 22 jaar. De periode dat men samenwerkt is voor team E echter 10 jaar, voor team C en F één jaar. Team C is een nieuw team, op een nieuwe locatie met een nieuw soort onderwijs. Als groep zitten de docenten nog in de vormende fase van elkaar leren kennen en taken verdelen (Tuckman, 1965). De focus van dit team zal mogelijk nog niet liggen op het eigen leren maar op dat van de leerling. Team F is een klein team van acht personen waarvan zeven docenten ouder zijn dan 50 jaar. Zij werken sinds een jaar in deze samenstelling maar hebben veel onderwijservaring. Het kan zijn dat deze docenten minder behoefte hebben aan een lerend team. Zij hebben al veel ervaring en kunnen mogelijk met goed samenwerken de doelen bereiken die de organisatie stelt. Dat zou tevens de verklaring kunnen zijn waarom dit team ook minder dan gemiddeld scoort op een verandering in gedrag of cognitie (VGoC). Waarbij in dit speciale geval eigenlijk alleen gedrag genoemd zou moeten worden, omdat later zal blijken dat het team wel een verandering in cognitie laat zien door hoog te scoren op VGoC 6 (nieuwe inzichten opdoen).

4.2. Herkennen mbo-docenten de leeractiviteiten die plaatsvinden als zij aan onderwijs gerelateerde onderwerpen bespreken binnen het team waar zij deel van uitmaken?

Bij de vragenlijsten ‘leeractiviteiten’ is het percentage bepaald van het aantal docenten dat deze leeractiviteit heeft waargenomen in de laatste drie bijeenkomsten van het team. In tabel 8 is daarvoor het zogenaamde ‘valid percent’ opgenomen van de scores; dat wil zeggen dat de missing values of niet-geldige scores er buiten zijn gehouden omdat we geïnteresseerd zijn in welke leeractiviteiten juist wel voorkomen.

Tabel 8. *Percentage aanwezigheid leeractiviteiten per team*

	Leer-activiteiten	3e	3f	3g	3h	3i	3j	3k	3l	5q	5r	5s	5t	5u	M % per Team
Team	n														
Team A	14	91	100	100	64	55	82	91	90	91	91	91	91	57	84
Team B	13	100	100	100	69	77	39	85	83	78	100	85	62	54	79
Team C	9	78	100	89	33	100	56	67	79	89	100	78	78	67	78
Team D	9	100	100	100	67	67	78	100	100	89	89	78	67	78	86
Team E	10	100	100	90	70	80	90	70	100	80	100	80	100	70	87
Team F	8	100	100	100	100	75	63	75	100	88	100	88	86	63	88
Team G	11	100	100	100	90	73	70	91	100	91	100	91	82	73	89
M Per LA	%	96	100	97	70	75	68	83	93	87	97	84	81	66	

De teams geven aan alle leeractiviteiten te gebruiken in de overlegmomenten die zij met elkaar hebben. 100% betekent dat alle leden van het team deze leeractiviteit hebben gescoord. Voor leeractiviteit 3f (beslissen of bediscussieerde methode geschikt is voor de eigen praktijk) betekent dat dus dat alle respondenten deze hebben aangegeven. Uit de kolompercentages is af te lezen dat minimaal twee derde van leeractiviteiten door de docenten is herkend, wat hoog is. Het hoogst scoort 3f (beslissen of bediscussieerde methode geschikt is voor de eigen praktijk). Ook leeractiviteit 5r (discussiëren), 3g (bedenken hoe een methode geïmplementeerd kan worden) en 3e (vergelijken met eigen onderwijsmethode) scoren erg hoog. Het laagst scoort 5u (feedback ontvangen van collega's op eigen methode).

4.2.1. Verschillen in leeractiviteiten tussen teams

Aan de hand van de percentages valid percent, waarbij dus de missing values niet zijn meegenomen, is het percentage ‘herkende aantal leeractiviteiten’ per team bepaald. Het blijkt dat de

teams allemaal hoog scoren op het voorkomen van leeractiviteiten, namelijk allemaal boven de 78%. Het gemiddelde over de zeven teams 84,4% met een standaarddeviatie van 4,3. De teams zijn met elkaar vergeleken door te bepalen hoe zij ten opzichte van elkaar verschillen op het gemiddelde. Daarna zijn de teams ondergebracht in de categorieën: ‘minder dan gemiddeld gescoord’ (minder dan 80), ‘gemiddeld gescoord’ (tussen de 80 en 88) of ‘meer dan gemiddeld gescoord’ (meer dan 88), op het voorkomen van de leeractiviteiten. De categorieën zijn samengesteld rondom het gemiddelde, met grenzen bepaald door de standaarddeviatie van $1\sigma = 4,3$.

Het laagst scoren Team B en C. Bij Team B wordt deze score voornamelijk bepaald door de leeractiviteit 3j (evalueren van methode van collega) en bij Team C door een lage score op leeractiviteit 3h (reflecteren op samenwerking). Team G scoort hier meer dan gemiddeld. Leeractiviteit 3i en 5u zijn daarbinnen dan de leeractiviteiten die het minst scoren. Negen van de 13 leeractiviteiten werden door 90% of meer van de docenten aangegeven als gebruikt in de laatste overlegmomenten.

Tabel 9. *Indeling leeractiviteiten in categorieën*

Team	TOT valid percent = som of valid percent alle 13 leeractiviteiten	Percentage herkende leeractiviteiten per team = Total valid percent :13	Minder dan gemiddeld, Gemiddeld of meer dan gemiddeld aantal herkende leeractiviteiten
Team A	1094 %	84 %	gemiddeld
Team B	1032 %	79 %	minder dan gemiddeld
Team C	1014 %	78%	minder dan gemiddeld
Team D	1113 %	86 %	gemiddeld
Team E	1130 %	87 %	gemiddeld
Team F	1138 %	88 %	gemiddeld
Team G	1161%	89 %	meer dan gemiddeld
gemiddeld		84% met SD 4,3	

De onafhankelijkheid van de gevonden verschillen tussen de teams is getoetst met een Chi-kwadraat om zodoende een significant verschil op een leeractiviteit vast te stellen. Uit die toets blijkt dat het niet mogelijk was om significante verschillen vast te stellen (Chi kwadraat= 0.686; df= 48; $p < 0.001$).

4.2.2. De resultaten op 'leeractiviteiten', geplaatst in de context van de cases

Opvallend is dat alle zeven teams hoog scoren op 'het voorkomen van leeractiviteiten', namelijk boven de 78%. Dit is belangrijk bij het interpreteren van de resultaten. Als een team gemiddeld scoort of minder dan gemiddeld, dan betekent dat nog steeds 75% van alle leeractiviteiten. De Chi-kwadraat gaf aan dat er geen significante verschillen waren tussen de teams. Het is om deze reden dan ook niet mogelijk om eventuele verbanden te zien tussen de mate waarin de teams zichzelf een lerend team vinden en de mate waarin zij leeractiviteiten waarnemen in het eigen team tijdens de overlegmomenten. Het feit dat de leeractiviteiten herkend zijn bij de mbo-docenten, geeft steun aan het onderzoek van Meirink et al. (2007), die deze activiteiten heeft gevonden in de interacties tussen docenten in het voortgezet onderwijs.

Voor de hele hoge scores op leeractiviteiten zijn verschillende verklaringen te geven. Ten eerste kan er sprake zijn van sociaal wenselijke antwoorden. Mogelijk zeggen docenten van zichzelf niet snel dat zij geen leeractiviteiten zien, maar mogelijk zien zij ook veel leeractiviteiten omdat ze zo vertrouwd zijn met het begrip 'leeractiviteit'. Een andere mogelijke verklaring kan zijn dat hoe en wat geleerd wordt door informeel leren, voor de docent complex en impliciet is (Eraut, 2004). Door er aandacht en woorden aan te geven, wat dit onderzoek doet, kunnen er veel leeractiviteiten herinnerd worden terwijl deze niet allemaal daadwerkelijk in het team ingezet worden (Schutz, 1967 in Eraut 2004). Als laatste kan de verklaring wellicht gezocht worden in het feit dat alle teams uit het onderzoek opleidingen verzorgen die erg 'talig' en communicatief van aard zijn. Leeractiviteiten als reflecteren, evalueren en discussiëren zijn soms onderdeel van het curriculum of de onderwijsvorm, zoals bij competentiegericht opleiden. Dit zou bij teams uit andere domeinen anders kunnen zijn.

Als we binnen het element 'leeractiviteiten' iets specifiekier kijken naar de scores per team dan vallen nog een paar zaken op. Team B en C scoren hoog maar wel onder het gemiddelde in vergelijking met de andere teams. Bij Team B wordt deze score voornamelijk bepaald door de leeractiviteit 3j (evalueren van methode van collega). In de beschrijving van de case is daar niet echt een verklaring voor te vinden. Het zou kunnen dat de aard van de opleidingen die dat team verzorgt (juridisch, marketing, administratief), zo verschillend zijn dat de docenten niet veel

methodes/aanpakken (kunnen) delen. Bij Team C wordt de lage score bepaald door leeractiviteit 3h (reflecteren op samenwerking). Dit team is nieuw en werkt sinds één jaar samen. Die docenten zijn waarschijnlijk nog bezig de samenwerking vorm te geven.

4.3. Zorgt overleg in een team. er volgens de docenten voor dat zij ander gedrag gaan vertonen in de eigen onderwijspraktijk?

Het antwoord op deze deelvraag werd gezocht in de antwoorden van de docenten op 4 aanvulzinnen (zie bijlage 2). De docenten werd gevraagd effecten op, of intenties tot veranderen van hun eigen onderwijspraktijk aan te geven als gevolg van besprekingen die zij als team met elkaar hebben. Van de 74 docenten die deelnamen aan het onderzoek hebben 62 docenten de aanvulzinnen ingevuld. De reden voor dit verminderde aantal is de tijd tussen de meetmomenten. Docenten waren het tweede meetmoment niet aanwezig door ziekte of namen deel aan een cursus. De antwoorden zijn gecodeerd volgens het analyseschema van de aanvulzinnen. Het aantal keren dat een code voorkwam is geteld per aanvulzin en per team. In tabel 9 de frequenties per aanvulzin.

Tabel 10. Totaal aantal codes per VGoC (= verandering in gedrag of cognitie), per aanvulzin

Scores per VGoC per aanvulzin					
Code	Resultaat voor mij is...	Ik ben bewust geworden van..	Als idee ga ik...	In de toekomst...	Totaal per VGoC
VGoC 1: anders gaan doen	24	4	3	12	43
VGoC 2: experimenteren	8	5	40	8	61
VGoC 3: succes eigen methode	18	2	2	2	24
VGoC 4: implementeren	-	1	3	13	17
VGoC 5: behoefte informatie	4	1	4	8	17
VGoC 6: nieuw inzicht	15	52	1	3	71
VGoC 7: niets geleerd	3	-	2	1	6
Code 8: niet in code te plaatsen	16	7	12	12	47
Totalen per aanvulzin	88	72	67	59	286

De codes VGoC 6 (Een nieuw inzicht opgedaan) scoort in totaal het hoogst met 71. Daarna volgt code VGoC 2 (Experimenteren) met een totaal van 61. Code VGoC 1 (Anders gaan 'doen') laat daarna een score zien van 43. VGoC 3 (Vaststellen van het succes van eigen methode) werd 24 keer gescoord. VGoC 4 (Denken over hoe zaken te implementeren) en VGoC 5 (Behoeft aan meer informatie) scoorden allebei 17 keer. Het laagst scoort code VGoC 7 (Niets veranderd/geleerd) met een score van

6 keer. Binnen het totale aantal van 286 scores bleek 47 keer tekst niet goed te coderen te zijn omdat deze onleesbaar was of een onderwerp besprak dat buiten het onderzoek viel. Bij het lezen van de teksten is erop gelet of docenten in de open antwoorden zaken noemden die niet in het analyseschema van de onderzoeker voorkwamen, maar wel duiden op een intentie tot verandering in gedrag of cognitie. Dit bleek niet het geval te zijn.

Om te bepalen of een team veel verandering in gedrag of cognitie heeft aangegeven, zal bij de beschrijving per team vooral gekeken worden naar de codes VGoC 1-6 omdat deze scores aangeven hoe er geleerd is. Bij VGoC 7 is dat niet het geval en bij code 8 is dit niet duidelijk en dus niet te gebruiken.

Tabel 11. *Voorbeelden van gecodeerde teksten*

Code	Omschrijving	Letterlijke tekst uit de aanvullingen
VGoC 1	Anders gaan 'doen': lesgeven, toetsen, begeleiden van studenten.	Ander gebruik hulpmiddelen. Beter focussen op de voorbereiding. Bijstellen van mijn lessen. Meer digitale hulpmiddelen gebruiken.
VGoC 2	Experimenteren: met een aangepaste werkwijze/methode/aanpak van een collega....	Andere aanpak gaan proberen. Elektronische leeromgeving onder de loep nemen. Experimenteren met andere lesvormen. Digitale opdrachten uit een digitale methode gaan gebruiken. Karakter van de les veranderen in trainingen.
VGoC 3	Vaststellen van het succes van eigen methode.	Steun vanuit team voor eigen aanpak.
VGoC 4	Denken over hoe zaken te implementeren.	Het verder ontwikkelen van onderwijsproducten. Nieuwe vaardighedenlijn uitzetten. Hulp aan docenten die zich niet kundig voelen. Ccc- leren. Meer afstemming over de lesinhoud.
VGoC 5	Behoefte aan meer informatie.	Beter op de hoogte komen/blijven van andere vakken. Meer weten over beroepsprestaties. Dat ik meer wil weten over hoe goede toetsen gemaakt moeten worden.
VGoC 7	Niets veranderd/geleerd	Ik leer niet zoveel in dit team over onderwijs.
Code 8	Niet te coderen tekst Niet leesbaar of niet onder te brengen	Meer verbondenheid voelen met mijn collega's. Het hele team een luistercursus laten volgen. Fijn en verhelderend. Meer overleg over onderwijs

4.3.1. Verschillen in (intenties tot) verandering in gedrag of cognitie (VGoC) tussen teams

Om te bepalen of teams verschillen in verandering van gedrag of cognitie zal vooral gekeken worden naar de codes VGoC 1-6 (o.a. anders gaan doen, experimenteren) omdat deze scores aangeven

hoe er geleerd is. Voor de code VGoC 7 (Ik heb niet geleerd van de besprekingen) is dat natuurlijk niet het geval en ook de antwoorden bij code 8 zijn niet gebruikt omdat zij niet te duiden waren naar nieuw gedrag of nieuwe cognitie. Tabel 13 laat zien hoe vaak een team heeft gescoord op een code vanuit de theorie (Meirink et al. (2007).

Tabel 12. Scores op VGoC (= verandering in gedrag of cognitie) per team

	Team A	Team B	Team C	Team D	Team E	Team F	Team G	Totaal 1
Code	Freq.							Freq.
VGoC 1 Anders gaan doen	2	12	5	3	14	2	5	43
VGoC 2 Experimenteren	6	7	8	6	17	5	11	61
VGoC 3 Succes eigen methode	9	3	4	1	3	-	5	24
VGoC 4 Implementeren	5	3	1	2	1	2	3	17
VGoC 5 Behoeft informatie	2	1	4	1	4	-	5	17
VGoC 6 Nieuw inzicht	8	9	9	10	15	7	13	71
Totaal freq. = 100% kolompercentage	32	35	31	23	54	16	42	233
Percentage van rijfreq.	14 %	15%	13%	10%	23%	7%	18%	100%

De grootste verschillen zijn zichtbaar bij VGoC 1, VGoC 2 en VGoC 6. Bij VGoC 1 (Anders gaan doen) geven team B en E vaker aan dingen anders te gaan doen dan de andere teams. Bij VGoC 2 (Experimenteren) schieten de teams E en G er naar boven uit. Bij VGoC 3 (Succes eigen methode) geeft team A aan dat beduidend meer te doen dan de andere teams. Bij VGoC 4 (implementeren) zien we team A daar het hoogst op scoren en team C en team E nauwelijks. VGoC 5 (behoefte aan meer informatie) laat geen grote verschillen zien. Team G scoort daar het hoogste en team B en D scoren daar heel laag. VGoC 6 (Nieuw inzicht opgedaan) scoort bij alle teams hoger dan de andere VGoC's met twee uitschieters, te weten teams E en G.

De mate van verandering in gedrag of cognitie (VGoC) kan worden uitgedrukt in de relatieve score op de VGoC's 1-6. In tabel 12 is dit in de laatste rij in een percentage uitgedrukt. Op basis

hiervan worden de drie categorieën bepaald: ‘meer dan gemiddeld’ (19 % en hoger), ‘gemiddeld’ (tussen 10- 18%) of ‘minder dan gemiddeld’ (minder dan 9%) een verandering laten zien in gedrag of cognitie (VGoC). De categorieën zijn gecentreerd rondom het gemiddelde $100:7= 14,3$ met grenzen bepaald door de standaarddeviatie van 5.

Tabel 13. *Indeling verandering in gedrag of cognitie (VGoC) in categorieën*

Team	Totaal op Verandering in Gedrag of Cognitie 1 t/m 6	Percentage Totaal Verandering in Gedrag of Cognitive Van 233= 100%	Categorie: minder dan gemiddeld, gemiddeld of meer dan gemiddeld aantal aangegeven Verandering in Gedrag of Cognitie
Team A	32	14 %	gemiddeld
Team B	35	15 %	gemiddeld
Team C	31	13 %	gemiddeld
Team D	23	10 %	gemiddeld
Team E	54	23 %	meer dan gemiddeld
Team F	16	7 %	minder dan gemiddeld
Team G	42	18 %	gemiddeld

Op het totaal van VGoC 1 t/m 6 laten team F en G de grootste verschillen zien. Team F scoort met 7% het minste, wat voor een deel te verklaren is uit de missing values bij VGoC 3 en VGoC 5. Maar ook op ‘experimenteren’ en ‘implementeren’ is door dit team laag gescoord. Team E scoort met 23% beduidend hoger dan de andere teams.

4.3.2. Resultaten op ‘verandering in gedrag of cognitie’ in de context van de cases

Op het totaal van VGoC 1 t/m 6 laten Team E en F de grootste verschillen zien. Team F scoort met 7% het minste en Team E met 23% het hoogste. Uit de bespreking van de opvallende zaken per VGoC per team is daar een mogelijke verklaring voor gevonden. Evenals voor de opvallende zaken bij de andere teams op de afzonderlijke VGoC’s.

Team A scoort laag op VGoC1 (Anders gaan doen). Dit hangt mogelijk samen met een juist hogere score op VGoC 3 (Succes eigen methode). Het gaat hier om het vaststellen dat de eigen methode werkt, nadat deze is vergeleken met die van collega’s en de docent besloten heeft om daarmee verder te werken. Bij dit team is dat goed te verklaren uit het feit dat het sinds dit schooljaar

een samengesteld team is, voortgekomen uit de domeinen Zorg en Welzijn. De docenten verzorgden dezelfde opleiding, maar voor een andere doelgroep. Dat in zo'n eerste jaar veel vergelijkingen worden gemaakt is te verwachten. Dat in eerste instantie wordt vastgehouden aan de eigen methode, zoals de lage score op VGoC 1 (Anders gaan doen) laat zien, is daar ook uit te verklaren. Om van een intentie tot ander gedrag naar daadwerkelijk ander gedrag te komen is volgens Eraut (2004) ook vertrouwen in de nieuwe situatie nodig. Dat kost tijd. De situatie waarin dit team zich bevindt kan ook de verklaring zijn waarom het team de hoogste score heeft op VGoC 4 (Implementeren). Door de nieuwe samenstelling zal er zeker een noodzaak zijn om veranderingen door te voeren. De score geeft aan dat de docenten daar momenteel over nadenken of mee bezig zijn.

Team B scoort, samen met team E, hoger dan de andere teams op VGoC1 (Anders gaan doen). Op VgoC 5 (Behoeftte aan informatie) scoort het team laag. In de casebeschrijving is daar geen verklaring voor te vinden.

Team C scoort erg laag op VGoC 4 (Implementeren). In de letterlijke teksten van de teams zie je bij VGoC 4 zaken genoemd worden als: een nieuwe vaardighedenleerlijn uitzetten of het verder ontwikkelen van onderwijsproducten. In de situatie van dit team worden zaken nog opgestart waardoor het verklaarbaar is dat de docenten geen uitspraken hebben gedaan die onder deze code geplaatst konden worden.

Team D scoorde, samen met team F, veel hoger op VGoC 6 (nieuw inzicht opgedaan). Voor team D is daar in de beschrijving van de case geen verklaring voor te vinden. De meeste docenten bevinden zich in de leeftijdsklasse 50 jaar en ouder en zij hebben veel onderwijservaring. Het laat misschien wel zien dat oudere, ervaren docenten nog steeds leren. Onstenk (1995) schrijft daarover dat de achteruitgang in mentale snelheid door de oudere werknemer gecompenseerd wordt door het aspect 'intelligentie dat afhankelijk is van ervaring'. Oudere werknemers herkennen en beoordelen situaties snel. Dit gebeurt alleen als de oudere werknemer geen last heeft van ervaringsconcentratie, dat wil zeggen dat de ervaringen in de praktijk teveel van dezelfde soort zijn (Thijssen, 1996). In de situaties van dit onderzoek zou het kunnen betekenen dat de interacties met collega's zorgen voor voldoende

nieuwe ervaringen. Het zegt niet dat deze inzichten zorgen voor nieuw gedrag, want het team scoort aan de lage kant op VGoC 1 (Anders gaan doen) en gemiddeld op VGoC 2 (Experimenteren).

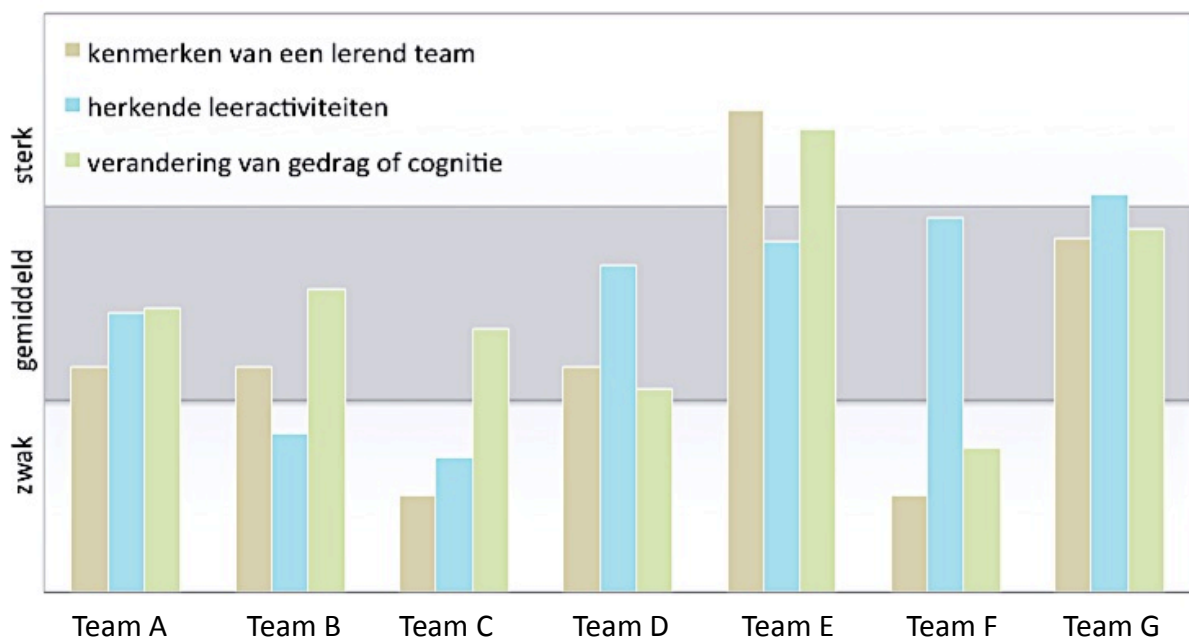
Team E scoort hoog op VGoC 1 (Anders gaan doen), VGoC 2 (Experimenteren) en VGoC 6 (Nieuw inzicht opgedaan). De verklaring hiervoor ligt mogelijk in de aard van het werk van dit team. Het verzorgt (commerciële) scholingen, trainingen en opleidingen waardoor de docenten mee moeten bewegen met de wensen van de klanten. Daardoor is veranderen, verbeteren en aanpassen van een methode inherent aan het werk. Doordat elk teamlid erg verschillende dingen doet kan er snel een nieuw inzicht opgedaan worden, maar de docenten kunnen dit mogelijk ook verward hebben met nieuwe kennis, informatie. Dit suggereert wel een verband tussen de inhoud van het werk en verandering in gedrag of cognitie. In feite zorgt de nauwe relatie met de omgeving hier voor een noodzaak tot continu veranderen (Jones, 2010). Het team scoort heel laag op VGoC 4 (Implementeren) waarvoor eenzelfde verklaring gegeven kan worden. Als elke nieuwe scholing ook werkelijk nieuw is, blijft alles veel meer een experiment. Van het implementeren van nieuwe methodes in een bestaande opleiding of organisatie is dan geen sprake.

Team F scoort als enige team minder dan gemiddeld op de totaalscore van VGoC 1-6. Een deel daarvan is te verklaren uit de missing values bij VGoC 3 en VGoC 5. Een ander deel wordt mogelijk verklaard uit de kenmerken van dit team. Het gaat om een klein team van acht personen, waarvan zeven docenten ouder zijn dan 50 jaar en gemiddeld 22 jaar onderwijservaring hebben. Het kan zijn dat deze docenten minder behoefte hebben aan veranderingen. Zij hebben veel ervaring en kunnen mogelijk met goed samenwerken de doelen bereiken die de organisatie stelt. Opfer et al. (2011) beweert dat de overtuigingen die docenten hebben over leren een voorspeller zijn voor een verandering in gedrag. Met weinig nieuwe docenten, allemaal van dezelfde leeftijdsgroep, een doelgroep die veel jonger is en geen leerbedrijf dat direct bepalend is voor de inrichting van het onderwijs (namelijk een BOL-route), kan dit team een eigen idee over onderwijs makkelijker blijven vasthouden. Door de vele jaren onderwijservaring hebben deze docenten de meeste onderwijsveranderingen van de laatste jaren meegemaakt. Mogelijk weten zij op basis van ervaring ‘wat werkt’ en ‘wat niet werkt’ en zijn zij dus minder snel geneigd te gaan experimenteren als gevolg

van collegiaal overleg, maar doen zij daar wel nieuwe inzichten uit op. Nieuwe inzichten helpen hen om de afwegingen te maken ‘wat werkt en niet werkt’ maar zorgen dus niet altijd voor een werkelijke gedragsverandering. Geen verandering in gedrag is dan ook niet altijd een uiting van starheid maar in sommige gevallen een overwogen besluit op basis van kennis en daarmee een uiting van betrokkenheid (Ketelaar, Beijaard, Boshuizen & Den Brok, 2012). Dit geeft ruimte voor verdieping of verfijning van het onderwijs of een veranderende beleving van het beroep.

Team G scoort hoog op VGoC 2 (Experimenteren) en VGoC 6 (Nieuw inzicht opgedaan). Deze combinatie zie je ook bij team E. Dit zou kunnen suggereren dat nieuwe inzichten leiden tot experimenteren hoewel dat bij team D niet het geval is.

In Figuur 3 is een overzicht te zien van de gevonden resultaten.



Figuur 3: Overzicht Kenmerken van een lerend team (KLT), Leeractiviteiten (LA) en Verandering in gedrag of cognitie (VGoC) in categorieën

Figuur 3 maakt duidelijk dat de verwachting dat een team dat zichzelf definieert als een lerend team meer leeractiviteiten laat zien tijdens overlegmomenten dan een team dat zichzelf niet definieert als een lerend team, niet is aangetoond. Zo is in figuur 3 te zien dat team B een gemiddeld lerend team is maar zwak scoort op leeractiviteiten en dat team F een zwak lerend team is maar juist hoog zit in het gemiddelde op leeractiviteiten. Ook de verwachting dat in teams waar een meer dan gemiddeld

aantal leeractiviteiten plaatsvindt de docenten meer veranderingen in gedrag of cognitie laten zien dan in teams waar een minder dan gemiddeld aantal leeractiviteiten plaatsvindt, is niet bevestigd. In figuur 3 is voor deze verwachting namelijk te zien dat team C zwak scoort op leeractiviteiten maar gemiddeld op een verandering in gedrag of cognitie, terwijl team F hoog gemiddeld scoort op leeractiviteiten en zwak op een verandering in gedrag of cognitie.

5. Conclusies

Een aantal conclusies is te trekken uit de gevonden resultaten. Deze worden beschreven aan de hand van de onderzoeksvraag: *“Hoe leren mbo-docenten in teams informeel van elkaar?”* en de deelvragen. In paragraaf 5.2 worden tevens de opvallendste zaken per element per team weergegeven.

5.1. Conclusies op basis van de gevonden resultaten

Ten eerste kan, als naar de resultaten van de groep docenten als geheel op de verschillende variabelen van het onderzoeksmodel wordt gekeken, de conclusie getrokken worden dat informeel leren een effectieve manier kan zijn om de bekwaamheid van mbo-docenten te behouden en te verhogen. Dat blijkt uit het feit dat zij als hele groep hoog scoren op leeractiviteiten en verandering in gedrag of cognitie (VGoC 2 (Experimenteren) en VGoC 6 (Een nieuw inzicht opgedaan)). Deze laatste twee zijn namelijk precieze representanten van een verandering in gedrag (Experimenteren) of cognitie (Een nieuw inzicht opgedaan). Daarnaast scoort de groep docenten als geheel laag op code VGoC 7 (Niets veranderd/geleerd). Een mogelijke verklaring voor de ruime scores per element ligt mogelijk nog steeds in het feit dat informeel leren de voorwaarden voor een mogelijke gedragsverandering, zoals ruimte voor persoonlijke motivatie en controle over de verandering en enige sociale druk, in zich besloten heeft (Ajzen,1991).

Ten tweede moet geconcludeerd worden dat de verwachte beïnvloeding van de elementen op elkaar niet bevestigd kon worden. De verwachting dat een team met een, meer dan gemiddeld aantal groepskenmerken, meer leeractiviteiten laat zien tijdens overlegmomenten dan een team met een minder dan gemiddeld aantal groepskenmerken is niet aangetoond. Zo is in figuur 3 te zien dat er teams zijn die gemiddeld scoren op ‘lerend team’ maar zwak scoren op ‘leeractiviteiten’ en teams die zwak scoren op ‘lerend team’ maar juist hoog in het gemiddelde scoren op ‘leeractiviteiten’. Ook de verwachting dat in teams waar een meer dan gemiddeld aantal leeractiviteiten plaatsvindt de docenten meer veranderingen in gedrag of cognitie laten zien dan in teams waar een minder dan gemiddeld aantal leeractiviteiten plaatsvindt is niet bevestigd. In figuur 3 is voor deze verwachting te zien dat er teams zijn die zwak scoren op ‘leeractiviteiten’ maar gemiddeld op ‘een verandering in gedrag of

cognitie' en teams die hoog in het gemiddeld scoren op 'leeractiviteiten' en toch zwak op 'een verandering in gedrag of cognitie'.

Als derde kan geconcludeerd worden dat de teams uit het onderzoek het informeel leren slecht met elkaar delen. Dit blijkt uit de scores op de leeractiviteiten. Als bijvoorbeeld gekeken wordt naar de leeractiviteiten van de hele groep respondenten, dan blijkt leeractiviteit 3f (beslissen of de bediscussieerde methode geschikt is voor eigen praktijk) door alle 74 docenten gescoord te zijn. Leeractiviteit 5u (feedback ontvangen van collega's op eigen methode) scoorde het laagst. Hieruit kan geconcludeerd worden dat aan de ene kant docenten het team gebruiken als referentie, als toetssteen voor de eigen onderwijspraktijk, terwijl zij aan de andere kant geen feedback vragen of krijgen op die eigen methode of aanpak. Het 'toetsen' van de eigen methode lijkt dus een intern gebeuren waardoor het resultaat van het informeel leren individueel blijft. Daarnaast is de score op VGoC 4 (Implementeren) laag bij bijna alle teams. Dat zou kunnen duiden op het feit dat meer een intentie is gemeten dan een daadwerkelijke verandering of dat het geleerde niet geborgd wordt en het blijft bij het uitproberen van nieuwe zaken door de individuele docent.

Als laatste kan geconcludeerd worden dat docenten hun informatie niet halen uit het informeel leren in het team. Dit blijkt als het element 'veranderingen in gedrag of cognitie' (VGoC) wat nader bekeken wordt. VGoC 5 (Behoeftte aan meer informatie) laat geen grote verschillen zien tussen teams. Alle teams scoren hier laag ten opzichte van hun andere VGoC scores. Mogelijk is dat omdat docenten ook leren op andere manieren, zonder interactie, zoals het lezen van artikelen (Meirink et al., 2007) of van formele leeractiviteiten (congressen, studiedagen) die vaak bedoeld zijn om informatie over te dragen (Van Veen et al., 2010).

Samenvattend kan de vraag "Hoe leren mbo-docenten in teams informeel van elkaar?" als volgt beantwoord worden: teams leren door veel verschillende leeractiviteiten in te zetten tijdens overlegmomenten. De docenten halen daar nieuwe inzichten uit en het nodigt hen uit om te experimenteren. Zij delen de nieuwe inzichten niet bewust met elkaar en experimenteren niet als team maar vooral in de eigen onderwijspraktijk. De overlegmomenten worden niet gebruikt om informatie

te delen. De invloed van een lerend team op het voorkomen van leeractiviteiten en vervolgens het voorkomen van leeractiviteiten op een verandering en gedrag of cognitie kon niet worden aangetoond.

6. Discussie en aanbevelingen

In deze paragraaf zullen de beperkingen van het onderzoek beschreven worden, evenals aanbevelingen voor vervolgonderzoek en aanbevelingen voor de praktijk.

6.1. Discussie en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek kent een paar beperkingen. Zo hebben alleen teams van ROC Eindhoven meegedaan. Niet alle domeinen zijn vertegenwoordigd in de steekproef. De teams van de School voor Techniek hebben uiteindelijk niet meegedaan waardoor nu alleen teams van Zorg en Welzijn en Economie en Administratie hebben deelgenomen.

Met betrekking tot de kenmerken van een lerend team kan opgemerkt worden dat de invloed van de sekse, schoolspecifieke kenmerken of de wijze waarop teams leiding krijgen niet zijn meegenomen in dit onderzoek, terwijl dat laatste volgens Fullan (2009) en Runhaar (2008) wel bepalend is voor een lerende omgeving. Opfer et al.(2011) en Van Es (2012) en Vermunt & Endedijk (2011) zeggen dat een verandering in gedrag van de docent vooral bepaald wordt door zijn overtuigingen en visie op leren en onderwijzen. Dit aspect is in deze studie ook niet meegenomen.

Met betrekking tot de leeractiviteiten kan opgemerkt worden dat deze zijn gescoord door de docenten zelf. Het gevaar bestaat dat docenten bij uitsluitend zelfscores teveel sociaal wenselijke antwoorden geven (Krueger & Dunning, 1999). Desimone (2009) nuanceert dit echter door te beweren dat van interviews hetzelfde gezegd kan worden. Zij pleit in haar studie naar verbetering van onderzoek naar professionele ontwikkeling van docenten door observeren, maar dan wel met meerdere observaties en getrainde observeerders. Een combinatie van vragenlijsten en observeren levert meerdere soorten data op, respectievelijk die van de insider (perceptie van de teamleden) en die van de outsider (het gedrag van de teamleden) wat de betrouwbaarheid van de data vergroot (Brouwer, 2011). Gebruik van video kan ook voor de docenten zelf een goede manier zijn om leeractiviteiten expliciet te maken (Van Es, 2012).

Met betrekking tot 'een verandering in gedrag of cognitie' kan opgemerkt worden dat de resultaten van de aanvulzinnen kwalitatief zijn geanalyseerd. De score 'meer en minder dan gemiddeld' is een opgetelde score van VGoC 1-6. De uitspraken daarover doen mogelijk de waarde

van de resultaten op de afzonderlijke scores van de teams hierop tekort. Gemeten zijn *intenties* tot verandering van gedrag of cognitie. Of daadwerkelijk de individuele onderwijspraktijk veranderd is kan niet bepaald worden met de aanvulzinnen. Regelmatig observeren van die onderwijspraktijk (ook door de teams zelf) kan hier meer informatie over verschaffen.

Om bredere toepassing van de resultaten van het onderzoek te bereiken, is een groter onderzoek naar het informeel leren van mbo-docenten nodig, met teams uit verschillende domeinen en meerdere regio's van Nederland en een aselechte steekproef. Dit onderzoek kan dan als een pilot gezien worden. Het levert de instrumenten en het analysekader daarvoor.

6.2. Aanbevelingen voor de praktijk

De docenten in dit onderzoek blijken actief lerende individuen te zijn. Het leren wordt echter slecht geborgd en gedeeld waardoor het informeel leren voor het team niet erg effectief is. In zo'n team lijkt het leren een bijproduct te zijn van het overleg ten bate van de individuele docent. Er zijn weinig collectieve leeropbrengsten als besluiten, oplossingen, gezamenlijke aanpassingen van methoden (Mittendorff et al., 2006). Er vinden wel discussies plaats maar discussiëren kan vrij abstract blijven. Eigenlijk zou er meer gezamenlijke reflectie moeten plaatsvinden want dat geeft meer diepgang en blijft dicht bij de persoon (Brody & Hadar, 2011). Ook gezamenlijk problemen oplossen en een gezamenlijke assessment van methoden en aanpakken zorgen voor het meer toegankelijk maken van het geleerde door de individuele docent (Van Es, 2012; Schaap et al., 2011; Horn & Little, 2009).

Docenten zullen daarvoor moeten leren om een reflectieve dialoog te voeren (Verbiest, 2003). In een leergemeenschap, professionele leergemeenschap of leerwerkgemeenschap is het onderzoeken en verbeteren van de onderwijspraktijk, ten behoeve van het leren van de student, het hoofddoel. Ondanks dat dit soort gemeenschappen ook niet altijd tot collectieve leeropbrengsten komt, staat wel vast dat een dergelijke gemeenschap betere voorwaarden creëert voor de professionele ontwikkeling van docenten dan het scholen van individuen (Mittendorff et al., 2006; Schaap et al., 2011). Om informeel leren efficiënter te laten zijn in het kader van het bekwaam houden van de mbo-docent zouden docenten en organisatie moeten leren van deze gemeenschappen en gaan sturen op het

doelgerichter inzetten van het overleg van de teams ten behoeve van een verbetering van de onderwijspraktijk van de docenten (Runhaar, 2008; Van Es, 2012; Eraut, 2004).

Referenties

- Ajzen I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020.
- Alger, C. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25, 743-751. doi:10.1016/j.tate.2008.10.004
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Berg, N. van den & Bruijn, E. de (2009). *Het glas vult zich. Kennis over de vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs*; verslag van een review. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek, denken en doen*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Borghans L., Golsteyn B., De Grip A. (2008a). *Betekenis (in)formeel leren voor kennisontwikkeling van de beroepsbevolking*, In: C. Doets, W. van Esch, A. Westerhuis (eds), Een brede verkenning van een leven lang leren, CINOP, 's-Hertogenbosch, 157-172.
- Brody, D. & Hadar, L. (2011). "I speak prose and I now know it." Personal development trajectories among teacher educators in a professional development community. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1223-1234. doi:10.1016/j.tate.2011.07.002
- Brouwer, P. (2011). *Collaboration in teacher teams*. Proefschrift. Universiteit van Utrecht.
- Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie*. Oratie. Utrecht/ 's-Hertogenbosch: Universiteit Utrecht/CINOP.
- Cedefop (2007). *Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET- teachers and trainers in the EU Member States*. Panorama series 147. European Communities.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38, 181-199. doi: 10.3102/0013189X08331140

- Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, S., Martens, R. & Claessen, J. (2010). *Professionalisering van leraren op de werkplek*, Jaarboek Ruud de Moor Centrum, Utrecht.
- Eraut, M. (2004) Informal learning in the workplace, *Studies in Continuing Education*, 26, 247–273. doi: 10.1080/158037042000225245.
- Es, A., van (2012). Examining the development of a teacher learning community: the case of a videoclub. *Teaching and Teacher Education*, 28, 182-192. doi:10.1016/j.tate.2011.09.005
- Evers, A., Wassink, H., Kreijns, K., van der Heijden, B. & Vermeulen, M. (2010). *Het organiseren van informeel leren van leraren op de werkplek*. Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum, Utrecht
- Fullan, M. (2009). *The Challenge of Change. Start School Improvement Now!* California: Corwin A Sage Company.
- Glaudé, M., van den Berg, J., Verbeek, F. & de Bruijn, E. (2011). *Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het mbo*. Literatuurstudie, ECBO Den Bosch.
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M. & Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 191–208. doi: 10.1080/13540600601152546
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D. & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25, 663-673. doi:10.1016/j.tate.2008.12.007
- Jones, G.R. (2010). *Organizational Theory, Design and Change*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Krueger, J. & Dunning, D. (2002). Unskilled, and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 189-192. doi: 10.1037//0022-3514.82.2.189
- Martens, R. L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentenprofessionalisering*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Marx, A. (2005). Systematisch comparatief case-onderzoek en evaluatieonderzoek. *Tijdschrift voor Sociologie*, 26, 95-113.

- http://www.acco.be/uitgeverij/nl/tijdschriften/tijdschrift_voor_sociologie/volume_26/tvs_1-2_-_themanummerhet_meten_van_de_effecten_van_beleid
- Maurer, T., Weiss, E. & Barbeite, F. (2003). A Model of Involvement in Work-Related Learning and Development Activity: The Effects of Individual, Situational, Motivational, and Age Variables. *Journal of Applied Psychology*, 88, 707-724. doi: 10.1037/0021-9010.88.4.707
- Meirink, J. A., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 145-164. doi: 10.1080/13540600601152496
- Mittendorff, K., Geijsel, F., Hoeve, A., de Laat, M. & Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of workplace learning*, 5, 298-312. doi: 10.1108/13665620610674971
- Onderwijsraad (2009). *Ontwikkelingsrichtingen voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J.H.A.M. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Proefschrift. Delft: Eburon.
- Opfer, V., Pedder, D. & Lavicza, Z. (2011). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 27, 443-453. doi:10.1016/j.tate.2010.09.014
- Poortman, C. L., Illeris, K. & Nieuwenhuis, L. (2011). Apprenticeship: from learning theory to practice, *Journal of Vocational Education & Training*, 63:3, 267-287. doi: 10.1080/13636820.2011.560392
- Runhaar, P. (2008). *Promoting teachers' professional development*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede.
- Schaap, H., van Vlokhoven, H., Swierts, K. & de Bruijn, E. (2011). *Het lerend vermogen van leerwerkgemeenschappen*. Kenniscentrum Educatie, Hogeschool Utrecht.
- Thijssen, J.G.L.(1996). *Leren, leeftijd en loopbaanperspectief*. Deventer: Kluwer bedrijfswetenschappen.

- Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399. <http://ovidsp.tx.ovid.com.proxy.library.uu.nl/sp-3.8.0b/ovidweb.cgi>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>.
- Veen, K. van, Zwart, R. & Meirink, J. (2010). *Professionele ontwikkeling van docenten: Resultaten van een PROO-reviewstudie*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Enschede.
- Verbiest, E. (2003). *Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen*. Verschenen in: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & van Vilsteren, C. (red.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas*. Deventer: Kluwer, 1-24.
- Vermunt, J.D. & Endedijk, M.D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294–302.
doi:10.1016/j.lindif.2010.11.019
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zwet, J. van der, Zwietering, P. J., Teunissen, P. W., Vleuten, C. P. M., van der & Scherpbier, A. J. J. A. (2011). Workplace learning from a socio-cultural perspective: Creating developmental space during the general practice clerkship. *Advances in Health Sciences Education*, 16, 359-373. doi: 10.1007/s10459-010-9268-x

Geraadpleegde websites:

www.mborraad.nl

www.kwalificatiesmbo.nl

www.onderwijsraad.nl

www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/02/16/actieplan-mbo-focus-op-vakmanschap-2011-2015.html

Bijlage 1: Zelfscorelijst kenmerken van een lerend team

Vragenlijst onderzoek naar informeel leren in teamsamenwerking door mbo-docenten.

Teamnummer:

Geslacht: m/ v

Leeftijd:

Jaren onderwijservaring:

Wil je aangeven in welke mate er sprake is van de situatie die in de stelling beschreven staat?

Score 1= geen

2= weinig sprake van

3= wel sprake van

4= veel sprake van

	Stellingen	1	2	3	4
1.	In mijn team zijn we het eens over wat belangrijk is in de benadering van de student.				
2.	In mijn team zijn wij in staat elkaars werk over te nemen.				
3.	In mijn team maken we gebruik van beroepspecifieke termen.				
4.	Als team nemen we deel aan schoolbrede activiteiten.				
5.	In mijn team praten we over dit team als : wij van.....				
6.	In mijn team praten we over de veranderingen in het onderwijs de laatste jaren.				
7.	In mijn team worden de ervaringen met het werk gedeeld.				
8.	In mijn team worden ervaringen uit de privésfeer gedeeld.				
9.	In mijn team wordt informatie efficiënt overgedragen.				
10.	Als team praten we over zaken die we samen hebben meegemaakt.				
11.	In mijn team is duidelijk wat rechten en plichten van elk teamlid zijn.				
12.	Als team weten wij hoe anderen ons typeren.				
13.	In mijn team zij we het eens over de waarde van het team voor de school.				
14.	Verhalen over opvallende leerlingen of collega's worden nog verteld.				
15.	In mijn team hebben we allemaal dezelfde kennis over de basis inrichting van het onderwijs.				
16.	Op het werk vieren we verjaardagen.				
17.	In mijn team krijgen wij ook vakkennis uit het werkveld.				
18.	Als team delen we structureel de kennis opgedaan door de individuele teamleden.				
19.	In mijn team hebben we regelmatig stagiaires.				
20.	Bij vertrek uit het team blijft de kennis van de vertrekkende persoon zoveel mogelijk voor het team behouden.				
21.	Als team hebben we veranderingen in het onderwijs meegemaakt.				
22.	In mijn team hebben we onze eigen grapjes/ humor.				
23.	In mijn team zijn sommige zaken gewoon/ natuurlijk zo gegroeid.				
24.	In mijn team leren we van elkaar, in de dagelijkse praktijk.				
25.	In mijn team zitten zowel vakdocenten als docenten van algemeen vormende vakken.				
26.	Het team waar ik deel van uitmaak heeft regelmatig teamoverleg.				
27.	Als team maken we regelmatig gebruik van dezelfde fysieke ruimten.				
28.	In mijn team is duidelijk wat de verantwoordelijkheden van elk teamlid zijn.				
29.	In mijn team kunnen we goed omgaan met veranderingen.				
30.	Als team maken we gebruik van 1 elektronische omgeving.				
31.	In mijn team is een gezamenlijk beeld over wat wel/ niet tot de taak van de docent hoort.				

32.	In mijn team zijn we het eens over wat belangrijk is voor de student om te leren voor het beroep waartoe hij wordt opgeleid.				
33.	In mijn team hebben we een gedeeld idee over wie de student van nu is.				
34.	In mijn team leren de beginners van de experts.				
35.	Als team actualiseren we de kennis over de inrichting van het onderwijs.				
36.	In mijn team weten we van elkaar welke competenties ieder individueel heeft.				
37.	In mijn team praten we over politiek in relatie tot ons werk.				
38.	In mijn team zitten ervaren docenten en pas afgestudeerde docenten.				
39.	Als team delen we de ondersteuning van andere diensten.				
40.	In mijn team weten we welke kennis we van elkaar nodig hebben om ons werk uit te kunnen voeren.				
41.	Als team nemen wij deel aan scholingen.				
42.	In mijn team gebruiken we eigen afkortingen gemaakt voor bepaalde situaties of begrippen.				
43.	Het team waar ik deel van uitmaak heeft een aantal basis kenmerken waarmee het zich onderscheid in de school.				
44.	In mijn team wordt expertise bewust gedeeld.				
45.	Teamleden zien elkaar ook in de privésituatie.				

Bedankt voor je bijdrage!

Bijlage 2: Vragenlijst leeractiviteiten en aanvulzinnen.

Beste docent, fijn dat je mee doet aan dit onderzoek.

Deze lijst bestaat uit 2 delen:

A: vragenlijst

B: aanvulzinnen

Ik wil je vragen om eens terug te kijken op de afgelopen besprekingen die je hebt gehad in teamverband. Zou je daarna onderstaande vragen willen beantwoorden en de zinnen daaronder willen aanvullen?

A: Vragenlijst

	Heb jij tijdens de afgelopen 3 besprekingen in teamverband:	Ja	Nee
1.	weleens gedacht: hoe doe ik dat eigenlijk, als je collega vertelde over zijn/haar onderwijspraktijk?		
2.	weleens gedacht: dat ik zou ook zo doen, of juist niet zo doen?		
3.	weleens gedacht: hoe zou ik dat gaan doen, als je iets waardevols hoorde voor je eigen onderwijspraktijk?		
4.	met je team gereflecteerd op de samenwerking?		
5.	een evaluatie gehad van een experiment? (experiment = alle nieuwe zaken gezien vanuit jouw perspectief.		
6.	een aanpak of methode van een collega geëvalueerd?		
7.	een confrontatie gehad met je eigen sterke en zwakke kanten in de uitvoering van je onderwijs?		
8.	je (opnieuw de vraag gesteld om alsnog iets te veranderen in je onderwijspraktijk?		
9.	samen met je teamleden een brainstorm gedaan over een bepaald onderwerp?		
10.	samen met je teamleden gediscussieerd?		
11.	ervaringen uitgewisseld over methodes of speciale aanpak van collega's?		
12.	vragen gesteld aan je collega's over experimenten of uitwerkingen van collega's.		
13.	feedback ontvangen van collega's op eigen experimenten of uitwerkingen.		

(*) methode = bedoeld wordt een echte onderwijsmethode maar ook een manier/ aanpak van werken van collega's m.b.t. inhoud, lessen, toetsen, begeleiding etc... B.v. gebruik POP, nieuw vaardigheidsprotocollen, studieloopbaangesprek voeren, werken met digitale content, integrale opdrachten, omgaan met faalangstige leerling, zelf bedacht systeem van....

B: Aanvulzinnen

Deze laatste invullijst is bedoeld om je de ruimte te geven een eigen mening gedachte of idee naar voren te laten brengen over **de effecten van besprekingen met je collega's op je eigen onderwijspraktijk**. Zou je daarvoor onderstaande zinnen willen aanvullen met zoveel mogelijk ideeën meningen gedachten of gevoelens als in je opkomen?

Teamnummer:

Geslacht:

Leeftijd:

Jaren onderrwijservaring:

1. Het resultaat van besprekingen met mijn team **op mijn eigen onderwijspraktijk** is voor mij.....

2. Ik ben door de besprekingen met mijn team het volgende anders gaan zien.....

3. Als idee/ experiment zou ik misschien.....

4. Door deze besprekingen met mijn team ga ik in de toekomst

Bijlage 3:

Sleutel Zelfscorelijst leeractiviteiten in teamsamenwerking door mbo-docenten.

Co de	A. Leeractiviteiten B. Vraag: Heb je de afgelopen 3 besprekingen met je team.....	Ja/ nee
	Reflecteren :	
3e	A. Vergelijken van onderwijsmethode (*) of theorie met eigen methode. B. je weleens afgevraagd hoe doe ik dat eigenlijk, als je collega iets vertelde?	
3f	A. Beslissen of bediscussieerde onderwijsmethode geschikt is voor de eigen praktijk. B. weleens gedacht: dat ik zou ook zo doen, of juist niet zo doen?	
3g	A. Bedenken hoe een onderwijsmethode geïmplementeerd kan worden. B. weleens gedacht: hoe zou ik dat gaan doen, als je iets waardevols hoorde voor je eigen onderwijspraktijk?	
3h	A. Reflecteren op samenwerking. B. met je team gereflecteerd op de samenwerking?	
3i	A. Evalueren van een experiment. B. een evaluatie gehad van een experiment?	
3j	A. Evalueren van onderwijsmethode van collega. B. een aanpak of methode van een collega geëvalueerd?	
3k	A. Herkennen van eigen sterkte en zwakte in onderwijsuitvoering. B. een confrontatie gehad met je eigen sterke en zwakke kanten in de uitvoering van je onderwijs?	
3l	A. Bewust worden van eerdere plannen om een vergelijkbare methode zelf te gaan gebruiken. B. je opnieuw de vraag gesteld om alsnog iets te veranderen in je onderwijspraktijk?	
	Leren van anderen door interactie:	
5q	A. Brainstormen. B. samen met je teamleden een brainstorm gedaan over een bepaald onderwerp?	
5r	A. Discussiëren. B. samen met je teamleden gediscussieerd?	
5s	A. Uitwisselen van ervaringen met methodes/ aanpak. B. ervaringen uitgewisseld over methodes of speciale aanpak van collega's?	
5t	A. Vragen stellen over experimenten of uitwerkingen van collega's. B. vragen gesteld aan je collega's over experimenten of uitwerkingen van collega's.	
5u	A. Ontvangen van feedback van collega's op eigen experimenten of uitwerkingen. B. feedback ontvangen van collega's op eigen experimenten of uitwerkingen.	