

Het managen van informeel leren: hoe ver kun je gaan?

Een verkennende studie naar kwaliteitsmanagement van het informeel leren van leraren

Jos Frietman
Rita Kennis
Ben Hövels

Rapport 6

Het managen van informeel leren: hoever kun je gaan?

Een verkennende studie naar
kwaliteitsmanagement van het
informeel leren van leraren

Jos Frietman
Rita Kennis
Ben Hövels

Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door de financiële ondersteuning van het ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.

© Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit, 2010.

Tenzij anders aangegeven mag het materiaal uit deze uitgave zonder voorafgaande toestemming openbaar gemaakt en veelevoudigd worden door instellingen die gefinancierd worden uit publieke middelen, scholen, opleidingsinstituten en non-profitorganisaties ten behoeve van onderwijs- en onderzoeksdoeleinden, mits de naam van de auteursrechthebbende daarbij wordt vermeld: © Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.

Bij gebruik door andere instellingen / bedrijven of bij gebruik voor andere doeleinden dient eerst toestemming te worden gevraagd aan het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.

ISBN: 978 90 358 1679 4

Printed in The Netherlands.

Inhoudsopgave

Woord vooraf	5
Samenvatting	7
1 Inleiding	11
1.1 Achtergronden	11
1.2 Vraagstelling	11
1.3 Onderzoeksaanpak	13
1.4 Opbouw van dit rapport	14
2 Literatuurverkenning: kwaliteitsmanagement informeel leren	15
2.1 Naar een kader voor kwaliteitsmanagement informeel leren van leraren	15
2.2 Ingrijpen in de context van het werk	18
2.3 Meten en waarderen van informeel leren	26
3 Voorbeelden uit de praktijk	31
3.1 Primair onderwijs	31
3.2 Voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs	38
3.3 Conclusie	41
4 Naar arrangementen van kwaliteitsmanagement informeel leren	43
4.1 Veelbelovende arrangementen	43
4.2 Belang en vóórkomen van managen van het informeel leren	52
Literatuur	57
Bijlage	61
Over de auteurs	62
Colofon	63
Eerder verschenen RdMC-publicaties	65

Woord vooraf

De Open Universiteit ontwikkelt en verzorgt open hoger afstandsonderwijs en is tevens een partner voor lerarenopleidingen en scholen voor de professionalisering van leraren.

Binnen de Open Universiteit is de expertise met betrekking tot deze professionalisering samengebracht in het Ruud de Moor Centrum (RdMC).

Dit centrum vervult taken in het kader van ontwikkeling, vernieuwing en verspreiding van digitale professionaliseringsinstrumenten. Daarnaast wordt praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek en evaluatie van de professionaliseringsactiviteiten ten behoeve van leraren verricht. Deze taken worden uitgevoerd in nauwe samenwerking met scholen voor primair, voortgezet en middelbaar onderwijs, lerarenopleidingen, sectororganisaties, en andere afdelingen en organisatieonderdelen van de Open Universiteit.

De werkzaamheden van het RdMC leiden tot kennis, producten en diensten, die ondersteunend zijn voor bijvoorbeeld flexibilisering of leren op de werkplek.

Naast bijdragen op het internet bestaan belangrijke producten uit publicaties en kennisdeling in de vorm van 'Ruud de Moor Centrum-rapporten'. In deze reeks van rapporten worden bijvoorbeeld resultaten van professionalisering op de werkplek, die een geformaliseerd of afgerond karakter hebben, schriftelijk vastgelegd. Het kan daarbij gaan om dissertaties, oraties, achtergrondinformatie of 'stand-van-zaken'-overzichten maar ook om praktisch gerichte publicaties voor het gehele onderwijs.

De inhoud van de rapporten kan betrekking hebben op een breed scala van onderwerpen of activiteiten. Gedacht kan worden aan: onderzoeksplannen en eerste ontwerpen van onderzoeksopzetten, eerste ervaringen in pilots, interessante best practices, beschrijvingen van innovaties, ontwerpen en schetsen van implementaties, kwantitatieve en kwalitatieve gegevens over evaluaties en implementaties, bruikbare praktische instrumenten, exploitatiebevindingen, weergaven van discussies en overwegingen, voorlopige stellingnames, rapportages van voorstudies, prototypen en voorlopige ontwerpen, haalbaarheidsstudies, analyses, praktische documenten en dergelijke.

De 'RdMC-rapporten' kunnen bruikbaar zijn voor (beginnende) leraren, opleiders en begeleiders in lerarenopleidingen en in scholen maar ook voor beleidsmakers, media en alle anderen die op basis van belangstelling en/of professionele activiteiten betrokken zijn bij de innovatie van trajecten die bijdragen aan de professionalisering van leraren.

De voorliggende publicatie is RdMC-rapport 6. De studie is in opdracht van het RdMC uitgevoerd door het Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA) uit Nijmegen. De studie is vanuit het RdMC begeleid door prof. dr. P.J.J. Stijnen. Inhoudelijk heeft het rapport betrekking op het managen van

informeel leren van leraren. Er staan drie vragen centraal: (1) welk belang heeft kwaliteitsmanagement van informeel leren van leraren, (2) welke rollen hebben participanten in dit verband en (3) zijn er veelbelovende arrangementen voor dit type leren in het kader van professionalisering van leraren? In het rapport wordt getracht antwoorden op de drie onderzoeksvragen te formuleren. Meer inhoudelijk worden de antwoorden beknopt verstrekt in de opgenomen samenvatting.

J.J.M. (Jos) Kusters Msm

Directeur Ruud de Moor Centrum
Open Universiteit

Samenvatting

Deze in opdracht van het Ruud de Moor Centrum uitgevoerde studie richt zich op het kwaliteitsmanagement van informeel leren. Drie vragen staan hierbij centraal:

- a) *Welk belang moet gehecht worden aan (het kwaliteitsmanagement van) informeel leren in de context van de professionalisering van leraren?*
- b) *Welke rollen hebben participanten bij het kwaliteitsmanagement van informeel leren?*
- c) *Welke veelbelovende arrangementen voor het bevorderen van de kwaliteit van professionalisering van leraren door middel van informeel leren kunnen worden getraceerd? Wat is het belang daarbij van ict of vormen van 'afstandsonderwijs'? In welke mate en welk opzicht is de motivatie van leraren van belang?*

Voor het beantwoorden van de vragen zijn drie onderzoeksactiviteiten uitgevoerd: een literatuurverkenning (fase 1), een praktijkverkenning (fase 2) en het ontwerp van arrangementen van kwaliteitsmanagement informeel leren (fase 3).

In algemene zin verwijst *professionalisering* naar een actief en complex leerproces, waarin betrokken individuen nieuwe kennis, vaardigheden en waarden verwerven met het doel de kwaliteit van dienstverlening voortdurend te verbeteren. Het heeft een continu karakter. Hierbinnen is – zeker voor het Ruud de Moor Centrum – *informeel leren* een centraal aandachtspunt. Binnen het informeel leren gelden geen expliciete leerdoelen, zijn geen opleiders betrokken, worden geen examens afgenomen en geen diploma's uitgereikt. Bij het *kwaliteitsmanagement informeel leren* gaat het om het 'sturen met behoud van het informele karakter'. 'Sturen' richt zich dan op aanpassingen in de context of de werkprocessen.

Conclusies

Op grond van de onderzochte literatuur en de gesprekken met schoolleiders kan geconcludeerd worden dat het belang dat gehecht wordt aan het informeel leren voor de professionalisering van leraren buiten kijf staat. Deze conclusie kan niet worden getrokken op basis van onderzoek waarin de effecten van het informeel leren op de kennisontwikkeling en gedragsverandering van de leraren eenduidig zijn vastgesteld. Dergelijk onderzoek ligt (nog) niet voor.

Wel beschikbaar is onderzoek onder schoolleiders en leraren naar de betekenis die zij toekennen aan het informeel leren en naar de mate waarin informeel leren in hun optiek daadwerkelijk bijdraagt aan de professionalisering. Die onderzoeken laten geen twijfel bestaan over het belang van het informeel leren. Dat beeld komt ook naar voren in de gesprekken die zijn gevoerd met schoolleiders. Overigens ook door erop te wijzen dat formeel en informeel leren elkaar versterken, of sterker nog, alleen in wisselwerking effectief kunnen zijn.

In relatie tot (het verbeteren van) de kwaliteitszorg kan worden gesteld dat informeel leren zijn betekenis vooral ontleent aan de uitdaging om leraren te stimuleren of te verleiden, onder meer door het scheppen van de juiste condities, het juiste klimaat.

Het belang van het kwaliteitsmanagement informeel leren is minder eenduidig. Er is tot op heden weinig tot geen onderzoek naar gedaan en er heerst scepsis over de vraag naar de wenselijkheid van het managen van informeel leren – met name rondom aantasting van het eigene van het informeel leren door aansturing van het informeel leren. Deze studie laat wel zien dat er in het geval van het (succesvol) managen van informeel leren sprake moet zijn van vertrouwen en wisselwerking tussen schoolleiders en leraren. Voorts toont het onderzoek aan dat er veelbelovende aanzetten zijn voor het managen van informeel leren.

Bij het (kwaliteitsmanagement) informeel leren zijn twee partijen in ieder geval van groot belang: de schoolleider en de docent.

De *rol van de schoolleider* in het kwaliteitsmanagement informeel leren is veelzijdig. Het gewenste leiderschap is transformatief, gedeeld participatief. Dit betekent dat de schoolleider leraren - anders dan bij formeel leren - moet stimuleren en verleiden. Het gaat om het actief ondersteunen van de leraren en het scheppen van de juiste cultuur, het juiste klimaat. De schoolleider is dus ook facilitator: hij (of zij) plant, organiseert en faciliteert het informeel leren.

Andere rollen van de schoolleider zijn die van beleidsmaker en uitdrager van de visie. Ook geeft hij feedback. Het meten van resultaten ligt in het verlengde hiervan, al blijkt uit de cases dat meten in de praktijk meestal nog niet of nauwelijks voorkomt.

De *rol van de leraar* is hoofdzakelijk het tonen van initiatief, motivatie en betrokkenheid. Zonder wil en bereidheid tot professionalisering zal er geen sprake zijn van informeel leren. Daarnaast zijn het geven van feedback, het delen van en reflecteren op de geleerde kennis rollen van leraren.

Arrangementen

Op basis van de verrichte praktijk- en literatuurverkenning kunnen drie arrangementen van kwaliteitsmanagement informeel leren worden onderscheiden. De arrangementen verschillen van elkaar in de mate van verandering in de context, onderverdeeld in de externaliseringslijn, de horizontaliseringslijn en de verticaliseringslijn en de mate waarin aandacht wordt besteed aan het meten van outcomes, onderverdeeld in niveau van (h)erkenning: herkennen, waarderen en erkennen. De bestaande arrangementen zijn voornamelijk gericht op het veranderen van de context (met de nadruk op één of twee van de beschreven lijnen) en op 'lichte' vormen van meten. Deze arrangementen zijn getypeerd als '*samenwerking en overleg*' en '*professional learning community*' (PLC)..

Het '*PLC^{plus}*'-arrangement is voornamelijk gericht op het veranderen van de context en op 'zwaardere' vormen van meten.

Ten slotte zijn er arrangementen die gericht zijn op het integreren van beide dimensies (context en meten) in hun volle omvang met nadrukkelijke aandacht voor certificering of diplomering. Dit zijn arrangementen die in de huidige praktijk nog niet voorkomen en zijn dus meer toekomstgerichte arrangementen.

In alle arrangementen kan ict een rol spelen door het voor individuen mogelijk maken van tijd- en plaatsafhankelijk leren. Daarnaast kan ict in het '*PLC^{plus}*'-arrangement en in de arrangementen die

zijn gericht op de integratie van beide dimensies een belangrijke rol spelen, omdat in deze arrangementen vaak expliciet sprake is van een externaliseringslijn. Ict kan hier het maken van externe verbindingen vereenvoudigen.

Overall

Alles overziend kan geconcludeerd worden dat bij het managen van informeel leren *'het behoud van het informele'* de grens bepaalt. Voor wat betreft *het sturen* betekent dat onder meer dat die sturing zich beperkt tot het voorwaardelijke: het scheppen van de juiste, uitdagende context om te leren. Het (proces van het) informeel leren zelf blijft buiten schot. Voor wat betreft *het meten* moet gewerkt worden met een natuurlijke vorm van meten, die aansluit bij het eigene van het informeel leren. De ontwikkelingsgerichte benadering van EVC, waarin het meten ondergeschikt is gemaakt aan de verdere capaciteitsontwikkeling, biedt daarvoor belangrijke aanknopingspunten.

1 Inleiding

1.1 Achtergronden

Dat de professionalisering van onderwijsgeevenden een belangrijke plek dient in te nemen in het onderwijsbeleid behoeft geen betoog. 'Het onderwijs is zo goed als de leraar voor de klas', aldus de koningin in haar troonrede van 2009.

Het begrip professionalisering wordt door professionals en hun organisaties veelal geassocieerd met cursussen en opleidingen, met na- en bijscholing. Uit onderzoek is echter bekend dat de participatie aan en de betekenis van het volgen van cursussen en opleidingen (alleen) niet moet worden overschat. Het aanbod sluit namelijk niet of niet helemaal aan bij de behoeften van de professionals en de vertaling naar de praktijk is lang niet altijd te maken (vgl. o.a. Runhaar en Loeffen, 2009). Vandaar dat de aandacht zich meer en meer ook richt op de mogelijkheden en het belang van het leren in de praktijk: het informeel leren. Het blijkt dat het leren van leraren veelal ongepland en tijdens het werk plaatsvindt.

Ook het Ruud de Moor Centrum (RdMC), onderdeel van de Open Universiteit, richt zich op de professionalisering van onderwijsgeevenden. Een centraal aandachtspunt voor het RdMC vormt juist het informeel leren, waarbij geen sprake is van expliciete leerdoelen, examens en diploma's, maar van leren op de werkplek. Daarbij speelt voor het RdMC de inzet van ict of de rol en de betekenis van de afstandscomponent binnen deze vormen van professionalisering een belangrijke rol.

Waar voor het formeel leren geldt dat de betekenis ervan niet moet worden overschat, geldt voor het informeel leren dat de betekenis ervan voor het professionaliseren als een gegeven wordt beschouwd, maar niet eenvoudig hard te maken is. Evenmin laat het informeel leren zich gemakkelijk plannen. Dat gegeven heeft ertoe geleid dat het RdMC een verkennend onderzoek naar de ins and outs van het kwaliteitsmanagement professionaliseren van leraren, c.q. van het informeel leren heeft uitgezet.

1.2 Vraagstelling

Vanuit het perspectief van het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs (schoolontwikkeling en -innovatie) wordt professionalisering gezien als de resultante van permanente interactie tussen individu en organisatie. In dit verband richt Kwakman (1999) de aandacht op de wijze waarop leraren leren en op de mogelijkheden die hun omgeving hiertoe biedt.

Kwakman legt in haar dissertatie daarbij sterk de nadruk op het belang van het leren van leraren op de werkplek. Formele scholing en coaching zijn uiteraard van belang, maar ze werkt ook de meer informele leermomenten, i.c. het leren op de werkplek verder uit. Hierbij laat ze het belang zien van het leren op de werkplek voor de professionele ontwikkeling van leraren. Daarmee wordt tot

uitdrukking gebracht dat het *informeel leren*, waarbij geen expliciete leerdoelen gelden, geen opleiders betrokken zijn, geen examens worden afgenomen en geen diploma's worden uitgereikt, een centraal aandachtspunt binnen de professionalisering van leraren is.

In de nota *'Een memorandum over levenslang leren'* (Commissie van de Europese Gemeenschappen, 2000) staat het volgende over informeel leren. *'Informeel leeractiviteiten zijn een gewoon verschijnsel in het dagelijkse leven. Anders dan bij reguliere en niet-reguliere leeractiviteiten gaat het niet noodzakelijk om intentionele leeractiviteiten. Bijgevolg kan het voorkomen dat zelfs de personen in kwestie deze informele leeractiviteiten niet herkennen als een bijdrage tot hun kennis en vaardigheden'*.

'Niet noodzakelijk' duidt erop dat het bij informele leeractiviteiten wel zou kunnen gaan om intentionele leeractiviteiten. Daarop voortbouwend wordt in onderstaand overzicht van de verhouding tussen formeel, non-formeel en informeel leren een onderscheid gemaakt tussen het leren in een intentioneel kader en het leren in een niet-intentioneel kader. Daarbij gaat het bij het intentioneel kader om het bewust aansturen of stimuleren van het informeel leren, bijvoorbeeld door de 'juiste' contexten te scheppen om tot informeel leren te komen. Wat in dit verband 'juist' is, komt later in dit onderzoek aan de orde.

Confrontatie van beide dimensies leidt tot een typologie met behulp waarvan leeractiviteiten of -situaties in de professionele ontwikkeling van leraren nader kunnen worden getypeerd (zie overzicht hieronder). Zo worden opleidingen en cursussen, zoals hierboven betoogd, vaak beschouwd als 'hard core' in de professionele ontwikkeling van leraren. Ze kunnen ideaaltypisch aangeduid worden als formeel en vinden plaats in een intentioneel kader. Lerarenstages, een andere vorm van leren, kunnen getypeerd worden als non-formeel leren in een intentioneel kader. Evenals bijvoorbeeld instructie en coaching. Mentoring is een vorm van informeel leren in een intentioneel kader. Leren op de werkplek 'sec' kan getypeerd worden als informeel leren in een niet-intentioneel kader. Opgemerkt wordt dat de scheidslijnen tussen deze voorbeelden van formeel, non-formeel en informeel leren scherper worden getrokken dan ze zijn. In de praktijk zal eerder sprake zijn van *rafelranden*, van overlap en vooral ook samenhang tussen de diverse vormen van leren.

TABEL 1 Typering leeractiviteiten en leersituaties van leraren

	In een intentioneel kader	In een niet-intentioneel kader
formeel	- opleidingen - cursussen	
non-formeel	- lerarenstages - instructie - trainingen - supervisie - coaching	
informeel	- mentoring - collegiale consultatie - netwerken - communities of practice	leren op de werkplek 'sec' <i>'in een praktijk die niet georganiseerd is om dit leren te bevorderen'</i> (Hoekstra e.a., 2004)

In algemene zin verwijst professionalisering naar een actief en complex leerproces, waarin betrokken individuen nieuwe kennis, vaardigheden en waarden verwerven met het doel de kwaliteit van dienstverlening voortdurend te verbeteren. Centrale referentiekaders daarbij zijn de dynamiek van het beroep én veranderende eisen vanuit de arbeidsorganisatie waarbinnen het beroep wordt uitgeoefend. Professionele ontwikkeling gedurende de beroepsloopbaan heeft een continu karakter. Zoals gezegd, het proces van professionele ontwikkeling voltrekt zich in interactie tussen individu en omgeving. Leren en professionele ontwikkeling vereisen dus niet alleen een actieve inzet van individuele personen, maar ook een omgeving die hier mogelijkheden toe biedt. Toegespitst op de professionalisering van leraren: schoolorganisatorische én schooloverstijgende contexten.

Kwaliteitsmanagement refereert aan het proces van het optimaliseren van de kwaliteit van een product, productieproces, dienst of organisatie: in dit geval de professionalisering van leraren. Het verbeteren van de kwaliteit is iets waar een organisatie op kan sturen en waarbij de (interne) 'klant' centraal staat. Specifiek bij het kwaliteitsmanagement van het informeel leren gaat het om het 'sturen met behoud van het informele karakter'. 'Sturen' richt zich dan op aanpassingen in de context of de werkprocessen. Het gaat om het plaatsen van het informeel leren in een intentioneel kader.

Vraagstelling

Het krijgen van zicht op professionalisering in relatie tot het informeel leren is beduidend lastiger dan als het gaat om het formeel en het non-formeel leren. Mensen zijn zich er in het geval van informeel leren vaak niet of niet ten volle bewust van dat ze iets leren. Tegen die achtergrond is de vraagstelling van het onderhavige onderzoek als volgt geformuleerd:

- a) *Welk belang moet gehecht worden aan (het kwaliteitsmanagement van) informeel leren in de context van de professionalisering van leraren?*
- b) *Welke rollen hebben participanten - leraren, schoolleiding, besturen, enzovoort - bij het kwaliteitsmanagement van informeel leren?*
- c) *Welke veelbelovende arrangementen voor het bevorderen van de kwaliteit van professionalisering van leraren door middel van informeel leren kunnen worden getraceerd? Wat is het belang daarbij van ict of vormen van 'afstandsonderwijs'? In welke mate en welk opzicht is de motivatie van leraren van belang?*

1.3 Onderzoeksaanpak

Het onderzoek is in drie fasen uitgevoerd:

- fase 1: literatuurverkenning kwaliteitsmanagement informeel leren
- fase 2: praktijkverkenning
- fase 3: ontwerp arrangementen.

Ad fase 1: nadere uitwerking vraagstelling: literatuurverkenning kwaliteitsmanagement

Het onderzoek is gestart met het nader uitwerken van de vraagstelling van het onderzoek. Daarbij worden de onderscheiden componenten van het in hoofdstuk 2 gepresenteerde conceptuele kader als uitgangpunt gehanteerd. Voorts zijn in de voorfase ook onderwijsinstellingen (van po t/m mbo) opgespoord voor het reconstrueren van de veelbelovende arrangementen.

Ad fase 2: praktijkverkenning

In de tweede fase van het onderzoek is door middel van gesprekken met contactpersonen van enkele scholen nagegaan of en in hoeverre er sprake is van door hen gevoerd kwaliteitsmanagement. Voorts zijn op basis van documentanalyse en literatuurstudie aanvullende casussen gereconstrueerd met (aanzetten van) kwaliteitsmanagement informeel leren als centraal aandachtspunt.

Ad fase 3: ontwerp arrangementen

Op basis van de informatie uit fase 2 en 3 is een aanzet voor veelbelovende arrangementen gemaakt. Voorts is nagegaan of er voor de verschillende schooltypen apart arrangementen te onderscheiden zijn.

1.4 Opbouw van dit rapport

De verdere opbouw van dit rapport is als volgt.

Allereerst wordt aan de hand van een literatuurverkenning een nadere uitwerking van het kwaliteitsmanagement informeel leren door leraren gepresenteerd (*hoofdstuk 2*). Daarna volgt een beschrijving van voorbeelden of aanzetten van kwaliteitsmanagement informeel leren ontleend aan de literatuur en aan voorbeelden uit de praktijk van het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs (*in hoofdstuk 3*).

Hoofdstuk 4 bestaat uit een uitwerking in beloftevolle arrangementen van kwaliteitsmanagement informeel leren en een afsluitende slotbeschouwing.

2 Literatuurverkenning: kwaliteitsmanagement informeel leren

2.1 Naar een kader voor kwaliteitsmanagement informeel leren van leraren

Zoals gezegd, specifiek bij het kwaliteitsmanagement van het informeel leren gaat het om het 'sturen met behoud van het informele karakter' door aanpassingen in de context of de werkprocessen. Het moet bijdragen aan het bewust maken van onbewuste leerprocessen.

2.1.1 Wisselwerking tussen schoolleiding en leraren

Van groot belang bij dat 'sturen' is de vraag bij wie het voortouw ligt, wie aan de stuurknuppel zit. Ligt het voortouw bij het management, i.c. de schoolleider of bij de professionals, i.c. de leraren zelf? Onderzoek van onder andere de KPC Groep (2009) laat zien dat het vaak de schoolleider is die de lijnen uitzet bij het formuleren van het beleid rond professionalisering. Teamleden zijn daar in eenderde tot de helft van de onderzochte scholen actief bij betrokken. Wat betreft de vormgeving van het leren geeft eenderde van de schoolleiders aan dat het informeel leren het wint van het formeel leren.

Borghans, Golsteyn en De Grip (2006) constateren in hun onderzoek '*Meer werken is meer leren*' dat er een brede kloof gaapt tussen de bereidheid om deel te nemen en de feitelijke participatie aan formeel leren (scholing) en informeel leren. Geconcludeerd wordt dat de stimulans van werkgevers om aan scholing deel te nemen belangrijker is dan de verantwoordelijkheid die medewerkers zelf voelen voor hun leerproces. Medewerkers die gestimuleerd worden door hun werkgever blijken meer profijt te hebben van scholing dan anderen, mede doordat in zulke situaties ook informele leerprocessen worden bevorderd. Daarbij valt op dat zowel bij werknemers die aangeven bereid te zijn aan scholing deel te nemen, als bij degenen die dat niet zijn, een stimulerende werkomgeving de deelname aanzienlijk vergroot.

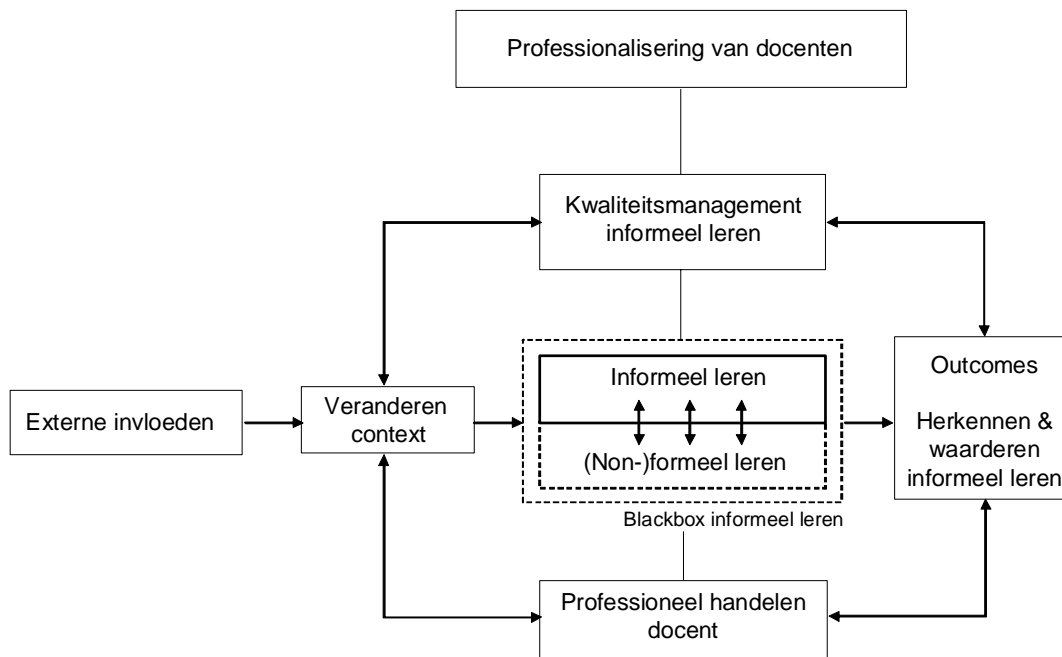
Tegelijkertijd wordt er ook melding gemaakt van het feit dat het integrale personeelsbeleid (IPB) en een project als Opleiden in de School (OidS) daarbinnen vooral invloed heeft op de professionele ontwikkeling van leraren die er actief bij betrokken zijn. '*Voor niet-betrokken medewerkers is de invloed (nog) beperkt en vooral indirect*' (Hendriks, Odenthal & Slooter, 2007).

Elders kan worden opgetekend dat in contrast tot de ontwerpgerichte benadering waarin de leidinggevende bepaalt wat, wanneer en hoe geleerd wordt, in een *ontwikkelgerichte benadering* leraren hun kennis ontwikkelen in samenspraak met leidinggevenden (Verbeek, Glaudé, van Eck & Oud, 2009). Er wordt onder meer een pleidooi gehouden voor open communicatie, het verwerven van consensus en het creëren van een veilige, niet bedreigende sfeer.

Ook Runhaar en Loeffen (2009) geven aan dat naar hun oordeel het initiatief voor de eigen ontwikkeling primair bij de leraren zelf ligt. Leidinggevenden kunnen het informeel leren stimuleren door er op aan te sturen dat de leraren elkaar meer opzoeken.

Kortom: betrokkenheid, motivatie en commitment van de leraren is van groot belang voor het welslagen van professionaliseringsactiviteiten met inbegrip van het informeel leren. Stimulering door de schoolleiding is gewenst, top-down sturing zeker niet!

In onderstaand conceptueel kader wordt kwaliteitsmanagement informeel leren gepresenteerd of gedefinieerd als *het scheppen van gunstige condities voor informeel leren door het veranderen van de context enerzijds en het bepalen of vastleggen van de outcomes van het informeel leren anderzijds*. Het ene is onlosmakelijk verbonden met het andere. Zonder het herkennen en waarderen van het informeel leren is er geen sprake van kwaliteitsmanagement in de strikte zin van het woord. Uiteraard wel van informeel leren.



FIGUUR 1 Conceptueel kader

De term *'kwaliteitsmanagement'* wordt primair benaderd vanuit de schoolorganisatie of schoolleider. Via de gezamenlijke invloed op het veranderen van de context en het vaststellen van de outcomes van het informeel leren wordt ook recht gedaan aan de eerder geschetste noodzakelijke wisselwerking tussen schoolleider en docent.

Daarbij wordt aangetekend dat sommigen van mening zijn dat *'informeel leren niet te sturen of te meten valt'* (Drijver, 2008). Anderen plaatsen een kritische noot bij het managen en meten van informeel leren en menen dat het (geprotocolleerde) managen en meten onvermijdelijk zal leiden tot afbreuk van het eigene van het informeel leren. Wat dat laatste betreft, stelt Kessels in relatie tot het leren op het werk dat *'Als we iets belangrijk vinden, willen we het meteen managen. Maar als je het gaat managen, maak je het kapot'* (Van Bergen, 2009). 'Voorgedrukte' pop's zijn er het resultaat van,

met – naar de mening van Kessels – desastreuze gevolgen voor de autonomie, zelfsturing en emancipatie.

2.1.2 *Veranderen van de context*

Om invloed uit te kunnen oefenen op de mate waarin en de inhoud van wat iemand leert tijdens het werk, moet worden gestuurd op de organisatie en inhoud van het werk. Omdat het gaat om 'sturen met behoud van het informele karakter', richt de aandacht zich niet op het ontwikkelen van leertrajecten of het stellen van leerdoelen maar op het aanbrengen van veranderingen in de context van het werk. Let wel: daarmee wordt impliciet ook aangegeven dat het hebben van werk een voorwaarde is voor informeel leren. Werk en leren zijn erg verweven (vgl. ook Borghans e.a., 2006). Voor de goede orde zij opgemerkt dat Simons (1995), nadat hij heeft geconstateerd dat informeel leren vaak vereenzelvigd wordt met incidenteel en on the job leren, in dit verband terecht stelt dat er ook informeel leren is '(...) dat niet incidenteel is (maar door mensen zelf georganiseerd en gepland), het is niet altijd buitenschools (ook op school en in cursussituaties wordt informeel geleerd), het is niet altijd on the job (ook buiten werksituaties wordt informeel geleerd; ...)' (p.8).

Om de gewenste ingrepen te doen hebben organisaties, aldus Weistra (2005, p. 7), 'minimaal twee belangrijke stuurmechanismen: plannen/organiseren aan de ene kant en faciliteren aan de andere. Plannen in de betekenis van een ontwerp maken van de (deel)werkzaamheden die uitgevoerd moeten worden; organiseren in de betekenis van regelen, tot stand brengen; faciliteren in de betekenis van aanbieden, beschikbaar stellen (...). Bij plannen/organiseren is sprake van een poging tot een directe, expliciete sturing van het leergedrag; bij faciliteren is sprake van indirecte, impliciete sturing'.

2.1.3 *Invloed externe omstandigheden*

Organisaties en dus ook schoolorganisaties bevinden zich niet in een vacuüm en hebben rekening te houden met invloeden van buitenaf, die mede bepalend of richtinggevend zijn voor (de veranderingen in) de context waarin geleerd wordt. Het gaat hierbij onder meer om de invloed van:

- relatief autonome ontwikkelingen (ontwikkeling leerlingenaantallen, ontwikkelingen op de arbeidsmarkt, enzovoort)
- de overheid (centraal / lokaal)
- de onderwijsinspectie
- de onderwijsbonden/CAO
- de beroepsverenigingen
- imago(problemen) van het onderwijs en de status van het lerarenberoep
- de lerarenopleidingen
- de leerlingen/ouders
- andere (concurrerende) scholen

2.1.4 Het belang van het meten van de outcomes

Als één van de karakteristieken van professional learning communities wordt door Stoll, Bolam, McMahon, Wallace en Thomas (2006) gewezen op het belang van collaboration. Collaboration verwijst naar de betrokkenheid van leidinggevenden bij de ontwikkeling van medewerkers die verder reikt dan alleen het geven van hulp en support. Het gaat ook om de gezamenlijke reflectie op het ontwikkeltraject en het geven van feedback. 'The link between collaborative activity and achievement of shared purpose is highlighted' (p. 227). Het vaststellen van de bereikte resultaten in relatie tot de gestelde doelen of goals - 'better teaching practice' - ligt in het verlengde ervan.

Terzijde is het goed op deze plaats op te merken dat in figuur 1 de outcomes worden omschreven als herkennen en waarderen van informeel leren. Later in hoofdstuk 4 zullen we het (h)erkenningniveau van de het meten van outcomes verder onderverdelen in: herkennen, waarderen en erkennen (certificeren). In een analoge studie van Den Dungen en Smit 'Meerdere wegen naar professionalisering' (2010) worden de genoemde niveaus aangeduid als respectievelijk: waarderen, valideren en certificeren. Omdat wij vooral willen refereren aan de Nederlandse situatie houden we onze eigen terminologie verder aan.

2.1.5 Ten slotte: cyclische karakter kwaliteitsmanagement

Het in het hier beschreven model voor kwaliteitsmanagement informeel leren ingebouwde feedbackmechanisme - het meten en vastleggen van de outcomes - leidt onvermijdelijk tot een verandering van de context. Het geldt daarmee als een startpunt voor hernieuwd informeel leren en maakt dat sprake is van een cyclisch proces en draagt bij aan de duurzaamheid ervan.

2.2 Ingrijpen in de context van het werk

In het COPL-project (capaciteitsontwikkeling in professionele leergemeenschappen) van Fontys Hogeschool wordt de reorganisatie van het primaire proces waarin leraren afhankelijk van elkaar worden als een effectieve interventie voor de capaciteitsontwikkeling van leraren beschreven (Timmerman & Verbiest, 2008). De rol van de schoolleider wordt beschreven als die van cultuurbouwer (uitdragen waarden en normen professionele leercultuur), educator (bevorderen intensiteit en kwaliteit collectieve leerprocessen) en architect (bouwen aan bronnen, structuren en systemen in de school).

Stoll e.a. (2006) geven in hun literatuurstudie aan dat *'It is difficult to see how a Professional Learning Community (PLC) could develop in a school without the active support of leadership at all levels'. Leadership is therefore an important resource for PLCs (...)*. Daarmee maken zij duidelijk dat het waarmaken van de eerste twee rollen, die van cultuurbouwer en educator, een eerste en harde voorwaarde is voor het welslagen van de learning community. Daarna komt de rol van architect, i.c. het in ontwikkeling brengen van:

- andere ‘social resources’, zoals het investeren in en bewerkstellingen van vertrouwen, positieve werkrelaties en groepsdynamica
- structuren en systemen, zoals tijd om met elkaar in gesprek te gaan, ruimtes voor informeel overleg / nabijheid van groepen leraren
- de verbindingen naar buiten – de school staat niet op zichzelf en dient open te staan voor de support door externen, het aangaan van partnerships en de participatie in netwerken.

Daarnaast spelen externe invloeden een rol in het tot stand brengen van een duurzame en effectieve PLC. Genoemd worden onder andere de invloed van de lokale gemeenschap, van de politieke besluitvorming en de beschikbare opleidings- en ondersteuningscapaciteit (‘professional learning infrastructure’).

Een ander ordeningskader (Van der Krogt, 2007) voor ‘het werk van de architect’, c.q. voor de ingrepen in de context van het werk van de leraar om het informeel leren te kunnen sturen betreft het onderscheid in:

- een externaliseringslijn: verbinding met organisatie van professionals
- een horizontaliseringslijn: verbinding met collega's in eigen organisatie
- een verticaliseringslijn: verbinding met management/schoolleider of schoolorganisatie
- een individualiseringslijn: eigen initiatief docent.

Ter verduidelijking worden voor de eerste drie van deze lijnen een nadere uitwerking en – zonder te streven naar volledigheid – (voorbeelden van) vormen van ingrepen in de context beschreven.

De individualiseringslijn, i.c. het eigen initiatief van de docent, vormt een voorwaarde of versterkende factor voor de rol van de schoolleider. Ook het omgekeerde is waar: de individualiseringslijn wordt mede bepaald door de werking van de andere lijnen. Om die reden wordt de individualiseringslijn hier niet apart uitgewerkt.

Op voorhand wordt er wel op gewezen dat de aandacht zich vooral richt op die situaties waarin de leraren de intentie (en bereidheid) hebben om te leren en zich te ontwikkelen. Het ‘leren door doen’ blijft veelal buiten het gezichtsveld. In dit verband onderscheiden Windmuller, Ros en Vermeulen (2008) vier categorieën van activiteiten: experimenteren (‘experimenting’), reflecteren (‘considering own teaching practice’), het leren van anderen zonder interactie en het leren van anderen in interactie (‘learning by getting ideas from others’) (vgl. ook Hoekstra, Brekelmans, Beijaard & Korthagen, 2009). Een nog weer andere indeling onderscheidt de volgende zeven activiteiten: reflectie op het eigen handelen, leren van fouten, het delen van visie, bevorderen groepsdenken, vragen van feedback, delen van kennis en bewustwording van employability.

2.2.1 Externaliseringslijn

De verbinding met organisatie van professionals is gericht op het leggen van contacten van leraren van de ene school met leraren van de andere. De beroeps- of vakverenigingen voor (vak)leraren zijn de geëigende ingang daarvoor. Zoals uit onderstaand voorbeeld van het Koninklijk Nederlands

Aardrijkskundig Genootschap (KNAG) kan worden opgemaakt, zien de vakverenigingen het als hun taak om de (open) communicatie tussen vakgenoten te stimuleren.

Missie KNAG: *'Fungeren als ontmoetingsplatform voor leden en belanghebbenden voor het uitwisselen van ideeën, kennis en informatie over Aardrijkskunde (AK)/Geografie (Geo). Laten zien van de betekenis ervan aan politiek, pers, publiek opdat mensen rekening houden met elkaar en met de natuurlijke omgeving'*.

Een aansprekende wijze waarop de verbinding met professionals van buiten de organisatie kan worden gestimuleerd is het bevorderen van de deelname aan – veelal door vakverenigingen geïnitieerde en beheerde – internetfora voor leraren. Er zijn inmiddels talloze van dergelijke internetfora of -platforms, die veelal het karakter hebben van 'van, voor en door leraren' (vgl. Platform VVVO, Leraar24, etc.). Over het feitelijk gebruik en het nut (rendement) van die fora voor leraren is weinig of niets bekend. Er liggen wat dat betreft geen onderzoeksresultaten voor.

Voor wat betreft de voorwaarde scheppende rol van onder meer de beroeps- of vakverenigingen van leraren stelt de Onderwijsraad in haar advies *'Onderwijs en open leermiddelen'* (2008) dat *'De raad denkt dat een Gemengde Werkgroep Open Leermiddelen een belangrijke sturende en ondersteunende rol moet spelen. In zo'n werkgroep dienen de beroepsverenigingen van leraren, instanties als Kennisnet en auteursrechtelijke, bedrijfseconomische en onderwijskundige experts vertegenwoordigd te zijn. De Gemengde Werkgroep Open Leermiddelen is bedoeld als een specifieke aanjager om het gebruik van open content, open standaarden en open source software in het onderwijs te bevorderen. Niet als doel op zich, maar als middel om onderwijskwaliteit en pedagogische expertise op een hoger plan te brengen'*. Dit advies richt zich overigens niet expliciet op het leren van leraren, maar legt wel nadrukkelijk een verband met de (gewenste) professionaliteit van de leraar en het belang van het gebruik van open leermiddelen daarbij.

Hier past ook een begrip als 'connected learning'. *Connected learning* wordt gedefinieerd als het permanent toegang hebben tot bronnen en kennis en is essentieel voor het leren in de 21^e eeuw. Internet maakt het mogelijk om wereldwijd bronnen te ontsluiten en te gebruiken binnen een elektronische leeromgeving. Microsoft stelt in relatie tot wat zij 'Connected Learning Community' noemen: *'Een rijke leeromgeving biedt mogelijkheden aan leraren en leerlingen om zowel op school als daarbuiten te leren. Of je nu in de klas tijdens de les gebruik maakt van ICT of vanuit de thuissituatie, leren is altijd overal mogelijk'*.

2.2.2 Horizontaliseringslijn

Collegiaal overleg en samenwerking

Het stimuleren van informeel leren in relatie tot het leggen van verbindingen met collega's in de eigen organisatie heeft vaak betrekking op (het stimuleren van) vormen van collegiaal overleg (sociale interactie).

Weistra (2005) ontleent aan in de Verenigde Staten uitgevoerd onderzoek onder meer de volgende vormen: samenwerking ('teaming'), vergaderingen ('meetings'), klantcontacten, supervisie, 'peer-to-peer communication' (zuivere vorm van collegiaal overleg) en werkbezoeken. Het informeel leren kan in deze context worden aangejaagd door het bewerkstelligen van cultuurveranderingen (onder andere, te bereiken door veranderen van de teamsamenstelling) of door de organisatie van het werk te veranderen (Verbeek e.a., 2009).

Toegesplitst op het punt van het ingrijpen in de teamsamenstelling merkt Runhaar (2008) op:

'Wanneer leraren zich door hun team-, afdelings- of locatieleiders gestimuleerd voelen om te leren en op hun handelen te reflecteren, vinden ze het ook minder eng en gaan ze het sneller doen. (...)

Leidinggevenden kunnen een verbindende rol spelen door leraren die met een bepaalde leervraag zitten, te koppelen aan leraren die op dat punt juist over competenties beschikken'. Schoolleiders kunnen dus op twee wijzen een stimulerende of faciliterende rol spelen bij het tot stand brengen van collegiale consultatie en het delen van kennis. Direct door leraren aan elkaar te koppelen en indirect door het scheppen van een klimaat van vertrouwen en openheid. In het laatste geval is het aan de individuele leraren om elkaar op te zoeken en van elkaar te leren. Iets dat, indien het klimaat daartoe uitnodigt, ook zal gebeuren gegeven het feit dat de meeste leraren de voorkeur geven aan leren van elkaar en aan leren van eigen ervaring (behoefte aan feedback) boven meer formele vormen van leren (Voncken, Derriks & Ledoux, 2008).

Teurlings en Uerz (2009) bevelen naar aanleiding van door hun verricht onderzoek naar de professionalisering van roc-leraren in dit kader aan om het proces van professionalisering (ook) in te richten op formele en informele processen van gezamenlijke kennisontwikkeling van en binnen de opleidingsteams. De opbrengst daarvan - dus óók van het informele - kan resulteren in expliciete vormen van kennis.

Professionele leergemeenschappen en leernetwerken

Volgens Vermunt (2007) zijn er (professionele) *leergemeenschappen* op verschillende niveaus. Het kan gaan om een groep van leraren van één school of van meerdere scholen, die samenwerken in een bepaald onderwijsvernieuwingsproject. Leergemeenschappen kunnen qua samenstelling ook bestaan uit leraren, leerlingen, opleiders en andere externe deskundigen. *Netwerken* zijn in de definitie van Vermunt *'meer of minder formele structuren waarin participanten van verschillende scholen ernaar streven vooraf geformuleerde doelen te bereiken in een bepaalde tijdsperiode. De leden leren systematisch van en met elkaar als collega's'* (p. 150). Verderop komt hij in relatie tot informeel leren te spreken over co-teaching (= samen onderwijzen met collega's) als een mogelijkheid om de kwaliteit van de werkplek als leeromgeving te bevorderen.

In het al eerder aangehaalde project CapaciteitsOntwikkeling in Professionele Leergemeenschappen (COPL) van Fontys Hogescholen (Timmerman & Verbiest, 2008) wordt de professionele leergemeenschap geplaatst in de context van de ontwikkeling van de persoonlijke capaciteit: actief en reflectief kennis construeren en gebruiken van actuele inzichten uit de wetenschap

de interpersoonlijke capaciteit: gedeelde waarden en visie op leren en collectief leren
de organisatorische capaciteit van de school als geheel: ondersteunende condities als bronnen en structuren, cultuur en ondersteunend, stimulerend en gedeeld leiderschap.

Gebleken is dat de reorganisatie van het primaire proces en het van elkaar afhankelijk maken van leraren in de uitvoering van dat primaire proces, effectieve interventies zijn in de ontwikkeling van een school als professionele leergemeenschap. Evenals de reorganisatie van de structuren van overleg en professionele ontwikkeling. Daarnaast speelt (het type) leiderschap een belangrijke rol – de schoolleider als bron van de kennis, als cultuurontwikkelaar, als participant en als drager van het concept van de professionele leergemeenschap.

Leernetwerken hebben veelal tot doel om het informeel leren, i.c. het leren op het werk te stimuleren, of, anders gezegd, om kaders en materialen te ontwikkelen voor leren binnen een werksetting (Blok & van Eck, 2008).

Snoek (2007) constateert dat het bij leernetwerken, c.q. professionele leergemeenschappen niet alleen aankomt op het inrichten van de leeromgeving, maar dat bovenal het vertrouwen in en de attitude van de professional doorslaggevend is. Dat laatste impliceert onder meer betrokkenheid van leraren bij de besluitvormingsprocessen binnen de school. Voorts moet er bij de professionals de bereidheid zijn om elkaar aan te spreken op de kwaliteit van het handelen, om extern verantwoording af te leggen en om kennis vast te leggen en te delen. Parallel aan de transformatie van individuele autonomie naar collectieve autonomie verschuift het accent van het individuele leren naar het collectief leren. Collectief leren is *niet* de som van individuen die leren, maar kan begrepen worden *'als aanduiding voor een situatie waarin meerdere tot hetzelfde collectief behorende personen, in eenzelfde periode individueel of in interactie bezig zijn binnen eenzelfde domein hun kennis te verrijken'* (Weggeman, 1997). Als bronnen voor collectief leren noemt Snoek het (vermogen om te reflecteren op de toekomst (toekomstgericht, strategisch leiderschap, professionele ruimte voor leraren), de nieuwsgierige leraar (kritische, reflectieve houding, kenniswerker/ontwikkelaar/onderzoeker) en het leren van rolmodellen.

In de eerder aangehaalde literatuurstudie van Stoll e.a. (2006) worden de volgende karakteristieken van professional learning communities (PLC's) genoemd:

- het delen van waarden en visies
- collectieve verantwoordelijkheid
- professionele reflectie
- betrokkenheid bij besluitvorming ('collaboration', 'staff involvement')
- promoten collectief en individueel leren.

Stoll e.a. laten, zoals gezegd, voor wat betreft de realisatie van PLC's zien dat het creëren van de juiste cultuur en het hebben van een gezamenlijke onderwijsvisie harde voorwaarden vooraf zijn voor het tot stand brengen van effectieve PLC's. Voorts is 'focusing on learning processes' onontbeerlijk. Daarmee wordt aangegeven dat de condities aanwezig dienen te zijn waarin voldoende mogelijkheden en uitdagingen geboden worden voor professionele ontwikkeling ('professional development opportunities').

Als aan deze voorwaarden is voldaan komen ook meer 'aardse' zaken in beeld als het creëren van ruimte voor PLC's in termen van tijd, geld en infrastructuur, zoals de inrichting van klaslokalen, het hebben van overleg ruimten, de aanwezigheid van ICT, enzovoort. Evenals het bouwen aan netwerken en partnerships met (professionals van) externe organisaties.

2.2.3 Verticaliseringslijn

Uit onderzoek van de KPC Groep (2009) kan worden opgemaakt dat voor wat betreft de dimensie van de verbinding met management of schoolleider en de schoolorganisatie in bijna alle onderzochte basisscholen de schooldirecteur betrokken is bij de activiteiten rond professionalisering, veelal naast een intern begeleider, de bovenschoolse manager en de teamleden. Schoolbesturen zijn er slechts zelden actief bij betrokken.

Stimulerend leiderschap wordt door meer dan de helft van de directeuren genoemd als één van de condities om leren op school optimaal vorm te geven. Daarbij gaat een versterkende werking uit van communiceren over de doelen en manieren van professionalisering en hebben schoolleiders een voorbeeldfunctie in het reflecteren en geven van feedback. Dat hiervoor investeringen in tijd en geld nodig zijn, is volgens (vrijwel) alle schoolleiders en bovenschoolse managers in het onderzoek evident.

In een overzichtstudie naar het functioneren van teams in het voorgezet onderwijs wordt door Leeferink, Slegers en Geijssel (2004) betoogd dat leidinggeven aan leraren en samenwerkingsverbanden in schoolorganisaties, alsmede de erkenning dat leraren in staat zijn intelligente keuzen te maken een *beginpunt* voor schoolleiders is. *'Voor het leren van leraren en de ontwikkeling van de school is het van belang een continue dialoog te organiseren over die behoeften. De schoolleider moet daarbij een goed oog hebben voor het heterogene karakter van de organisatie. Soms kan het nodig zijn om bijvoorbeeld een "gestolde" dialoog in de sectie wiskunde te doorbreken. De schoolleider kan een probleem neerleggen waardoor de sectieleden worden gedwongen om met elkaar het probleem op te lossen. Evengoed kan een bepaalde ontwikkeling goed verlopen waardoor de schoolleider in feite "niets" hoeft te doen. Van belang is te erkennen dat leraren zelf problemen kunnen oplossen, waardoor leren plaatsvindt'* (p. 17).

Onderwijskundig leiderschap moet volgens Verbiest (2004) direct gericht zijn op het primaire proces en het optimaliseren van onderwijsleerprocessen. In relatie tot leiderschap in een professionele leergemeenschap wordt gesproken van gedeeld participatief leiderschap en transformatief leiderschap.

Gedeeld onderwijskundig leiderschap richt zich op het primaire proces. Verantwoordelijkheid geven aan alle teamleden, niet alleen aan middenmanagement.

Transformatief leiderschap heeft met name betrekking op het identificeren en expliciteren van een visie en het intellectueel stimuleren van medewerkers, evenals op het begeleiden van leerprocessen en het ontwerpen van een organisatie die op leren gericht is. Daartoe behoort ook het zodanig

begeleiden en inrichten van groepsprocessen in school dat doelen helder zijn, de beste ideeën van medewerkers op tafel komen, een helder debat over de te volgen koers plaatsvindt en er consensus bestaat over duidelijk verkende keuzes (stimuleren van groepsreflectie). Dit alles ondersteund door de voorbeeldrol van de schoolleider, waarin de schoolleider zich als lerende professional manifesteert.

Ook Snoek (2007) merkt – verwijzend naar Conflicting Spheres Model van Hanson (1996) – op dat de sferen van de schoolleider en van de professional niet meer kunnen worden gescheiden. De leraar neemt, of zou dat moeten doen, als professional meer en meer het heft in eigen hand. Met dien verstande dat tegelijkertijd sprake is of dient te zijn van een verschuiving van individuele autonomie naar collectieve autonomie. De rol van de schoolleider verschuift van sturen op prestatie en gedrag naar het geven en hebben van vertrouwen in professionals als voorwaarde voor (succesvolle) leernetwerken of communities of practice. Omgekeerd kunnen communities of practice een brug slaan tussen de onderwijsorganisatie en de leraren (Van Lankveld & Volman, 2009).

Uit elke van de hier aangehaalde studies kan worden opgemaakt dat top-down aansturing niet meer van deze tijd is en plaats gemaakt heeft voor (vormen van) stimulerend leiderschap in combinatie met het besef dat zelfmotivatie (de wil en bereidheid) van de leraren om te willen leren van doorslaggevende betekenis is voor de te bereiken resultaten.

2.2.4 Relatie informeel en (non)formeel leren

De relatie tussen formeel en informeel leren wordt beschreven als een wederkerige. Enerzijds stimuleert het volgen van opleidingen, cursussen en trainingen informeel leren. In een enkel geval wordt het zelfs gezien als het middel bij uitstek om het informeel leren aan te jagen, als een geplande verandering van de context om het informeel leren te bevorderen. Anderzijds draagt informeel leren in het kader van formeel leren bij aan de effectiviteit ervan. Fouarge, De Grip en Nelen (2009) stellen dat informeel en formeel leren complementair blijken te zijn: *‘des te meer men op het werk informeel leert, des te groter de bereidheid tot scholing’*.

Runhaar, Sanders en Slegers (2008) stellen in dit verband dat *‘Hoewel er weinig eenduidig bewijs is voor de effectiviteit van verschillende vormen van professionalisering, het er sterk op lijkt dat een combinatie van verschillende vormen tot de beste resultaten leidt. Het volgen van een theoretische cursus is dus goed, als dit gevolgd wordt door experimenteren in de klas’* (p.20).

‘De meest vergaande oplossing voor een verminderde scheiding tussen werksituatie en trainingssituatie, die tegenwoordig veel wordt voorgestaan, is’, aldus Simons (1995), ‘overigens het afschaffen van trainingen en deze vervangen door werkplek-opleidingen of werkplek-leren. (...) Een training moet mijns inziens steeds aanvullend zijn op het werkplek-leren’.

Wilkins (2009) introduceert 'blended learning' als vorm waarbij formeel en informeel leren gecombineerd worden. Daarbij wordt informeel leren gedefinieerd als 'social learning'. Hij onderscheidt daarbij twee modellen:

- Een model waarin informeel leren wordt ingebed in het formeel leren. In relatie tot Web Based Training (WBT) spreekt hij van '*introducing social media inside formal learning content, such as WBT courses or virtual classroom*'. Naast de evidente voordelen in termen van het besparen van tijd en geld en het verkrijgen van 'ongelimiteerde' toegang tot informatie- en kennisbronnen, kleven aan dit model twee belangrijke nadelen. Ten eerste ontberen de gebruikers elke vorm van 'social networking' en interactie met collega's en ten tweede gaan ook 'social learning benefits', zoals die van nature opgesloten zitten in het (in collectief verband) formeel leren (diversiteit aan perspectieven, delen van 'real world experience', reflectie etc.), geheel en al verloren.
- Een model waarin informeel leren rondom formeel leren wordt gepositioneerd. Dit model, waarin wordt ingezet op een 'way to socialize formal learning', voorziet in het aanbieden van een infrastructuur voor interactie tussen deelnemers aan formele vormen van leren. Het versterkt de van nature aanwezige behoefte van deelnemers aan formele scholingsactiviteiten om kennis en ervaring met elkaar te delen.

Daarnaast onderscheidt Wilkins ook het 'Community Model': informeel leren met behulp van sociale media en leren in sociale netwerken, onafhankelijk van formeel leren. Hij pleit ervoor deze manier van leren meer te formaliseren.

2.2.5 Belang van ict

In het voorgaande is het belang van ict-toepassingen al impliciet of expliciet aan de orde gekomen. Zo is gewezen op het belang van internetfora voor de communicatie van leraren met beroepsgenoten en onderwijsexperts. Ook e-learning kan, mits ingezet bij het formeel leren én het informeel leren, kennisoverdracht en kennisdeling faciliteren.

Het belang van ict wordt ook onderstreept door de opkomst van virtuele leergemeenschappen. Technologische ontwikkelingen maken meer communicatie, interactie tussen deelnemers en integratie van collaboratieve pedagogische modellen mogelijk. Dit vindt hoofdzakelijk plaatst via ict. Hierdoor kunnen virtuele praktijkgemeenschappen (CoP's) zich steeds verder uitbreiden in onderwijsinstellingen. Deze CoP's bieden de mogelijkheid voor de combinatie van synchrone en asynchrone communicatie, de toegang tot (en vanuit) geografisch geïsoleerde gemeenschappen en het delen van informatie op internationaal niveau (Gannon-Leary en Fontainha, 2007). Als kritische succesfactoren voor CoP's worden genoemd: de bruikbaarheid van de technologie, het vertrouwen in de werkzaamheid van ict in communicatie, het gevoel om bij de groep te horen, een gemeenschappelijke visie van het beoogde doel, 'behoorlijk' taalgebruik en de ict- vaardigheid en - bereidheid.

Voorts wordt erop gewezen dat webleren, hoewel weinig bekend is over de effecten ervan, het mogelijk maakt een leven lang tijd- en plaatsonafhankelijk te leren. Wie mede op grond van de interactie met anderen het niveau van expert heeft bereikt, kan de eigen ervaring en inzichten weer inbrengen in (nieuwe) netwerken. Voor de eerder besproken leergemeenschappen schept web-leren aldus nieuwe verhoudingen waarin 'peers' verworden tot 'experts' en vice versa (Onderwijsraad, 2008).

2.3 Meten en waarderen van informeel leren

Bij meten en waarderen gaat het om het vaststellen of vastleggen van de outcomes van het informeel leren in termen van de door leraren bereikte capaciteits- of competentieontwikkeling. Centrale referentiepunten of standaarden daarbij zijn het (intern en/of extern gelegitimeerde) beroepscompetentieprofiel van de leraar en de toegevoegde waarde met betrekking tot het realiseren van beter onderwijs als bovenliggend doel. Het gaat dus om outcomes in termen van:

- bijdragen aan professionalisering / verbeteren professioneel handelen (veranderingen in kennisniveau en gedrag/blijvende gedragsverandering)
- het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs.

2.3.1 Stand van zaken

Tot nu toe is nog maar weinig bekend, weinig onderzoek gedaan naar de effecten van informeel leren in zijn algemeenheid en informeel leren van leraren in het bijzonder. Hoekstra e.a. (2009) formuleren het zo: *'Although there is a body of literature describing teacher learning in formal learning contexts, little is known yet about the kind of teachers learning that occurs in absence of any facilitation for learning'*. Hoekstra, Beijaard, Brekelmans en Korthagen (2004) geven in hun studie naar informele leeractiviteiten van leraren in de beroepspraktijk ook al aan dat binnen de door hen gehanteerde definitie van informeel leren (aangeduid met 'leren in en van de dagelijkse beroepspraktijk zonder dat deze praktijk expliciet is ingericht om het leren te bevorderen', i.c. impliciet leren) de bestaande instrumenten niet geschikt zijn voor het meten van het impliciet leren. Om daarin te voorzien introduceerden zij twee methoden: die van het digitale logboek en die van een combinatie van observatie van lessen en interviews over de resultaten van de observaties.

Het onderzoek van Hoekstra e.a. (2009) richt zich op de vraag wat de relatie is tussen de outcomes van leren van leraren ('learning outcomes = changes in cognition and/or behavior') en hun leeractiviteiten in een informele leeromgeving. De auteurs komen tot de conclusie dat de relatie tussen de leeractiviteiten en de 'changes in behavior' niet konden worden aangetoond ('not straightforward').

Ook Borghans, Golsteyn en De Grip (2007) geven aan dat door de verwevenheid van werken en leren de leerinspanningen moeilijk te meten zijn en moeilijk te bepalen is wat de opbrengst van het leerproces is. En ook in recent door ROA uitgevoerd onderzoek wordt aangegeven dat er betrekkelijk

weinig kwantitatieve studies zijn naar het effect van leren op de kennisontwikkeling (Fouarge e.a., 2009). De resultaten van een door de onderzoekers uitgevoerde literatuurstudie is door hen in navolgende tabel samengevat.

TABEL 2 Effecten van het formeel en informeel leren onder verschillende groepen werknemers en bedrijven²

	Formele training	Informeel leren
Kennisontwikkeling	+	+
Loon	+	+
Productiviteit	+	?
Employability	+	?
Ouderen	<ul style="list-style-type: none"> • + effect op de kennisontwikkeling, maar effect is wel kleiner voor ouderen • + effect op de employability 	<ul style="list-style-type: none"> • + effect op de kennisontwikkeling; effect is kleiner of gelijk voor ouderen • + ouderen spelen belangrijke rol in de kennisoverdracht naar jongeren
Laag opgeleiden	<ul style="list-style-type: none"> • + effect op loon; effect is kleiner of groter dan bij hoogopgeleiden (uiteenlopende onderzoeksresultaten) • + wat betreft employability 	?
MKB	<ul style="list-style-type: none"> • + effect op de productiviteit • +/0 effect op de employability 	?

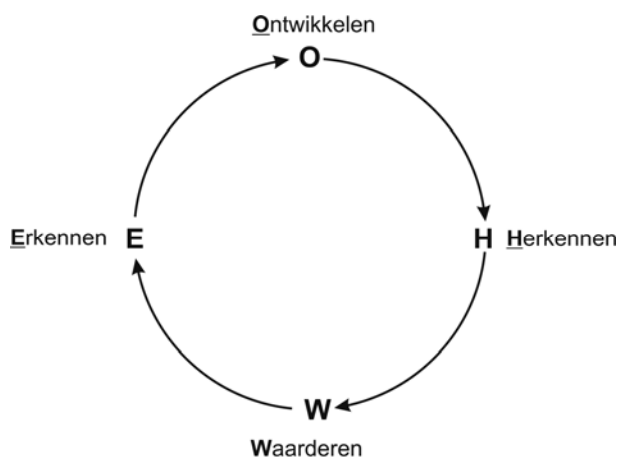
1) '+' positief effect, '0' geen effect, '?' niet onderzocht.

2) Bron: overgenomen uit Fouarge e.a., 2009 (p.45).

Arets (2009) geeft, zich baserend op het rapport *'Tapping the potential of informal learning'* van het ASTD, aan dat er bij de respondenten in het door het ASTD uitgevoerde onderzoek een groot vertrouwen bestaat in de samenhang tussen informeel leren en het verbeteren van de prestatie ('performance'). Hij gaat op grond van de onderzoeksresultaten nog een stapje verder en zegt dat het redelijk lijkt *'te claimen dat informeel leren bijdraagt aan prestatieverbetering, omdat het veelal om leren gaat dat direct op de werkplek plaatsvindt'*. Meer en vooral anders opgezet onderzoek is nodig om de claim verder te onderbouwen.

2.3.2 Erkennen verworven competenties (EVC)

Nederland kent een lange traditie van en een inmiddels algemeen geaccepteerde procedure voor het erkennen van verworven competenties (EVC) waarin gelegitimeerde beroepscompetentieprofielen (of elementen daaruit) als standaard gelden voor het erkennen van ook buiten de context van het formeel leren verworven competenties (Hövels, Frietman & Vink, 2002). Daarbij wordt de uitkomst van een EVC-procedure (de formele erkenning van bepaalde competenties) zelden of nooit opgevat als het eindpunt van een ontwikkeltraject, maar juist als onderdeel van het (continue) ontwikkelingsproces.



FIGUUR 2 EVC-cyclus

In het denken over EVC neemt het ontwikkelingsperspectief een steeds prominentere rol in. Werd aanvankelijk (medio jaren tachtig) nog vooral ingezet op het erkennen (en certificeren) van verworven competenties aan de hand van één formele standaard, gaandeweg is de weg van het ervaringscertificaat ingeslagen. Bij dat ervaringscertificaat staat het individu als geheel centraal. Het gaat om het in kaart te brengen van het competentieprofiel van dat individu als startpunt voor zijn of haar verdere ontwikkeling. Daarvoor is, anders dan in de klassieke kijk op EVC, niet één standaard als referentiepunt nodig, maar een compilatie van meerdere standaarden. Voorwaarde is wel dat die compilatie van standaarden voor de buitenwacht herkenbaar is.

Deze ontwikkelingsgerichte benadering van het vastleggen van verworven competenties kan ook van pas komen bij het meten en waarderen van informeel leren van leraren, zonder dat het eigene van het informeel leren aangetast wordt.

Register

De Tijdelijke Commissie Leraren heeft gepleit voor een sterke positie van de leraar door een beroepsgroep die enerzijds haar eigen kwaliteitsstandaarden vaststelt en anderzijds daarop controleert en verantwoording aflegt door middel van een professioneel register. De Commissie heeft aanbevolen om een publiekrechtelijk basisregister voor alle leraren te ontwikkelen. *'In dit basisregister wordt voor alle aangesloten leraren een bekwaamheidsdossier / portfolio bijgehouden van hun werkervaring. Ook staat hierin omschreven hoe zij hun bekwaamheden hebben bijgehouden en ontwikkeld, bijvoorbeeld via gevolgde na-, bij- en opscholing. Het publiekrechtelijk register is niet vrijblijvend. Als uit het register blijkt dat de leraar zijn bekwaamheid onvoldoende onderhoudt, dan vervalt zijn registratie waardoor hij – net zoals nu bij onbevoegdheid al het geval is – nog slechts met aparte dispensatie gedurende enkele jaren als leraar kan doorfunctioneren'* (Commissie Leraren, 2007).

Met het *'Actieplan Leerkracht van Nederland'* (Ministerie van OCW, 2007) is het initiatief voor het register van leraren nu aan de beroepsgroep zelf.

Interessant in relatie tot het object van deze studie is uiteraard de vraag of en in hoeverre via informeel leren verworven competenties een plaats (kunnen) krijgen in het register. Daarvoor zijn wel valide en betrouwbare meetinstrumenten nodig om de outcomes vast te stellen. 'Valide' in de zin van het eenduidig meten van de resultaten of outcomes gebruik makend van gelegitimeerde standaarden, maar ook in de zin van 'met behoud van het informele karakter'.

In de publicatie '*Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: A very good idea in jeopardy?*' (Werquin, 2008) wordt aan het laatste gerefereerd als wordt gesteld dat iedereen het erover eens lijkt te zijn dat veel van het leren buiten het formele leren plaatsvindt, maar dat er veel minder consensus heerst over de vraag of het tot erkenning van non-formeel en informeel leren moet komen.

3 Voorbeelden uit de praktijk

In dit hoofdstuk worden enkele cases uit het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs aan de orde gesteld. Het gaat om twee in het kader van dit onderzoek uitgevoerde cases van scholen voor primair onderwijs en een reconstructie van cases op basis van informatie uit eerder verricht onderzoek. De praktijkcases en de gereconstrueerde cases worden niet apart behandeld; de ordening heeft plaatsgevonden op schooltypen: po, vo en mbo.

In de literatuur zijn cases terug te vinden die ingaan op het kwaliteitsmanagement van informeel leren van leraren. Op voorhand wordt daarbij opgemerkt dat de onderzoeksuitkomsten veelal betrekking hebben op de (ideaaltypische) context waarvan sprake moet zijn om informeel leren succesvol te maken en nog nauwelijks ingaan op het vastleggen en waarderen van de uitkomsten van deze leeractiviteiten.

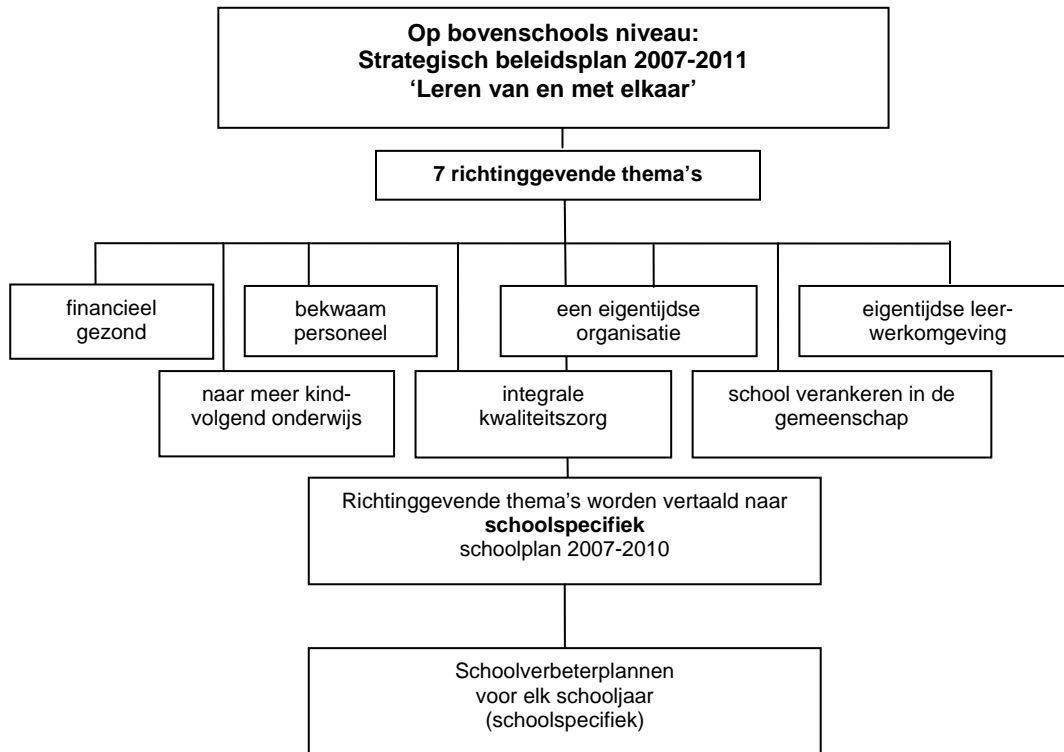
3.1 Primair onderwijs

3.1.1 Casus 'Leren van en met elkaar'

Het strategisch beleidsplan van een middelgroot schoolbestuur¹ heeft het leren van en met elkaar op alle niveaus als centraal uitgangspunt: directeuren onderling, MT-ers onderling, scholen onderling, IB-ers onderling, leraren onderling. Het leren van en met elkaar wordt vormgegeven door intervisiebijeenkomsten, collegiale visitatie tussen scholen en scholingsbijeenkomsten voor leidinggevenden en IB-ers.

Op schoolniveau is de schoolleiding verantwoordelijk voor de gang van zaken. Iedere school heeft onder het motto 'Samen in beweging voor goed onderwijs' en binnen de kaders van het stichtingsbeleid de ruimte om een eigen onderwijsconcept vorm te geven. Die eigenheid is een belangrijk uitgangspunt.

¹ De stichting telt 9 basisscholen en één speciale basisschool, 2250 leerlingen en 210 medewerkers.



FIGUUR 3 Beleidskader

Vanuit de richtinggevende thema's is onder meer het projectplan kwaliteitszorg tot stand gekomen met als doel: integrale kwaliteitszorg binnen de stichting verbeteren. Het eerste deelplan is gericht op het implementeren van het cyclisch proces van de kwaliteitszorg. Het cyclisch handelen staat centraal: plannen, doelen uitvoeren, check of we de goede dingen doen en evalueren (doen we de dingen goed en vinden anderen dat ook), bijstellen en van daaruit de nieuwe doelen vaststellen. In het projectplan kwaliteitszorg wordt het cyclisch handelen beschreven voor de gehanteerde kwaliteitsinstrumenten waarvan het leerlingvolgsysteem er één is (zie bijlage). Door het in kaart brengen van leerlingresultaten en het bespreken ervan wordt er gestructureerd en systematisch gewerkt aan het verbeteren van opbrengsten.

Op schoolniveau krijgt dit bijvoorbeeld vorm in het bespreken van trendanalyses in de bouw- of teamvergadering én in individuele gesprekken met de interne begeleider. Door over onderwijs en opbrengsten te praten worden leraren zich meer bewust van hun onderwijs en doelen die ze nastreven, denken ze na over de vraag of ze de goede dingen doen en de dingen goed doen en wat hún bijdrage is ter verbetering. Dit wordt met name bereikt in het individuele gesprek met de interne begeleider in januari. Vervolgens worden eventuele effecten (door gedragsverandering van de leraar) besproken, gezien en vastgesteld in verbeterde resultaten aan het eind van het schooljaar.

Naast de individuele bespreking worden de resultaten bouw- of schoolbreed besproken. Leraren horen van elkaar 'wat er werkt' in een groep, door welke aanpak goede resultaten worden gehaald. Leraren kunnen dan zonder verdere interventies ideeën overnemen en deze in hun klas gaan toepassen. Of zij kunnen bewust de collega de vraag stellen om te komen kijken en met elkaar erover

in gesprek te gaan. Deze collegiale consultatie wordt door de organisatie gefaciliteerd doordat de directeur de groep van de betreffende leraar overneemt.

Naast deze vorm van werken aan onderwijsverbetering wordt ook in een schoolverbeterplan de ontwikkeling van de professionele leergemeenschap nagestreefd. Het leren van en met elkaar, het praten over onderwijs en het reflecteren erop en het onderzoeken en verbeteren van het onderwijs staan centraal binnen de professionele leergemeenschap.

Gerichte sturing vindt eveneens plaats vanuit de IPB-gesprekkencyclus: leraren stellen in het pop-gesprek hun verbeterpunten vast en formuleren die SMART. Ze vermelden welke hulp ze nodig hebben en beschrijven eveneens hoe ze kunnen zien dat doelen bereikt zijn.

'Wat ze nodig hebben' kan via scholing, collegiale consultatie of coaching gerealiseerd worden. De pop-gesprekken worden opgenomen in het bekwaamheidsdossier. In dit bekwaamheidsdossier kunnen leraren ook filmpjes opnemen waarin ze blijf geven dat zij, door scholing, collegiale consultatie of literatuurstudie in staat zijn om vorm te geven aan schoolverbeterplannen:

- het geven van effectieve instructie
- coöperatief leren
- zelfstandig werken.

Facilitering en sturing / stimuleren

- bewuste planning in vergaderingen van inhoudelijke onderwerpen
- intervisie plannen
- plannen bespreken trendanalyses
- faciliteren van collegiale consultatie
- pop- en functioneringsgesprekken
- monitoren van processen door interne begeleider
- gelegenheid bieden aan collega's die een cursus of scholing hebben gevolgd om erover te vertellen in een teamvergadering
- gelegenheid om in een vergadering te vertellen over good practice.

Vastleggen effecten

In bespreking met de interne begeleider wordt vastgelegd wat de leraar gaat doen om resultaten te verbeteren: instandhouden wat goed gaat, gedrag aanpassen waar nodig. Dit moet ertoe leiden dat resultaten in de volgende bespreking (aan het einde van het schooljaar) een stijging laten zien.

In coachingstrajecten met individuele leraren – bijvoorbeeld gericht op het verbeteren van klassenmanagement of op het verbeteren van effectieve instructie – is het streven om deze trajecten weer te geven in doelen en verwachte opbrengsten. Ook dan zouden de effecten in een kort verslag opgenomen moeten worden. Daarna wordt dit verslag opgenomen in het bekwaamheidsdossier.

In de evaluatie van het pop-gesprek worden de opbrengsten beschreven. Indien doelen niet gehaald worden, wordt verklaard waarom niet en wat er vervolgens met die wetenschap gedaan wordt. De evaluatie wordt opgenomen in het bekwaamheidsdossier.

3.1.2 Casus 'Geef de leerkracht zijn vak terug'

Vier basisscholen onder een schoolbestuur² werken al jaren intensief samen rond het thema 'leren van elkaar'. Dat wil zeggen dat de schoolleiders van de betrokken scholen continu samenwerken aan de onderwijskwaliteit in de meest brede zin van het woord. Leraren worden gestimuleerd om samen met collega's te werken aan hun professionaliteit.

Vanuit deze context is in 2009 door dezelfde scholen het project 'Geef de leerkracht de middelen voor zijn vak terug' opgestart, dat gericht is op het (verder) uitwerken van het netwerkleren. Dat heeft in dat jaar geleid tot de uitbouw van bestaande en het opstarten van nieuwe leernetwerken. In het vervolg van het project 'staat de zoektocht centraal naar de condities waaronder leerkrachten structureel aan de eigen ontwikkeling, en daarmee die van het onderwijs werken'. Dat moet uiteindelijk leiden tot de integratie van het netwerkleren in de werkzaamheden van alledag.

In het verleden is sprake geweest van een meer top-down benadering van de leernetwerken, geïnitieerd door het bestuur en uitgevoerd door de (samenwerkende) schoolleiders. Daarbij werd enerzijds ingezet op het scheppen van de juiste condities en voorwaarden voor (het ontstaan van) de leernetwerken. Anderzijds trachtte men de leernetwerken omwille van het borgen van de kwaliteit ook in te kaderen. Na aanvankelijk succes bleek die aanpak niet duurzaam te zijn. De leraren haakten af, omdat controle de overhand kreeg boven het organische van het leren in leernetwerken ('elke prikkel tot deelname werd weggenomen').

Vanuit die ervaring wordt nu ingezet op de eigen praktijk en het leervermogen van de leraren als startpunt. De leervraag van de leraren en het zelfsturende vermogen staan centraal. Met autonomie en vertrouwen als kernbegrippen.

Het zijn niet de schoolleiders die de leervragen bepalen. Hun rol is wel mede bepalend voor de positionering van de leernetwerken. Het gaat om het 'aansturen met de juiste intentie'. Niet alleen in faciliterende zin, maar ook in de zin van subtiele sturing om een te vrijblijvende houding jegens de leernetwerken voor te zijn (onder andere wijzen en sturen op professionaliteit, uitspreken van waardering voor de geboekte resultaten). En dat alles zonder weer in de controlemodus te vervallen.

² De stichting is verantwoordelijk voor het onderwijs op 31 basisscholen. Ca. 7.100 leerlingen, 650 leerkrachten en 31 directeuren.

Met het project 'Geef de leerkracht de middelen voor zijn vak terug', dat zich primair richt op de leraren (de directeuren zijn erbij betrokken vanwege het faciliteren van het proces in termen van middelen en beleid), worden de volgende doelen nagestreefd (concrete projectresultaten worden in de loop van 2010 verwacht):

- het versterken en verbeteren van bestaande en nieuwe leernetwerken: welke interventies zijn effectief bij het initiëren, versterken en verbreden van leernetwerken?
- het bewerkstelligen van (een handreiking voor) een waarderingssysteem voor netwerklere voor het bekwaamheidsdossier: op basis van welke criteria kun je netwerklere als wijze van professionaliseren valoriseren, ook in relatie tot het bekwaamheidsdossier?
- het stimuleren van de kenniscirculatie: hoe kan SharePoint optimaal worden ingezet als stimulans voor en ondersteuning van kenniscirculatie en leernetwerken?

Facilitering en sturing / stimuleren

Voor wat betreft de interventies, die men wil plegen om de leernetwerken te stimuleren, wordt ingezet op:

- inplannen van zogenoemde 'witte weken', weken met weinig of geen overleg zodat de leraren ruim de tijd en ruimte krijgen om in hun leernetwerk activiteiten te ontwikkelen
- de organisatie van studiedagen
- de inzet van een leernetwerkcoach (in samenspraak met RdMC)
- verbreding binnen de eigen stichting, dat wil zeggen het agenderen van netwerklere op alle scholen van de stichting (prestatie-indicator: 90% van alle leraren zijn betrokken).

Vastleggen effecten

In de projectaanvraag wordt het volgende gemeld over netwerklere en het bekwaamheidsdossier (p. 4): *'In het kader van de wet BIO dient ontwikkeling van leerkrachten volgens standaardprocedures te kunnen worden vastgelegd in het zgn. bekwaamheidsdossier. Erkende waardering en certificering van dit soort professionaliseringstrajecten is dus een noodzaak. Op de scholen is dit voor 2010 een belangrijk vraagstuk (...).*

Door het informele karakter van netwerklere, zijn de bekende indicatoren waarop professionalisering wordt beoordeeld niet, of niet geheel van toepassing. Is fysieke deelname aan een leernetwerk genoeg, of moet je ook eisen stellen aan opbrengsten, is een van de vele vragen die beantwoord moeten worden rondom dit onderwerp. In het project wordt daarom onderzocht op welke manieren bestaande indicatoren kunnen gelden, of nieuwe gedefinieerd moeten worden.'

Naar de mening van de schoolleiders bestaat er bij het erkennen van via leren verworven competenties momenteel feitelijk alleen vertrouwen in het formele leren. Men spreekt in dit verband van 'module-denken'.

Ondanks het feit dat men uit signalen van de leraren kan opmaken dat de effecten van het informeel leren in leernetwerken evident zijn en in de wetenschap dat het niet eenvoudig zal zijn om de effecten vast te stellen, wordt het belang van een vorm van erkenning onderschreven. Enige

terughoudendheid bij het meten van de effecten van het informeel leren heeft te maken met het gevaar om weer te vervallen in de reflex van controle. Of dat leraren dat als zodanig percipiëren.

3.1.3 Casus professionele ontwikkeling van leraren basisonderwijs

Het onderzoek van Windmuller, Ros en Vermeulen (2008) kijkt naar de professionele ontwikkeling van leraren op academische basisscholen. Meer specifiek gaat het onderzoek in op de activiteiten die leraren ondernemen om zich professioneel te ontwikkelen en de factoren die dit proces optimaliseren. Het onderzoek is uitgevoerd op vier academische basisscholen die meededen aan het project 'Academische Basisschool'. Vanuit dit project worden door de scholen diverse schoolontwikkelingsactiviteiten gestart. De scholen beoogden met de deelname de professionele ontwikkeling van leraren te bevorderen en een professionele cultuur te ontwikkelen. Voor het type informele leeractiviteiten komt naar voren dat vormen van interactie en samenwerken met collega's als meest krachtige manieren van leren op de werkplek worden ervaren.

Uit de resultaten komt ook een aantal contextfactoren naar voren die het leren op de werkplek bevorderen. Een van de contextfactoren is het leerklimaat (zie ook Baars-Van Moorsel, 2003). Een professioneel leerklimaat bestaat onder meer uit het nemen van eigen verantwoordelijkheid, open communicatie en een cultuur waarin men elkaar feedback geeft. Op één van de scholen is er een eilandencultuur; dit wordt ook als negatief bestempeld voor het leren op de werkplek. Andere belangrijke contextfactoren zijn tijd en ruimte.

De schoolleider speelt in de vormgeving van deze context een zeer grote rol. Het is de taak van de schoolleider om leraren te stimuleren en te faciliteren in het leren van en met elkaar. Dat kan hij doen door op te treden als rolmodel, kwetsbaarheid te tonen, het gebruik van een evidence-based benadering, maar ook door eigen verantwoordelijkheid voor onderwijskundige activiteiten en verbeteringen te eisen van de leraren. Op één van de scholen was een schoolleiding die sterk top-down activiteiten initieerde. Dit werd door de leraren niet positief ervaren. Een top-down benadering werkt niet.

3.1.4 Casus leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving

Het promotieonderzoek van Geldens (2007) gaat in op kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren in het basisonderwijs. In het onderzoek zijn ook twee case studies op basisscholen gehouden waar (aanstaande) leraren zijn geïnterviewd over hun visie op kenmerken van werkplekleeromgevingen. Uit de resultaten komt een beeld naar voren dat vergelijkbaar is met de resultaten van Windmuller e.a. (2008).

Een werkplekleeromgeving is een omgeving waarbinnen aanstaande leraren benodigde bekwaamheden kunnen verwerven in een wisselwerking tussen leren en werken – vergelijkbaar met het concept Opleiden in de School. Een werkplekleeromgeving wordt in het onderhavige onderzoek

gezien als een externe factor, die (mogelijk) leidt tot of bijdraagt aan informeel leren. Bijvoorbeeld omdat door de aanwezigheid van aanstaande leraren meer ervaren leraren in contact komen met nieuwe ideeën en de aanstaande leraren kunnen zorgen voor een stimulerend leerklimaat.

Volgens Geldens (2007) bestaat een werkplekleeromgeving uit zes componenten, met in totaal 19 kenmerken. Deze staan in onderstaand figuur weergegeven.

nr. Component	nr.	Kenmerk
1 Onderwijsaanbod	1	Balans theorie en praktijk
	2	Doorgaande lijn
2 Leerklimaat	3	Emotioneel veilig
	4	Uitdaging en stimulering
3 Professionaliteit	5	Lerende organisatie
	6	Professionalisering
	7	Zelfsturing
4 Conditie	8	Facilitering
	9	Gebruik van ICT
	10	Personele middelen
	11	Samenwerkingsafspraken
	12	Up-to-date middelen
5 Begeleiding	13	Afstemming op behoeften
	14	Kenmerkende situaties
	15	Mentoring en coaching
	16	Zorgen voor ownership
6 Kwaliteitszorg	17	Procesmanagement
	18	Zelfevaluatie
Startbekwaamheid	19	Bekwaamheden

FIGUUR 4 Kenmerken van een werkplekleeromgeving

Bron: Geldens (2007)

Uit figuur 4 valt af te leiden dat een emotioneel veilig en uitdagend en stimulerend leerklimaat en condities zoals facilitering (zoals financiering of prioritering van leren), gebruik van ict en up-to-date middelen (compleet en rijk aan middelen) kenmerken zijn van een werkplekleeromgeving. Omdat een werkplekleeromgeving (mogelijk) tot informeel leren kan leiden, kunnen deze factoren ook gezien worden als contextelementen die informeel leren stimuleren.

3.1.5 Conclusie

Concluderend komt uit de po-cases een redelijk uniform beeld naar voren waar het gaat om de context van informeel leren. Met name een goed leerklimaat en de facilitering van het leren (in bijvoorbeeld tijd) worden gezien als belangrijke contextfactoren voor informeel leren.

Over het vastleggen van leerresultaten van informeel leren komt in de cases uit de literatuur geen informatie naar voren. De twee praktijkcases laten zien dat leerresultaten wel in de gesprekkencyclus worden besproken en vastgelegd. Moeilijk blijft de vraag met behulp van welke indicatoren de resultaten van informeel leren kunnen worden vastgesteld.

In het initiëren van activiteiten is het de taak van de schoolleider om op te treden als stimulator, facilitator en innovator. Hierbij moet niet top-down worden gehandeld, dit werkt juist averechts.

In de volgende subparagraaf worden de resultaten van onderzoeken in het vo en mbo behandeld. Hier zal blijken dat de resultaten vergelijkbaar zijn met de uitkomsten zoals die hierboven zijn beschreven.

3.2 Voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs

3.2.1 Casus verbetering van het pedagogisch-didactisch handelen van leraren

In het proefschrift van Van Driel (2007) naar het pedagogisch-didactisch handelen van leraren wordt aan de hand van een case study op één middelbare school onderzocht hoe de professionalisering van leraren verbeterd kan worden.

Het schoolbestuur wenste verandering in het pedagogisch-didactisch handelen van leraren als gevolg van onderwijsvernieuwing. Om deze professionalisering te bevorderen zijn door de school twee projecten uitgevoerd. Een project had betrekking op intervisie en was gebaseerd op een interventiebenadering. Het andere project, dat volgde op het intervisieproject, was gebaseerd op een procesbenadering; het zogenaamde duo-project. In beide projecten staan vormen van informeel leren centraal.

De beoogde uitkomsten van de projecten op deze school (verbeteren van het pedagogisch-didactisch handelen) zijn helder verwoord door het schoolbestuur. De noodzaak om te professionaliseren is hoofdzakelijk ingezet door externe factoren (zoals de komst van het studiehuis in het vo) die ertoe leidden dat leraren hun pedagogisch-didactisch handelen moesten aanpassen.

Voor het kwaliteitsmanagement komt uit het onderzoek naar voren dat top-down opgelegde besluiten rondom de uitvoering van (informele) professionaliseringsactiviteiten niet werken. Het eerste intervisieproject werd gekenmerkt door een strakke sturing, die later noodgedwongen wat werd losgelaten, omdat de effecten contraproductief waren. Te veel sturing en verplichting werkt, zoals ook in de po-cases beschreven, averechts. In het duo-project was daarom sprake van zeer beperkte aansturing en organisatie. Deze vrijwilligheid, in de vorm van zelfsturing en stimulering tot deelname door collega's, werkte veel beter. Enige mate van (externe) sturing – in de vorm van procesbewaking, verantwoording, coördinatie en reflectie – wordt wel noodzakelijk geacht. Kort gezegd is '*vrijheid geen pleidooi voor vrijblijvendheid*' (p. 235).

De rol van de schoolleiding in het stimuleren van professionalisering is heel belangrijk. Ook in het vormgeven van de context speelde zij een belangrijke rol. Factoren die in dit onderzoek naar voren komen, kunnen net als in het po, worden verwoord in klimaat en facilitering voor professionalisering. Een ondersteunend (leer)klimaat bestaat uit open communicatie en overleg. In het intervisieproject was er onduidelijke communicatie vanuit het bestuur, waardoor ontevredenheid ontstond. In combinatie met de strakke sturing werd het intervisieproject niet door iedereen als een succes beoordeeld. Open communicatie werd door de leraren als belangrijke factor bestempeld.

De facilitering van het informeel leren kan in dit onderzoek in drie elementen worden ingedeeld. Allereerst facilitering in de vorm van ondersteuning, zoals het vrijmaken van tijd en materiaal. Daarnaast organisatorische facilitering, zoals het roostertechisch mogelijk maken van professionalisering. Tot slot moet ook in de arbeidsomstandigheden gefaciliteerd worden. Hier valt te denken aan de inrichting van lokalen. Deze vormen van facilitering kwamen met name naar voren in het duo-project. Het zorgde ervoor dat de deelnemers meer open stonden voor het project en daardoor ook (veel) leerden.

3.2.2 Casus Opleiden in de School

Hendriks e.a. (2007) hebben onderzoek gedaan naar effecten van Opleiden in de School. Dit onderzoek is uitgevoerd binnen zes scholen voor voortgezet onderwijs. Zoals al bij het onderzoek van Geldens (2007) is besproken kan Opleiden in de School worden gezien als een externe factor die (mogelijk) leidt tot informeel leren. Klimaat en facilitering komen in het onderzoek van Hendriks e.a. (2007) naar voren als belangrijke contextfactoren. Een goed leerklimaat kan door Opleiden in de School ontstaan doordat leraren in contact komen met ontwikkelingen op het gebied van didactiek. Ook kan door de aanwezigheid van studenten min of meer vanzelf een klimaat en cultuur ontstaan waarin geleerd wordt. Dit kan vervolgens gezien worden als positieve factor voor de mate waarin leraren informeel leren.

3.2.3 Casus informeel leren door ervaren leraren

Het proefschrift van Hoekstra (2007) gaat in op het informeel leren door ervaren leraren. Eén van de deelstudies in het onderzoek heeft specifiek betrekking op de voorwaarden die gesteld moeten worden aan de directe werkomgeving van de leraar om (informeel) te leren. Dit is onderzocht door middel van een contrasterende case study bij twee leraren van verschillende scholen. Deze leraren verschilden in de mate waarin zij veranderden in hun opvattingen door de informele leeractiviteiten. De focus lag op het bevorderen van actief en zelfstandig leren (AZL) van leerlingen. Eén leraar (vrouw) werd daadwerkelijk meer AZL-gericht, de andere leraar (man) werd dit juist niet, ook al wilde hij wel. Dat hem het niet lukte meer AZL-gericht te worden ligt waarschijnlijk aan de sterk gedeelde normen binnen de school, waardoor het moeilijk was zijn opvattingen te veranderen. De mannelijke leraar leerde dus minder informeel dan de vrouwelijke docent.

Uit beide casestudies blijkt dat vier contextfactoren verband houden met het informeel leren van leraren. Het gaat om de factoren autonomie, samenwerking, reflectieve dialoog en het krijgen van feedback.

Autonomie wordt door de vrouwelijke leraar expliciet ervaren als iets positiefs. Doordat ze zelf kan bepalen hoe ze haar lessen geeft, heeft ze ruimte om dingen uit te proberen. Dit experimenteren kan

gezien worden als vorm van informeel leren. De mannelijke leraar ervaart ook veel autonomie, maar dit heeft geen invloed op het leren.

Samenwerking met collega's vindt bij de vrouwelijke leraar nauwelijks plaats. Dit belemmert het informeel leren, omdat er nooit wordt gediscussieerd. Juist deze discussiemogelijkheden worden gezien als manier om te leren. De mannelijke leraar werkt ook niet veel samen met directe collega's, maar ervaart dit niet als vervelend of problematisch. De samenwerking met andere collega's wordt wel als zinvol beschouwd.

De *reflectieve dialoog* die de vrouwelijke leraar heeft met een collega of haar partner wordt door haar als zeer waardevol gezien in het leren. Ze heeft de mogelijkheid om feedback te krijgen en hierdoor haar werk te evalueren. De mannelijke leraar hecht nauwelijks waarde aan reflectieve dialoog. Het krijgen van *feedback* wordt door de vrouwelijke leraar positief ervaren als ze deze vraagt aan leerlingen of tijdens informele contacten met collega's. De feedback van de schoolleider vindt ze niet waardevol. De mannelijke leraar ervaart feedback hoofdzakelijk als vorm van kritiek, wat niet bijdraagt aan het leren.

Op basis van literatuur werd vooraf ook verwacht dat het hebben van *gedeelde normen en verantwoordelijkheid* zou bijdragen aan informeel leren. De cases laten echter zien dat dit niet het geval is. De vrouwelijke leraar ervoer een gebrek aan expliciet gedeelde normen en opvattingen. Dit is voor haar gunstig, omdat ze hierdoor volgens haar eigen normen ging lesgeven en daardoor meer leerde. De mannelijke leraar ervoer juist wel gedeelde normen.

Naast de vier voorwaarden die belangrijk zijn bij het informeel leren van ervaren leraren die in het onderzoek worden benoemd (autonomie, samenwerking, reflectieve dialoog, krijgen van feedback), laten de resultaten ook zien dat bij de vormgeving van deze voorwaarden niet alleen anderen een rol spelen, maar dat ook de leraar zelf heel belangrijk is. De interactie tussen de school en de leraar zelf leiden tot de genoemde voorwaarden voor informeel leren (vgl. ook Kwakman, 1999).

3.2.4 Casus voorwaarden scholing leraren BVE

Het onderzoek van Glaudé, Van Eck, Oud en Verbeek (2009) gaat in op voorwaarden voor scholing van leraren in het mbo. De invoering van het competentiegericht onderwijs in het mbo vraagt om andere competenties van leraren, maar ook om andere manieren om deze competenties te ontwikkelen. De nadruk komt steeds meer te liggen op informele vormen van leren. Bij zes sectoren op vijf roc's zijn mensen geïnterviewd over voorwaarden voor informele scholing.

De resultaten laten zien dat een veilige sfeer, met ruimte voor het maken van fouten, een belangrijke voorwaarde is. Ook open communicatie is belangrijk. Deze voorwaarden passen binnen wat in de andere onderzoeken als goed leerklimaat wordt gezien. Tevens worden tijd en ruimte genoemd als belangrijke voorwaarden. Leraren moeten de gelegenheid hebben om elkaar te ontmoeten. Deze

factoren kunnen gezien worden als faciliterende factoren. Ook een gedeelde visie en een continue ontwikkeling van deze visie is een belangrijke voorwaarde voor informeel leren.

Het is de rol van de leidinggevende om deze voorwaarden te creëren. Daarnaast zijn voor de leidinggevendenden nog andere taken weggelegd. De leidinggevende moet het informeel leren bewust een plaats geven, naast andere vormen van leren. Dat kan door hier beleid voor te ontwikkelen. Ook de focus op de opbrengsten en de afweging tussen tijd en opbrengsten van de informele leeractiviteiten is belangrijk. Hierbij moet aandacht zijn voor de inbedding in de kwaliteitszorg. Tevens is de begeleiding van leraren belangrijk. Leraren hebben de rol om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen ontwikkeling.

3.3 Conclusie

Uit de hierboven beschreven cases uit het vo en mbo kunnen enkele conclusies getrokken worden. Uit vrijwel alle cases komen twee belangrijke voorwaarden naar voren. Door deze voorwaarden te creëren – de context te veranderen – kan informeel leren worden gestimuleerd.

De eerste voorwaarde is het klimaat. Zaken als open communicatie, overleg, het geven van feedback en het creëren van een veilige sfeer zorgen ervoor dat informeel leren wordt gestimuleerd. Ten tweede is facilitering heel belangrijk. Hier gaat het zowel om de organisatie (zoals het vrijroosteren van leraren), als om de organisatie van het werk (zoals samenstelling teams, inrichting werkoverleg), als om meer ondersteunende faciliteiten (zoals materiële zaken, de beschikbaarheid van lokalen/ruimte en de tijd hebben om te leren). Tevens kwamen uit het onderzoek van Hoekstra (2007) ook nog voorwaarden als autonomie en samenwerking naar voren.

Opvallend is de rol van gedeelde normen of een gedeelde visie. In het onderzoek van Hoekstra (2007) worden gedeelde normen als niet bevorderlijk gezien voor informeel leren, terwijl in het onderzoek van Glaudé e.a. (2009) een gedeelde visie juist naar voren komt als belangrijke voorwaarde voor informeel leren.

Naast de rol van de context die in alle onderzoeken uitvoerig wordt beschreven laten de cases ook zien dat het managen van informeel leren niet alleen van bovenaf zou moeten plaatsvinden. Een top-down aansturing werkt vaak averechts. Eigen verantwoordelijkheid van leraren voor het informeel leren is dus belangrijk, hoewel volledige eigen verantwoordelijkheid ook geen oplossing is. Enige mate van sturing is noodzakelijk, zoals in het bewaken en coördineren van het proces. Ook in het afleggen van verantwoording van leraren is de rol van het management belangrijk.

Evenals in de cases uit het po wordt ook in de cases uit het vo en mbo niet over informeel leren gesproken in termen van het vastleggen van de resultaten.

4 Naar arrangementen van kwaliteitsmanagement informeel leren

4.1 Veelbelovende arrangementen

Aan de resultaten van deze verkennende studie kunnen (aanzetten voor) arrangementen van kwaliteitsmanagement informeel leren worden ontleend. Voor het beschrijven van die arrangementen in deze paragraaf wordt uitgegaan van de in hoofdstuk 2 beschreven dimensies:

- veranderen context, onderverdeeld in de externaliseringslijn, de horizontaliseringslijn en de verticaliseringslijn
- meten outcomes, zoals al eerder aangegeven onderverdeeld in niveau van (h)erkenning: herkennen, waarderen en erkennen.

Het combineren van (de elementen van) beide dimensies maakt het mogelijk om verschillende arrangementen te onderscheiden. De arrangementen variëren van elkaar in de mate waarin de beide dimensies meer of minder ver uitgewerkt zijn en met elkaar interacteren.

In de huidige praktijk gaat het voornamelijk vooral om arrangementen waarin sprake is van relatief eenvoudig te realiseren ingrepen in de context en van 'lichte' vormen van meten (zie onderstaande matrix). Toekomstige - ideaaltypische - arrangementen zullen gericht zijn op het integreren van beide dimensies in hun volle omvang met nadrukkelijke aandacht voor certificering of diplomering.

De arrangementen passen in een groeiscenario dat loopt van arrangementen die kunnen worden getypeerd als relatief eenvoudig qua opzet en uitvoering tot arrangementen die zeer complex van aard zijn.

Veranderen context:	Externaliseringslijn	Horizontaliseringslijn	Verticaliseringslijn
Meten outcomes:			
Herkennen			
Waarderen			
Erkennen (certificeren)			

meest voorkomend in huidige praktijk

In het navolgende worden vier arrangementen uitgewerkt. Voorafgaand wordt kort ingegaan op een top-down arrangement, dat als een arrangement uit het verleden kan worden getypeerd.

4.1.1 A₀ - Top-down

Veranderen context:	Externaliseringslijn	Horizontaliseringslijn	Verticaliseringslijn
Metten outcomes:			
Herkennen			
Waarderen			
Erkennen (certificeren)			

In het verleden lag het initiatief voor het stimuleren van het informeel leren door de samenwerking en interactie tussen leraren te bevorderen, vaak top-down bij het schoolbestuur of de directeur van de school. De ervaring, zoals beschreven in één van de cases, leert dat zulke initiatieven na aanvankelijk enthousiasme de neiging hebben om uit te doven. Niet omdat de bedoelingen van de schoolbesturen en/of schoolleiders niet oprecht zouden zijn - de initiatieven vinden hun oorsprong in de wil om het onderwijs beter te maken - maar omdat de initiatiefnemers (het management) maar al te vaak grip proberen te houden op het proces door er controle op uit te voeren. De betrokken leraren haken dan af, omdat de situatie dan al gauw te bedreigend is en ruimte voor eigen initiatief ontbreekt.

Ook de in deze studie onderzochte literatuur geeft eenduidig aan dat top-down aanpakken gedoemd zijn te mislukken. Zonder actieve betrokkenheid van de leraren en zonder een open communicatie tussen schoolleider en leraren komt het informeel leren niet goed van de grond.

Positief is dat, indien daar althans de goede termen voor aanwezig zijn, dergelijke (negatieve) ervaringen kunnen worden opgepakt en omgezet in meer gezamenlijk gedragen initiatieven met respect voor elkaars rollen. Zo'n initiatief kan dan uitgroeien naar een van de navolgende typen van arrangementen.

4.1.2 A₁ - Samenwerking en collegiaal overleg

Veranderen context:	Externaliseringslijn	Horizontaliseringslijn	Verticaliseringslijn
Metten outcomes:			
Herkennen			
Waarderen			
Erkennen (certificeren)			

Vormen, middelen/stimulering, horizontaliseringslijn

In het arrangement *Samenwerking* is sprake van informeel leren door samenwerking en collegiaal overleg. Deze vormen van leren kunnen gestimuleerd worden door het teweegbrengen van cultuurveranderingen. Hierbij kan gedacht worden aan de samenstelling van het team. Door leraren

met bepaalde leervragen te koppelen aan leraren die juist ervaring hebben of competent zijn in deze leervraag, kan samenwerking worden gestimuleerd (Verbeek e.a., 2009; Runhaar, 2008). Ook door verandering van de organisatie van het werk kan samenwerking worden gestimuleerd (Verbeek e.a., 2009). Dit arrangement onderscheidt zich daarmee van het dagelijkse informeel leren 'sec'.

Rol schoolleider, verticaliseringslijn

De schoolleider moet hierin optreden als stimulator. De schoolleider communiceert over de doelen en manieren van professionalisering, en er is een continue dialoog. Er is geen top-down sturing; de schoolleider erkent juist dat leraren ook zelf keuzes kunnen of moeten maken (hun eigen leervraag moeten formuleren). Hierbij geeft de schoolleider verantwoordelijkheid aan alle leraren. Naast dit *gedeeld onderwijskundig leiderschap* is het de taak van de schoolleider om de visie rondom professionalisering uit te dragen en de leraren te stimuleren, te begeleiden en te ondersteunen in hun professionalisering. Hierbij kan gesproken worden van *transformatief leiderschap*. De schoolleider moet ten slotte ook een faciliterende rol spelen, zodat het voor leraren daadwerkelijk mogelijk wordt om met elkaar te overleggen en samen te werken (Verbiest 2004; KPC Groep, 2009; Leeferink e.a., 2004).

Rol leraren

Zoals gezegd krijgen de leraren in dit arrangement eigen verantwoordelijkheid voor hun professionalisering. Dit betekent dat er bij de leraren wel sprake moet zijn van eigen motivatie. Leraren moeten de wil en bereidheid tonen om te willen leren.

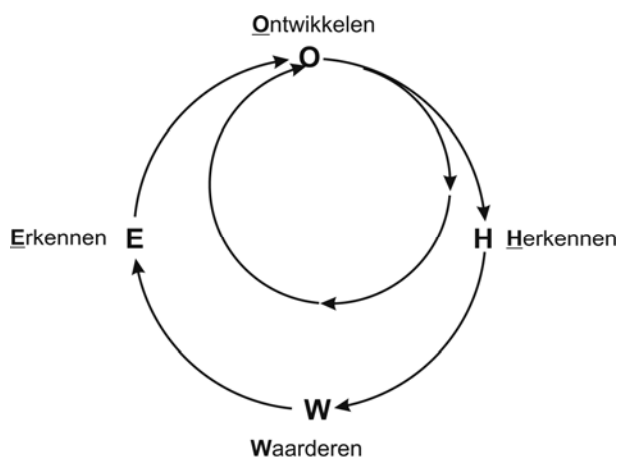
Externaliseringslijn

In dit arrangement is er niet tot nauwelijks sprake van externe verbindingen, zoals de verbinding met externe beroeps- of vakverenigingen.

Metten

De resultaten/opbrengsten van deze samenwerking en het collegiaal overleg worden in dit arrangement niet expliciet gemeten. Wel is er een algemeen gevoel dat de informele leeractiviteiten werken; de opbrengsten van de informele leeractiviteiten worden herkend en gewaardeerd. Er is echter nog geen sprake van het toekennen van waarde (waardebepaling) of erkenning van deze opbrengsten en de opbrengsten worden niet vastgelegd in dossiers en dergelijke.

Refererend aan de eerder gepresenteerde EVC-cyclus kan de plaats van het meten in dit arrangement als de binnencirkel in onderstaande figuur worden weergegeven. De verworvenheden van het informeel leren worden wel herkend. Om gemotiveerd te blijven is het ook van belang dat er over en weer waardering wordt uitgesproken, maar van het bepalen van de waarde en van 'echt' meten is nog geen sprake.



FIGUUR 5 Verkorte EVC-cyclus

4.1.3 A₂ - Professional Learning Community

Veranderen context:	Externaliseringslijn	Horizontaliseringslijn	Verticaliseringslijn
Metten outcomes:			
Herkennen			
Waarderen			
Erkennen (certificeren)			

Vormen, middelen/stimulering, horizontaliseringslijn

In het arrangement *Professional Learning Community (PLC)* vindt inkleuring van het informeel leren plaats binnen professionele leergemeenschappen of leernetwerken. Binnen deze PLC's leren leraren v^án en m^ét elkaar.

Buiten PLC's die bestaan uit alleen leraren, kunnen PLC's ook zijn samengesteld uit leerlingen, externen of opleiders (Vermunt, 2007). De PLC's hebben tot doel het informeel leren te stimuleren. Bijvoorbeeld door materialen te ontwikkelen die het leren op de werkplek mogelijk maken (Blok & van Eck, 2008).

Door het primaire proces op scholen te reorganiseren kan de ontwikkeling van een PLC worden gestimuleerd. Ditzelfde geldt voor de reorganisatie van het overleg (Timmerman & Verbiest, 2008). Evenals in het samenwerkingsarrangement speelt de cultuur een grote rol in het stimuleren van informeel leren in PLC's. Ook een gezamenlijke visie is belangrijk om een effectieve PLC te ontwikkelen. Ten slotte moeten de PLC's ook gefaciliteerd worden in termen van tijd, geld, ruimte en infrastructuur, zoals ict. Ict maakt interactie tussen deelnemers op afstand mogelijk, waardoor het delen van informatie wordt vergemakkelijkt. Internet maakt het mogelijk dat leraren wereldwijd informatie kunnen vergaren en gebruiken binnen een PLC. In deze context wordt ook wel gesproken van '*connected learning*'.

In het algemeen kan het PLC-arrangement gezien worden als een 'aangeklede' variant van het arrangement Samenwerking. Het grootste verschil is de mate waarin het informeel leren is geïnstitutionaliseerd. Dit wordt zichtbaar in de meer beleidsmatige vormgeving van PLC's.

Rol schoolleider, verticaliseringslijn

Leiderschap is een noodzakelijke voorwaarde voor de ontwikkeling van PLC's; het is de taak van de schoolleider om de PLC actief te ondersteunen en het concept van een PLC te dragen (Stoll e.a., 2006; Timmerman & Verbiest, 2008). De schoolleider heeft in dit arrangement ongeveer dezelfde rollen als in het hierboven beschreven samenwerkingsarrangement: die van stimulator, uitdrager van visie en begeleider. Het hebben van vertrouwen in de leraar is heel belangrijk bij de ontwikkeling van een PLC. De schoolleider moet de leraren daarom betrekken bij de besluitvorming (Snoek, 2007, Stoll e.a., 2006). Top-down sturing werkt niet. Er is dus een verschuiving van aansturing op prestatie en gedrag naar het geven en hebben van vertrouwen in de leraren zelf (van Lankveld & Volman, 2009). De schoolleider vervult allereerst de rol van cultuurbouwer, waarbij de waarden en normen van een professionele leercultuur worden uitgedragen. Deze rol werd ook in het hiervoor genoemde arrangement omschreven. Ten tweede heeft de schoolleider de rol van educator. Het is de taak om de kwaliteit en de intensiteit van de gezamenlijke leerprocessen te bevorderen. Ten slotte heeft de schoolleider de rol van architect. In deze rol moet de schoolleider zorgen voor bronnen, structuren en systemen in de school. Deze rol komt ook in de vorm van facilitering in het vorige arrangement terug. Omdat het PLC-arrangement een meer geïnstitutionaliseerde/beleidsmatige vorm is van het samenwerkingsarrangement, is de taak van de schoolleider in dit arrangement ook die van beleidsmaker.

Rol leraren

Leraren hebben in dit arrangement, net als in het hierboven beschreven arrangement, eigen verantwoordelijkheid in hun eigen professionalisering. De schoolleider moet hier de ruimte voor bieden, en leraren moeten bereidheid en motivatie tonen.

Daarnaast moeten leraren kennis delen met elkaar. Ook reflectie en het geven van feedback zijn hierbij belangrijke onderdelen (Stoll e.a., 2006). Leraren moeten elkaar dus durven aanspreken op de kwaliteit van hun handelen.

Externaliseringslijn

In dit arrangement kan sprake zijn van externe verbindingen, wanneer sprake is van een PLC waarin leraren of andere deelnemers van buiten de organisatie deelnemen. Gedacht kan worden aan een opleider, leraren van verschillende scholen of andere externen. Ook de lokale gemeenschap en de politiek kunnen een rol spelen, bijvoorbeeld in de totstandkoming van PLC's. Ict kan hier een belangrijke rol in spelen, omdat het de interactie tussen deelnemers op afstand mogelijk maakt.

Meten

De resultaten/ opbrengsten van de in professionele leergemeenschappen ondernomen activiteiten worden ook in dit arrangement niet expliciet gemeten. Net als in het samenwerkingsarrangement worden effecten van de professionele leergemeenschappen wel herkend en gewaardeerd maar van formele erkenning en rapportering is nog geen sprake.

4.1.4 A₃ - PLC^{plus}

Veranderen context:	Externaliseringslijn	Horizontaliseringslijn	Verticaliseringslijn
Metten outcomes:			
Herkennen			
Waarderen			
Erkennen (certificeren)			

Vormen, middelen/stimulering, horizontaliseringslijn

Het arrangement PLC^{plus} is in termen van informele leeractiviteiten vergelijkbaar met het PLC-arrangement. Leraren leren informeel door samenwerking en overleg en kunnen dit doen binnen een PLC. Hiervoor is het noodzakelijk dat processen binnen de school worden gereorganiseerd en dat er een cultuur bestaat die informeel leren ondersteunt. Ook de facilitering van informeel leren is essentieel.

Rol schoolleider, verticaliseringslijn

Omdat de vormen van informeel leren in dit arrangement vergelijkbaar zijn met die in het PLC-arrangement, verandert ook de rol van de schoolleider niet wezenlijk. Er moet sprake zijn van stimulerend schoolleiderschap. De schoolleider moet het informeel leren actief ondersteunen, stimuleren en uitdragen. Hierbij moet de schoolleider niet alleen handelen; de betrokkenheid en samenwerking met leraren is van groot belang. De schoolleider moet zorgen voor een goede leercultuur, moet het leren bevorderen en zorgen voor de juiste facilitering.

In vergelijking met het PLC arrangement moet de schoolleider meer en expliciet aandacht besteden aan het waarderen van informeel leren.

Rol leraren

Leraren moeten eigen verantwoordelijkheid tonen voor hun professionalisering. Ze moeten bereid zijn om zichzelf te professionaliseren en motivatie tonen. Tevens moeten ze hun blik verbreden naar hun omgeving; leraren moeten hun kennis delen met collega's en niet schromen om elkaar aan te spreken en feedback te geven.

Externaliseringslijn

In dit arrangement zijn mogelijk externe verbindingen, zoals ook omschreven in het PLC-arrangement. Dit kunnen zowel leraren van andere scholen zijn, maar ook opleiders of de lokale gemeenschap. Ict

is van grote betekenis, omdat het het maken van externe verbindingen vereenvoudigt. Hiermee kan ict kennisoverdracht en kennisdeling faciliteren. Het maakt het voor individuen mogelijk om tijd- en plaatsafhankelijk te leren.

Metten

Het grootste verschil tussen dit PLC^{plus}-arrangement en het voorafgaande arrangement is de aandacht voor het meten van de effecten en de opbrengsten van het informeel leren.

In dit arrangement is er niet enkel een gevoel dat informeel leren werkt en wordt niet alleen waardering hiervoor uitgesproken, maar wordt er ook een waarde aan toegekend met een zeker civiel effect. Enerzijds kan dat tot uiting komen in schoolinterne effecten of maatregelen, bijvoorbeeld door het toekennen van extra taakuren voor de verdere uitbouw van het netwerk, door het creëren en toekennen van specifieke kwaliteitsfuncties, maar ook door het uitreiken van lintjes of speldjes ten teken van erkenning van de geleverde prestatie en inzet. Anderzijds zou het ook kunnen gaan om externe effecten, zoals een zekere mate van erkenning.

4.1.5 A_t - Leren en erkennen

Veranderen context:	Externaliseringslijn	Horizontaliseringslijn	Verticaliseringslijn
Metten outcomes:			
Herkennen			
Waarderen			
Erkennen (certificeren)			

Het meest omvattende, ideaaltypische arrangement bestaat uit het scheppen van de optimale context voor informeel leren in combinatie met een bij het eigene van het informeel leren aansluitende erkenningsmethodiek. Anders dan bij het PLC^{plus}-arrangement gaat het bij het laatste niet alleen om de waardebeoordeling van de verworven competenties, maar ook om de formele erkenning ervan, met inbegrip van het civiel effect.

Bij het creëren van optimale condities voor het informeel leren gaat het in hoofdzaak om het scheppen het juiste klimaat en het faciliteren van het leerproces in de meest brede zin van het woord.

'Faciliteren' in de zin van het scheppen van tijd, ruimte en geld, en het aanpassen van de organisatie van de arbeid.

Aansluiting qua erkenningsmethodiek houdt niet alleen in dat de te hanteren standaarden valide zijn, maar dat ze ook op maat van het informeel leren zijn.

De uitvoering van het meten vereist dus de beschikbaarheid van een passende en gelegitimeerde standaard. Als startpunt hiervoor zouden de zeven SBL-competenties kunnen worden gebruikt. SBL

onderscheidt vanuit de verantwoordelijkheden van de leraar vier beroepsrollen: de interpersoonlijke, de pedagogische, de vakinhoudelijke & didactische en de organisatorische rol. Deze beroepsrollen worden vervuld in vier typen situaties die kenmerkend zijn voor het beroep van leraar: het werken met leerlingen, met collega's en met de omgeving van de school, en het werken aan de eigen professionele ontwikkeling. De combinatie van beroepsrollen en situaties leidt tot de beschrijving van lerarenbekwaamheid in zeven competenties:

- interpersoonlijk competent
- pedagogisch competent
- vakinhoudelijk en didactisch competent
- organisatorisch competent
- competent in het samenwerken met collega's
- competent in het samenwerken in en met de omgeving
- competent in reflectie en ontwikkeling.

Ook de te gebruiken meetinstrumenten moeten 'organisch' aansluiten bij of toegespitst zijn op het eigene van het informeel leren. Wat dat betreft wordt gewezen op de mogelijkheden die de beschikbare EVC-procedures bieden om tot een beproefde aanpak te komen.

De aldus vastgestelde competenties worden in het bekwaamheidsdossier vastgelegd en dragen bij aan de (blijvende) opname in het Lerarenregister.

Vormen, middelen/stimulering, horizontaliseringslijn

- Leraren leren informeel door samenwerking en overleg en kunnen dit doen binnen een leernetwerk / PLC.
- Werkprocessen binnen de school worden daarop ingericht.
- Er bestaat een cultuur die informeel leren ondersteunt.
- Het informeel leren wordt actief gefaciliteerd.

Rol schoolleider, verticaliseringslijn

- Er is stimulerend schoolleiderschap.
- Het informeel leren wordt actief gefaciliteerd, ondersteund, gestimuleerd en uitgedragen.
- De betrokkenheid en samenwerking met leraren is geborgd.
- De schoolleider besteedt expliciet aandacht aan het herkennen, waarderen en erkennen van informeel leren.

Rol leraren

Leraren:

- tonen eigen verantwoordelijkheid tonen voor hun professionalisering
- zijn hoog gemotiveerd om te leren
- zijn bereid en in staat om hun kennis delen (intern en extern)
- geven feedback aan elkaar.

Externaliseringslijn

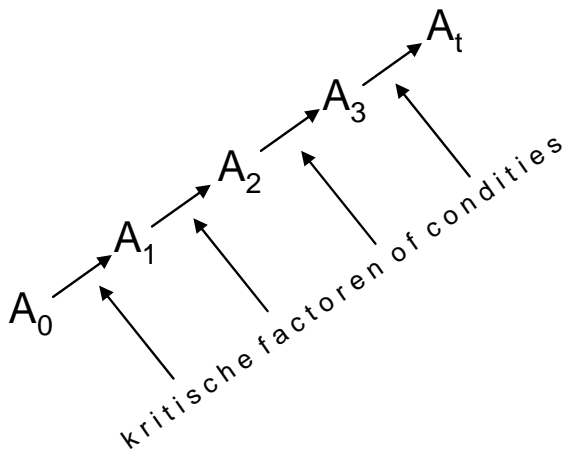
- Er is een extern leernetwerk (leraren van andere scholen, opleiders en experts) waarbij ICT een belangrijke rol kan spelen.

Metten

- De outcomes van het informeel leren worden op systematische en valide wijze vastgesteld en erkend.
- De resultaten van de metingen worden vastgelegd het personeelsdossier (pop's) en het bekwaamheidsdossier.
- De formele erkenning vormt een basis voor opname in het lerarenregister.

4.1.6 Groeiscenario

Zoals gezegd, wordt ervan uitgegaan dat de hier beschreven arrangementen passen in een groeiscenario dat loopt van arrangementen die kunnen worden omschreven als relatief eenvoudig qua opzet en uitvoering, tot arrangementen die zeer complex van aard zijn en als sterk geïnstitutionaliseerd kunnen worden getypeerd. De gedachte is dat scholen, hun leraren en schoolleiders van het ene type arrangement in het andere kunnen doorgroeien. Dit groeiscenario is weergegeven in onderstaand figuur.



FIGUUR 6 Groeimodel arrangementen kwaliteitsmanagement informeel leren

Voorbeelden van *kritische factoren of condities* waaronder de overgang van de ene naar het andere arrangement tot stand kan komen zijn onder meer:

- het succesvol verloop van een bepaald arrangement. De succeservaring van betrokkenen (leraren en schoolleiders) bij het uitvoeren van een bepaald arrangement biedt een belangrijke 'drive' om op een niveau hoger te komen. Die drive komt vooral voort uit het besef bij betrokkenen dat het (verder) verbreden van de scope door te sturen op uitdagende contextveranderingen en/of op een

hoger niveau van meten van de outcomes bijdraagt aan het verder optimaliseren en verwezenlijken van het proces van informeel leren.

- het beleidsmatig verankeren van gebruikte, succesvolle aanpakken
- het ontwikkelen van nieuwe leiderschapstijlen
- het ondersteunen en faciliteren van de actoren in vorm van tijd, ruimte en geld
- het actief betrekken van externe professionals en deskundigen bij vormen van informeel leren
- het geven van incentives op basis van de mate van betrokkenheid en van verworven competenties
- het verbinden van rechtspositionele en arbeidsvoorwaardelijke consequenties aan verworven en erkende competenties (opname in bekwaamheidsdossier en lerarenregister).

Nader onderzoek is nodig over:

- het valideren en empirisch onderbouwen van de hier beschreven typen arrangementen
- het opsporen van andere typen
- het groeimodel en de kritische factoren die daarbij een rol spelen.

4.2 Belang en vóórkomen van managen van het informeel leren

Conclusies

Hierna wordt de vraag naar het belang en het in de praktijk bestaan van managen van informeel leren beantwoord aan de hand van de in hoofdstuk 1 gepresenteerde onderzoeksvragen.

a) Welke belang moet gehecht worden aan (het kwaliteitsmanagement van) informeel leren in de context van de professionalisering van leraren?

Op grond van de onderzochte literatuur en de gesprekken met schoolleiders blijkt dat het belang dat gehecht wordt aan het informeel leren voor de professionalisering van leraren buiten kijf staat. Die conclusie kan niet worden getrokken op basis van onderzoek waarin de effecten van het informeel leren op de kennisontwikkeling en gedragsverandering van de leraren eenduidig zijn vastgesteld. Dergelijk onderzoek ligt (nog) niet voor.

Wel beschikbaar is onderzoek onder schoolleiders en leraren naar de betekenis die zij geven aan het informeel leren en naar de mate waarin dat in hun optiek daadwerkelijk bijdraagt aan de professionalisering. Die onderzoeken laten geen twijfel bestaan over het belang dat gehecht wordt aan het informeel leren. Dat beeld wordt bevestigd in de gesprekken die in het onderhavige onderzoek zijn gevoerd met schoolleiders: ook zij onderstrepen het belang van het informeel leren. Overigens ook door er op te wijzen dat formeel en informeel leren elkaar versterken, of sterker nog, alleen in wisselwerking effectief kunnen zijn.

In relatie tot (het verbeteren van) de kwaliteitszorg kan worden gesteld dat informeel leren zijn betekenis vooral ontleent aan de uitdaging om leraren te stimuleren of te verleiden, onder meer door

het scheppen van de juiste condities, het juiste klimaat. Formeel leren ontleent zijn betekenis juist aan het meer planmatige en kwalificerende karakter ervan. Beide zijn complementair.

De vraag naar het belang van het kwaliteitsmanagement informeel leren is veel minder eenduidig te beantwoorden. Enerzijds omdat er nog weinig tot geen onderzoek naar is gedaan en anderzijds omdat er scepsis is over de vraag of managen van informeel leren wenselijk is. Er wordt gewezen op het risico dat het eigene van het informeel leren wordt aangetast door aansturing ervan. Onderhavig onderzoek laat wel zien dat er in het geval van het (succesvol) managen van het informeel leren vertrouwen en wisselwerking tussen schoolleiders en leraren moet zijn (zie vraag b). Voorst toont het onderzoek aan dat veelbelovende aanzetten zijn voor het managen van de het informeel leren (vraag c).

b) Welke rollen hebben participanten – leraren, schoolleiding, besturen, enzovoort – bij het kwaliteitsmanagement van informeel leren?

De schoolleider en de leraar hebben de grootste rol bij het kwaliteitsmanagement informeel leren. Besturen zijn zelden actief betrokken.

De *rol van de schoolleider* in het kwaliteitsmanagement informeel leren is veelzijdig. Het gewenste leiderschap is transformatief, gedeeld participatief. Dit betekent dat de schoolleider leraren – anders dan bij het meer planmatige op kwalificeren gerichte formeel leren – moet stimuleren en verleiden. Het gaat om het actief ondersteunen van de leraren en het scheppen van de juiste cultuur, het juiste klimaat.

Daarnaast is de schoolleider ook de aangewezen persoon voor het ontwikkelen en realiseren van het beleid rondom informeel leren. Hij draagt de visie uit. Tevens is de rol van de schoolleider die van facilitator. Hij/zij moet zorgen voor tijd, ruimte en geld om informeel leren mogelijk te maken. Ook het plannen en organiseren van informeel leren hoort hierbij.

Ten slotte moet de schoolleider op de resultaten reflecteren en feedback geven aan de docent. Het meten van resultaten ligt in het verlengde hiervan, al blijkt uit de cases dat meten in de praktijk meestal nog niet/nauwelijks voorkomt.

De *rol van de leraar* is het tonen van initiatief, motivatie en betrokkenheid. Zonder wil en bereidheid tot professionalisering is er geen informeel leren. Daarnaast is het de rol van de leraar om het geleerde te delen en erop te reflecteren. Ook het geven van feedback en het aanspreken van elkaar op de kwaliteit van handelen zijn rollen die leraren op zich moeten nemen.

c) *Welke veelbelovende arrangementen voor het bevorderen van de kwaliteit van professionalisering van leraren door informeel leren zijn te traceren? Wat is het belang daarbij van ict of vormen van 'afstandsonderwijs'? In welke mate en welk opzicht is de motivatie van leraren van belang?*

Op basis van de verrichte praktijk- en literatuurverkenning (cases) kunnen drie arrangementen van kwaliteitsmanagement informeel leren worden onderscheiden. De arrangementen verschillen van elkaar op twee dimensies: de mate van verandering in de context, onderverdeeld in de externaliseringslijn, de horizontaliseringslijn en de verticaliseringslijn en de mate waarin aandacht wordt besteed aan het meten van outcomes, onderverdeeld in niveau van (h)erkenning: herkennen, waarderen en erkennen.

- type a. (bestaande) arrangementen die gericht zijn op het veranderen van de context (met de nadruk op één of twee van de beschreven lijnen) en op 'lichte' vormen van meten. Deze arrangementen zijn te typeren als 'Samenwerking en overleg' en 'PLC'.
- type b. arrangementen die gericht zijn op het veranderen van de context en op 'zwaardere' vormen van meten van de outcomes van het informeel leren. Dit arrangement is in het onderhavige onderzoek aangeduid als 'PLC^{plus}'.
- type c. (toekomstige) arrangementen die gericht zijn op het integreren van beide dimensies (context en meten) in hun volle omvang met nadrukkelijke aandacht voor certificering of diplomering.

Ict kan vooral in de type b en c arrangementen een belangrijke rol spelen. Juist omdat in deze arrangementen vaak expliciet sprake is van een externaliseringslijn (omdat er een leernetwerk is waarin ook externen zijn betrokken), kan ict de communicatie en interactie van deelnemers op afstand mogelijk maken en kennisoverdracht ondersteunen. Kortom, ict kan het maken van externe verbindingen vereenvoudigen.

Ook in de arrangementen van het type a kan ict een rol spelen door het voor individuen mogelijk maken van tijd- en plaatsafhankelijk leren.

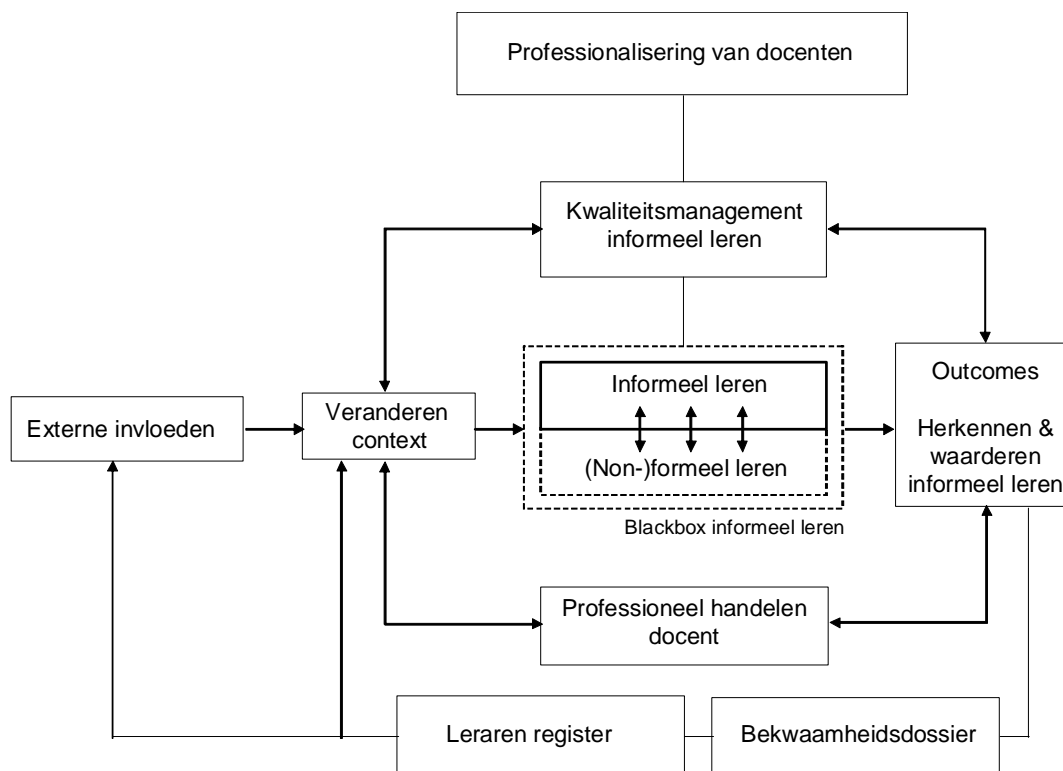
De motivatie van leraren voor het informeel leren is van doorslaggevend belang. Professionalisering, en dus ook informeel leren, kan niet plaatsvinden als de leraar niet betrokken en gemotiveerd is, niet de wil en bereidheid heeft om te leren.

Ten slotte: sturen en meten van het informeel leren, hoe ver kun je gaan?

Terug naar de hamvraag van het onderzoek: hoe ver kun je gaan in het managen van het informeel leren? Alles overziend luidt het antwoord dat je een heel eind kunt gaan, maar dat 'het behoud van het informele' de grens bepaalt.

Voor wat betreft *het sturen* betekent dat onder meer dat die sturing zich beperkt tot het voorwaardelijke: het scheppen van de juiste, uitdagende context om te leren. Het (proces van het) informeel leren zelf blijft buiten schot. Concreet: er worden geen leerdoelstellingen geformuleerd, er worden geen leerplannen ontwikkeld, er vindt geen instructie plaats.

Het behoud van het informele houdt voor *het meten* in dat gewerkt moet worden met een natuurlijke vorm van meten, die aansluit bij het eigene van het informeel leren. De ontwikkelingsgerichte benadering van EVC, waarin het meten ondergeschikt is gemaakt aan de verdere capaciteitsontwikkeling, biedt daarvoor belangrijke aanknopingspunten (zie paragraaf 2.3).



FIGUUR 7 Conceptueel kader (uitgebreid)

In figuur 7 is het eerder gepresenteerde kader uitgebreid met bekwaamheidsdossier en lerarenregister. Afgeleid kan worden, dat het cyclische karakter van het model versterkt kan worden door het opnemen van informeel verworven competenties in het bekwaamheidsdossier en het lerarenregister. Die versterking wordt enerzijds bereikt doordat met de erkenning van de verworven competenties impliciet sprake is van een verandering van de context. Anderzijds zal de erkenning via het bekwaamheidsdossier en/of het lerarenregister ook implicaties hebben op de invloed van externe factoren, zoals de rol van werkgevers- en werknemersorganisaties (CAO), de overheid en de inspectie (= civiel effect).

Het pleidooi van de Tijdelijke Commissie Leraren dat de beroepsgroep haar eigen kwaliteitsstandaarden vaststelt, daarop controleert en verantwoording aflegt door middel van een

professioneel register sluit naadloos aan op de ontwikkelingsgerichte benadering van EVC. In relatie tot het meten van het informeel leren geldt dat het aan (de teams van) leraren zelf is om hun eigen kwaliteitsstandaarden vast te stellen. Het spreekt voor zich dat de zorg voor een brede erkenning van die standaarden, de controle erop en het afleggen van verantwoording van doorslaggevende betekenis zijn voor de maatschappelijke erkenning, c.q opname in het register.

Literatuur

Arets, J. (2009). *Informal Learning – Tapping the potential of Informal learning*. Alexandria VA (VS): ASTD Research.

Baars-Van Moorsel, M. (2003). *Leerklimaat. De culturele dimensie van leren in organisaties*. Delft: Eburon.

Bergen, A. van (2009). *Nieuwe leervormen vragen om autonomie en zelfsturing*. In: Slow management Leren, Winter 2010 / October 2009.

Blok, H., & van Eck, E. (2008). *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs; een eerste verkenning*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut Universiteit Amsterdam.

Borghans, L., Golsteyn, B., & de Grip, A. (2006). *Meer werken is meer leren*. 's-Hertogenbosch: ROA / Universiteit Maastricht.

Borghans, L., Golsteyn, B., & de Grip, A. (2007). *Wat leert onderzoek ons over informeel leren*. In: Handboek Effectief Opleiden 44/65.

Commissie van de Europese gemeenschappen (2000). *Een memorandum over levenslang leren*. Brussel: Commissie van de Europese gemeenschappen.

Commissie Leraren (2007). *Leerkracht. Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: OCW.

Driel, L. van (2007). *Professionalisering in de school. Een studie naar het pedagogisch-didactisch handelen*. Utrecht: Universiteit Utrecht (dissertatie).

Drijver, H. (2008). *HDeConsultancy. Een andere kijk op e-learning*. Heerlen: HDeC.

Dungen, van den M. & Smit, W. (2010). *Meerdere wegen naar professionalisering*. Heerlen: RdMC.

Fouarge, D., de Grip, A., & Nelen, A. (2009). *Leren en werken*. Maastricht: ROA.

Gannon-Leary, P., & Fontainha, E. (2007). *Praktijkgemeenschappen en virtuele leergemeenschappen: voordelen, hindernissen en succesfactoren*. Newcastle, England: The Northumbria University.

Geldens, J. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs*. Maastricht: Kempellectoraat Hogeschool de Kemel.

Glaudé, M., van Eck, E., Oud, W., & Verbeek, F. (2009) *Voorwaarden voor scholing van docenten mbo, volgens docenten en hun leidinggevendenden*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut Universiteit van Amsterdam.

Hanson, E.M. (1996). *Educational administration organizational behaviour*. Boston: Allyn and Bacon.

Hendriks, I., Odenthal, L., & Slooter, M. (2007). *Opleiden in de school 2006 – 2007*. Amersfoort: CPS.

Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M., & Korthagen, F. (2004). *Informele leeractiviteiten van docenten in de beroepspraktijk*. Utrecht: ORD.

Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Utrecht: Universiteit van Utrecht (dissertatie).

Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). *Teacher and teacher education*. Utrecht: Elsevier.

Hövels, B., Frietman, J., & Vink, J. (2002). *Standaardsetting voor EVC. Een verkenning van de betekenis van inhoudelijke standaarden voor EVC*. Nijmegen: KBA.

Kennisnet (2009). *Natuurlijk met ict!* Zoetemeer: Kennisnet.

Kennisnet (2009). *Web2 in de BVE*. Zoetemeer: Kennisnet.

Kwakman, K. (1999), *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: KUN (dissertatie).

KPC Groep (2009). *De professionalisering in het basisonderwijs onder de loep genomen*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Krogt, F. van der (1995). *Leren in netwerken*. Den Haag: Lemma.

Krogt, F. van der (2007). *Organiseren van leerwegen. Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in dienstverlenende organisaties*. Rotterdam: Performa.

Lankveld, T. van, & Volman, M. (2009). *Hoe krijgen we ze over de brug? Professionalisering van docenten in de context van onderwijsvernieuwing in communities of practice*. Amsterdam: Onderwijscentrum VU / Vrije Universiteit Amsterdam.

Leeferink, H., Slegers, P., & Geijssel, F. (2004). *Het leren van docenten in de context van de school*. Nijmegen: ESO / Katholieke Universiteit Nijmegen.

Ministerie van OCW (2007). *Actieplan LeerKracht van Nederland*. Den Haag: Ministerie OCW.

Nelen, D. (2008). *Opleiding op de werkvloer. Meer werken = Meer leren*. In: Opleiding & Ontwikkeling, nummer 10, 2008.

Onderwijsraad (2003). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2003). *www.web-leren.nl*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiding in de school*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2008). *Onderwijs en open leermiddelen*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad.

Onstenk, J. (2007). *Web 2 in de BVE. Informele digitale leermiddelen en Web 2.0 in het beroepsonderwijs*. Den Bosch/Amsterdam: Cinop/Hogeschool Inholland.

Runhaar, P. (2008). *Promoting teachers' professional development*. Enschede: Universiteit Twente (dissertatie).

Runhaar, P., Sanders, K., & Slegers, P. (2008). *De school als ontwikkelplek voor leraren*. Enschede: Universiteit Twente.

Runhaar, P., & Loeffen, E. (2009). *Professionele ontwikkeling van leraren: juist ook tijdens het werk*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Simons, R-J. (1995) *Leren in arbeidsorganisaties: dichotomieën of evenwichten?* In: Opleiding & Ontwikkeling, 8 , (4), 5-10.

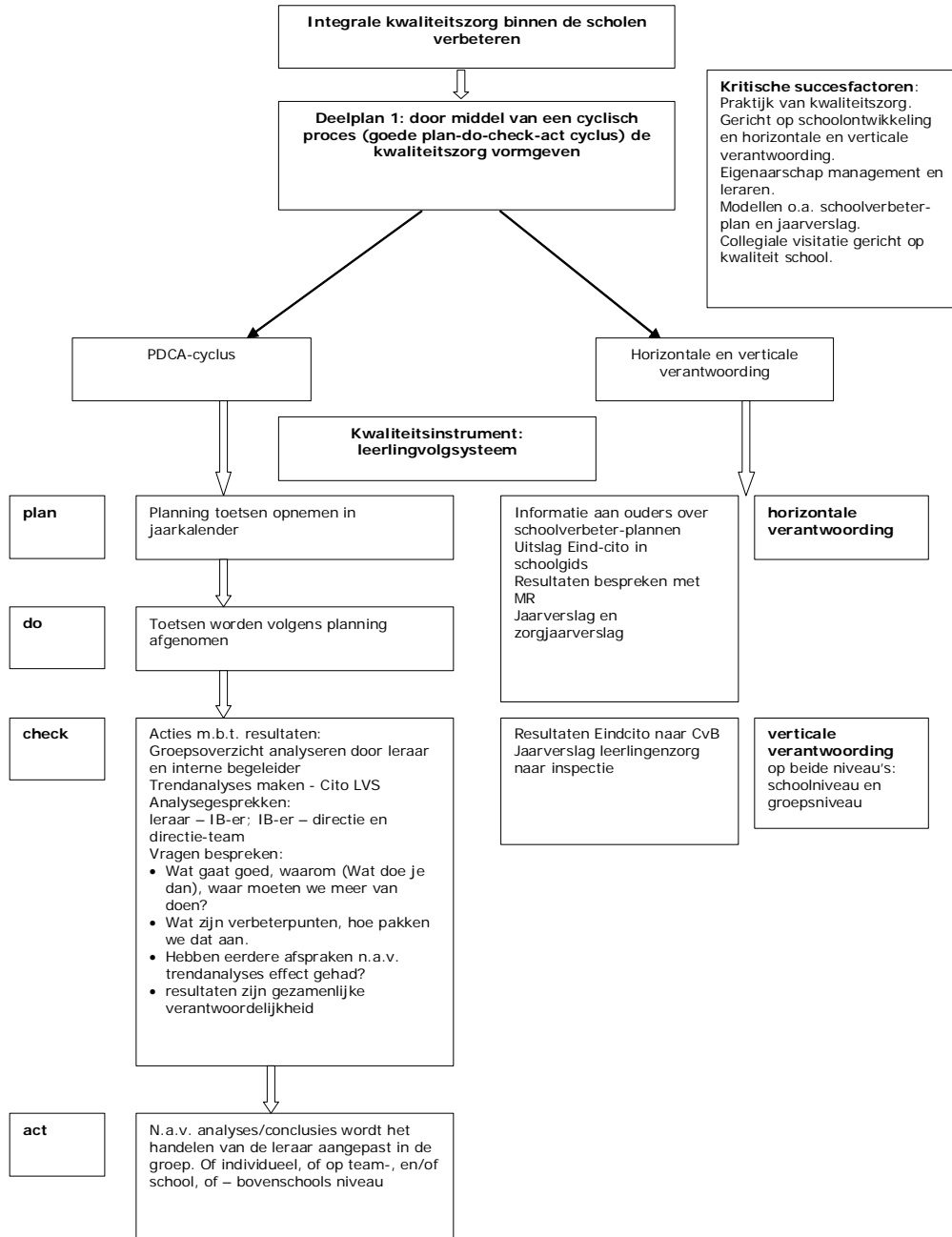
Smits, C. (2009). *Een onderzoek naar de samenhang tussen competentiegericht onderwijs en de professionalisering van docenten binnen MBO-instellingen*. Nijmegen: Thesis Radboud Universiteit Nijmegen.

Snoek, M. (2007). *Leernetwerken: Hot of Hype?* Amsterdam: Velon.

- Stoll, L., Bolam, R. , McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the literature. In: *Journal of Educational Change*, 7(4).
- Teurlings, C., & Uerz, D. (2009) *Professionalisering van roc docenten: zoeken naar verbinding*. Tilburg: IVA.
- Timmerman, M., & Verbiest, E.. (2008). *Professionele leergemeenschappen: werken aan duurzame schoolontwikkeling*. 's-Hertogenbosch: Fontys.
- Verbeek, F., Glaudé, M., van Eck, E., & Oud, W. (2009) *Professionalisering in de BVE-sector Ontwikkeling van organisatie en personeel*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut Universiteit van Amsterdam.
- Verbiest, E. (2004) *Samen wijs*. Apeldoorn: Garant.
- Vermunt, J. (2007). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Voncken, E., Derriks, M. , & G. Ledoux, G. (2008). *Een hele toer. Ervaringen van schoolleiders en docenten met de vernieuwing van de onderbouw VO*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut Universiteit Amsterdam.
- Weggeman M. (1997). *Kennismanagement; Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum.
- Weistra, H. (2005). *Leren in werktijd*. Wageningen: Stoas.
- Werquin, P. (2008). *Non-formal and informal learning in OECD countries: A very good idea in jeopardy?* In: Lifelong learning in Europe.
- Wilkins, D. (2009). *Learning 2.0 and Workplace Communities*. Alexandria: ASTD.
- Windmuller, I., Ros, A., & Vermeulen, M. (2008). *Professionele ontwikkeling van leraren basisonderwijs*. Eindhoven: Eindhoven: ORD 2008.

Bijlage

Model integrale kwaliteitszorg bestuur basisscholen



Over de auteurs

Dr. Jos Frietman is algemeen directeur en senior onderzoeker van Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA). Hij is van huis uit onderwijskundige en beschikt over ruime ervaring en expertise op het gebied van onderzoek naar (ontwikkelingen in het (beroeps)onderwijs in binnen- en buitenland, met inbegrip van EVC. Recent is hij onder meer betrokken bij een studie naar opleidingsdomeinen in het mbo en een onderzoek naar de arbeidsmarktbehoefte van de masteropleiding urban management.

Rita Kennis MSc is junior onderzoeker bij KBA. Ze heeft de opleiding Personeelwetenschappen gedaan en is sinds 2008 werkzaam bij KBA. Rita Kennis was recent onder meer betrokken bij het onderzoek naar kwalificatiedossiers in het mbo en naar een studie naar ontwikkelingen in de toekomstbestendigheid van het mbo. Momenteel is zij onder andere betrokken bij een onderzoek naar scholing/professionalisering in het primair onderwijs.

Prof. dr. Ben Hövels is directeur en senior onderzoeker bij KBA. Hij is onder meer betrokken bij diverse studies naar ontwikkelingen in en de toekomstbestendigheid van het mbo en bij de benchmark mbo. Voorts verricht hij onderzoek naar professionalisering van leraren in het primair onderwijs.

Colofon

Uitgave

Ruud de Moor Centrum
Open Universiteit
juli 2010

Bezoekadres

Valkenburgerweg 177
6419 AT Heerlen
telefoon 045- 576 22 22

Postadres

Postbus 2960
6401 DL Heerlen

Tekst

Dr. J.E.M. Frietman, Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA)
R.P.A. Kennis MSc, KBA
Prof. dr. B.W.M. Hövels, KBA

Bureauredactie

Drs. J.L.C. Arkenbout

Oplage

75 exemplaren

Lay-out

Evelin Karsten

Omslag

Vivian Rompelberg

De RdMC-rapporten staan onder redactie van
prof. dr. R.L. Martens en prof. dr. P.J.J. Stijnen

U kunt deze publicatie downloaden via www.rdmc.ou.nl. Dat geldt ook voor eerder verschenen RdMC-publicaties. Een overzicht daarvan vindt u achterin deze publicatie.

Eerder verschenen RdMC-rapporten

- Dungen, M. van den, Smit, W. (2010), *Meerdere wegen naar professionalisering*. Rapport 5. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Zwaneveld, B., Rigter, H. (2010), *Over drempels naar meer ict-gebruik in het voortgezet onderwijs*. Rapport 4. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Someren, K. van, Doornebos-Klarenbeek, D., Walhout, J. (2010), *Een pakkend begin! Vakdidactiek en economie. Ruim 30 concrete voorbeelden voor het economieonderwijs om goed van start te gaan*. Rapport 3. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes, M., Beeksmas, M., Delea, P., Hooijer, J. (2010), *Verbreding en verdieping competentiegericht opleiden van docenten binnen de NHL Hogeschool Leeuwarden. Eindverslag van de samenwerking tussen de NHL Hogeschool Leeuwarden en het Ruud de Moor Centrum, de activiteiten en de resultaten in de periode 2005-2009*. Rapport 2. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes, M., Delea, P., Laat, M. de (2010), *Onderzoek naar de succes- en faalfactoren bij het leernetwerk Consortium VMBO-MBO*. Rapport 1. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Eerder verschenen RdMC-publicaties

- Stevens, L.M. (2010), *Zin in onderwijs*, inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R.L. (2010), *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*, inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R.L. (2009), *RdMC onderzoeksprogramma 2009-2011, Succesvol leven lang leren op de werkplek: onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Dekeyser, H.M., Nielissen, G., Kallenberg, A. & van der Veen, D.J. (2009), *Kennis van kennisbanken, Maatwerk in de professionalisering van beginnende leraren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Evers, A., Reynders, L. & Janssen, S. (2008), *Het karakter en de ambities van de Academische School Limburg. Professionaliseren van binnenuit*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Potters, H. & Poelmans, P. (2008), *Virtuele Communities of Practice in het Onderwijs. Bevindingen van 7 pilots*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Bastiaens, Th.J. (2007), *Onderwijskundige innovatie: Down to earth*, inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Gerrichhauzen, J.T.G. (2007), *De lerende en onderzoekende docent*, inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

- Brouwer, N. (2007), *Verbeelden van onderwijsbekwaamheid*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Schulte, F. (2007), *E-coaching van docenten-in-opleiding in de opleidings- en schoolpraktijk. Bevindingen uit de E-coaching pilots van het project E-didactiek van het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit Nederland*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kallenberg, A.J. (2007), *Opleiden van leraren bij institutionele samenwerking: Een vierluik*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Van Ingen, S., Joosten-ten Brinke, D., Schildwacht, R. & Knarren, J. (2007), *Formatieve Assessments voor Docenten. Een evaluatierapport*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Evers, A., Vermeulen, M. & van der Klink, M. (2007), *The need to invest in teachers and teacher education. How to manage costs and achieve quality in teacher education?* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Van der Klink, M., Evers, A. & Walhout, J. (2006), *De kwaliteit van EVC in de lerarenopleidingen*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Luchtman, L. (red.) (2006), *E-coachen voor lerarenopleiders*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Van der Klink, M. & Schlusmans, K. (red.) (2006), *EVC voor Velen*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Hanraets, I., Potters, H. & Jansen, D. (2006), *Communities in het Onderwijs. Adviezen en tips, een handreiking voor moderatoren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Staal, H. (2006), *De Kennisbank Wiskunde en competentiegericht opleiden van leraren. Verslag van een samenwerking tussen de Educatieve Hogeschool van Amsterdam en het Ruud de Moor Centrum*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Firssova, O., Jeninga, J., Lockhorst, D. & Stalmeier, M. (2006), *Begeleiden van zij-instromers met een digitaal portfolio. Verslag van een pilot*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Xu, W. (2005), *Preliminary requirements of social navigation in a virtual community of practice*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Van Veen, M.J.P. (red.) (2005), *Door de bomen het bos: Informatievaardigheden in het onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Zwaneveld, G. (2005), *Wiskunde en informatica: innovatie en consolidatie*, inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Coonen, H.W.A.M. (2005), *De leraar in de kennissamenleving*, inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kolos-Mazuryk, L. (2005), *META: Enhancing Presence by means of the social affordances*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

- Kluijtmans, F., Becker, B., Crijns, M. & Sewandono, I. (2005), *Anders leren, anders organiseren!? Eindrapport van het project Leraar anders: herontwerp van schoolorganisaties*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes, M., Dresen, M. & van der Klink, M. (2005), *Zonder leraren geen meesterlijke ontwikkeling. Het uitwerken van kenmerkende beroepssituaties*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Jansen, D., Schuwer, R. & Dekeyser, H.M. (2005), *RdMC-applicatieprofiel. Een poldermodel voor omgaan met metadata*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Dekeyser, H.M. & Schuwer, R. (2005), *Ontwikkelen van kennisbanken en digitale leermaterialen. Enkele Handreikingen*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Poelmans, P. (2005), *Community of practice 'Nieuwe leraren', Evaluatie pilot met VO docenten*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Klap-van Strien, E. (2005), *Recente trends in opleiden en leren in arbeidsorganisaties met aandacht voor zingeving en bezieling*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Broeksma, H.C.E. (2004), *E-nabling E-learning*, onderzoeksrapport. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Vermeulen, M. (2003), *Een meer dan toevallige casus*, inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Stijnen, P.J.J. (2003), *Leraar worden: 'under construction'?*, inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

