

Beleidsonderzoek  
Arbeidsmarkt en  
Personeelsbeleid  
Onderwijs

## Bovenschoolse netwerken van docenten

Monitoring functionering en effecten van  
Pilots Docentium en Centrum voor de Leraar

### Eindrapport

R.H. Hofman en B.J. Dijkstra  
m.m.v. M. van Veen

GION  
Rijksuniversiteit Groningen



O N D E R  
N O S S I M  
L T U U R  
N E T E M  
S C H A P

# **Bovenschoolse netwerken van docenten**

**Monitoring functionering en effecten van  
Pilots Docentium en Centrum voor de Leraar**

## **Eindrapport**

**R.H. Hofman en B.J. Dijkstra  
m.m.v. M. Van Veen**

GION Rijksuniversiteit Groningen

Juni 2007

In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

## Inhoudsopgave

<b>1</b>	<b>Introductie van het onderzoek</b>	<b>1</b>
1.1	Aanleiding en vraagstelling	1
1.2	Opzet van het onderzoek	1
<b>2</b>	<b>Theoretisch kader</b>	<b>3</b>
2.1	Netwerkanalyse	3
2.2	Netwerktypologieën	4
2.3	Bovenschools netwerk: analysefactoren	5
2.4	Schoolontwikkeling en –innovatie	7
<b>3</b>	<b>Beschrijving bovenschoolse netwerken</b>	<b>11</b>
3.1	Docentium te Groningen	11
3.2	Regionaal Centrum voor de Leraar te Brabant	14
3.3	Uitkomsten netwerkanalyse	17
<b>4</b>	<b>Eerste deelnemersonderzoek</b>	<b>21</b>
4.1	Introductie	21
4.2	Respons, instrumentering en onderzoeksmodel	21
4.3	Kenmerken van de deelnemers	22
4.4	Deelnamemotieven	23
4.5	Beoordeling bijeenkomsten (halverwege Pilots)	24
<b>5</b>	<b>Tweede deelnemersonderzoek</b>	<b>29</b>
5.1	Introductie	29
5.2	Effecten van de bovenschoolse netwerken	29
5.3	Concrete opbrengsten– bijeenkomsten	30
5.4	Hantering van een verbetercirkel	32
5.5	Samenhangen: onderzoeksmodel	33
<b>6</b>	<b>Vergelijking deelnemers met niet-deelnemers</b>	<b>37</b>
6.1	Introductie	37
6.2	Vergelijking van de Groningse wel- en niet-deelnemers	37
6.3	Behoeftetepeiling thema's voor vervolg	39
<b>7</b>	<b>Samenvatting en conclusies</b>	<b>41</b>
7.1	Introductie van het onderzoek	41
7.2	Karakteristieken van de netwerken en haar deelnemers	42
7.3	Beantwoording van de onderzoeksvragen	44
7.4	Verskil deelnemers en niet-deelnemers	48
7.5	Aanbevelingen	49
	<b>Literatuur</b>	<b>53</b>
	<b>Bijlagen</b>	<b>57</b>



## 1. Introductie van het onderzoek

### 1.1 Aanleiding en vraagstelling

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft een onderzoek aanbesteed naar de rol van de leraar bij schoolontwikkeling en onderwijsinnovatie. Het betreft de monitoring van twee bovenschoolse netwerken op scholen in de stad Groningen en in de regio Noord-Brabant. Deze twee Pilots betreffen de ontwikkeling van een goed georganiseerd bovenschools netwerk als regionaal expertisecentrum van en voor de leraar. Achtergrond hierbij is dat binnen onderwijsinstellingen veel innovaties en veranderingsprocessen van bovenaf worden ingevoerd in scholen (topdown), terwijl de docent juist over de benodigde praktijkkennis beschikt, weet wat er daadwerkelijk mogelijk is en hoe kwaliteitsverbetering en innovatie op een adequate wijze in de school en klas zijn te implementeren (Startnotitie OCW, 2005). Het doel van de Pilots is driedelig, namelijk door middel van bovenschoolse netwerken (a) het eigenaarschap van leraren over hun professionele ontwikkeling te vergroten, (b) leraren te betrekken bij schoolontwikkeling en (c) leraren te betrekken bij onderwijsinnovatie.

De monitoring van de twee Pilots in de beide regio's moet antwoord geven op de volgende onderzoeksvragen:

1. Hebben bovenschoolse en regionaal georganiseerde netwerken effect op:
  - het vergroten van het eigenaarschap van leraren over hun professionele ontwikkeling,
  - het betrekken van en vormgeven door leraren van schoolontwikkeling,
  - het betrekken van en vormgeven door leraren van onderwijsinnovatie,
  - verbreding van het draagvlak voor schoolontwikkeling bij de schoolleiding en
  - de relatie tussen schoolleiding en leraren?
  
2. Welke factoren hebben de ontwikkelingsbehoefte c.q. veranderingsbekwaamheid en –bereidheid van de leraren in de betreffende bovenschoolse netwerken beïnvloed?

### 1.2 Opzet van het onderzoek

Het onderzoek naar de rol van de leraar bij schoolontwikkeling en onderwijsinnovatie is een evaluatieonderzoek naar het functioneren van de bovenschoolse netwerken in Groningen (*Docentium*) en Noord Brabant (*Centrum voor de Leraar*). Het onderzoek bestaat uit twee deelstudies:

Deelstudie 1: Interviews en quickscan van beoogde innovatieonderwerpen per netwerk.

Deelstudie 2: Monitoring van vorderingen en meting van (gepercipieerde) effecten bij de deelnemers.

De tweede deelstudie bestaat uit drie stappen:

- Stap 1: Monitoring van schoolontwikkeling en onderwijsinnovatie,
- Stap 2: Monitoring van effecten,
- Stap 3: Speurtocht naar beïnvloedende factoren.

Het voorliggende eindrapport gaat in op de bevindingen van de twee deelstudies. Daarnaast wordt aandacht geschonken aan de uitkomsten van een onderzoek onder niet-deelnemers aan de bovenschoolse netwerken.

### *Leeswijzer*

Deze rapportage start met *hoofdstuk 2* waarin een theoretisch kader met betrekking tot bovenschoolse netwerken uiteen wordt gezet. *Hoofdstuk 3* gaat in op de Pilots in Groningen en Brabant. Gegevens betreffende startfase, organisatiestructuur en inhoudelijke typering komen aan bod. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een netwerkanalyse. In *hoofdstuk 4* komt het eerste deelnemersonderzoek aan bod. Hier worden de respons, instrumentering besproken. Tevens wordt hier ingegaan op de onderdelen van het onderzoeksmodel: kenmerken van deelnemers, hun motieven om deel te nemen en de beoordeling van (bijeenkomsten van) het bovenschoolse netwerk halverwege de looptijd. In *hoofdstuk 5* komt vervolgens het tweede deelnemersonderzoek aan de orde waarin specifiek gekeken wordt naar de effecten en opbrengsten van de netwerken, de hantering van de PDCA-cyclus en de samenhang tussen verschillende onderdelen van het onderzoeksmodel. Dan volgt *hoofdstuk 6* met een vergelijkend onderzoek tussen wel- en niet-deelnemers van de Pilots. Het rapport sluit af met een samenvatting, conclusies en aanbevelingen in *hoofdstuk 7*.

## 2. Theoretisch kader

Allereerst wordt een korte schets gegeven van onderwijsinnovatie en scholing in relatie tot het begrip netwerk. Vervolgens wordt op basis van theorieën over netwerken, netwerktypologieën, schoolontwikkeling en –innovatie en relevante factoren voor bovenschoolse netwerken in hoofdstuk 3 een analyse verricht van overeenkomsten en verschillen tussen de beide Pilots.

### 2.1 Netwerkanalyse

Lange tijd heeft de ‘top-down’ benadering centraal gestaan bij het invoeren van onderwijsvernieuwing. Door middel van (na)scholing en cursussen werden de scholen en leraren duidelijk gemaakt hoe de vernieuwingen in de dagelijkse praktijk moesten worden geïmplementeerd (Leenheer, Vrieze, Kuijk & Kwakman, 2003). Langzamerhand wordt duidelijk dat deze benadering lang niet zo effectief is als bedoeld; de opbrengsten van (na)scholing en cursussen waren dan ook beperkt. Dit komt mede doordat de onderwijsvernieuwingen ‘van bovenaf’ worden opgelegd en hierdoor de nascholing soms in onvoldoende mate voldoet aan de wensen van de deelnemers uit het veld. Galesloot (1994) noemt een aantal redenen waardoor ‘traditionele nascholing’ niet altijd de bedoelde opbrengsten heeft. Dit heeft te maken met het soms nogal losstaande karakter van de cursussen, dat er leerkrachten deelnemen met verschillende scholingsbehoeften en omdat er weinig tijd wordt geboden om de aangeboden stof te kunnen verwerken. Ook komt naar voren dat de nascholing te theoretisch is en te weinig rekening houdt met de aanwezige kennis en ervaring van de deelnemers. Tevens ervaren docenten op hun school te weinig steun van de schoolleiding om het geleerde toe te passen in de praktijk, waarbij vooral bedoeld wordt op de niet-materiële steun (Galesloot 1994). Het belangrijkste probleem lijkt te zijn dat de scholingsprogramma’s zelden aansluiten op concrete problemen in de klas of op de school. Belangrijk voor het onderzoek naar de bovenschoolse netwerken in Groningen en Brabant is dat onderzoek in Nederland naar de effecten van nascholing vaak hetzelfde beeld laat zien.

Een mogelijk meer geschikt middel om onderwijsvernieuwingen te ontwikkelen is de ‘bottom-up’ benadering via netwerken (Vrieze en Kuijk, 2004). Onderzoek en diverse literatuur wijzen op het belang van netwerken tussen docenten en tussen scholen (Leenheer et al., 2003). Deze netwerken bestaan uit groepen docenten van diverse scholen die zich op basis van een bepaalde taak, functie of doel aaneensluiten om ervaringen uit te wisselen over hun dagelijkse praktijkervaringen (Vrieze en Kuijk, 2004).

Volgens Vrieze en Kuijk (2004) wordt een netwerk gekenmerkt door vier wezenlijke aspecten:

- zelforganisatie,
- variëteit in vorm, tijd en structuur,
- leren van elkaar,
- informele organisatiestructuur.

Een netwerk kan ‘spontaan’ ontstaan op basis van gemeenschappelijke ervaringen, waarden en (beroeps)overtuiging. De structuur van een netwerk wordt aangepast op de behoeften van de deelnemers, zoals de duur van een netwerk. De frequentie van

bijeenkomsten worden bepaald door de deelnemers zelf. Het belangrijkste uitgangspunt van het netwerk is dat men leert van elkaar, iedere deelnemer is een deskundige en op basis daarvan komt men tot uitwisseling. Als laatste laat een netwerk zich kenmerken door een informele organisatiestructuur, waarbij de netwerkbegeleider een 'ondersteunende' functie vervult en vooral een procesgerichte taak heeft. De de twee bovenschoolse netwerken van docenten passen heel goed in dit beeld met dit verschil dat er geen sprake is van een echt 'spontane' start. Als ideaal staat bij de netwerken de situatie voor ogen waarin de deelnemende docenten zelf vanaf het begin verdiepingsonderwerpen aandragen. Op het ontstaan en de voortgang van de Pilots wordt in hoofdstuk 3 nader ingegaan.

## 2.2 Netwerktypologieën

Het begrip 'netwerk' wordt in de literatuur op diverse manieren in meer algemene zin besproken. In de Nederlandse situatie definieert Andriessen (1987) een netwerk in algemene zin als "... een min of meer gestabiliseerd geheel van (delen van) organisaties die bepaalde betrekkingen onderhouden". Lem, Veenman en Nijssen (1989) geven een nadere specificering van een netwerk als: "... personen of organisaties die op vrijwillige basis op grond van ieders deskundigheid een gemeenschappelijk doel na streven". Netwerken zijn in feite de meest complexe vorm van interorganisationele relaties en daarbij kunnen vier verschillende vormen van interorganisationele relaties worden onderscheiden, te weten dyadische verbanden, organisatie-sets, actie-sets en netwerken (Theunissen, 1995). Bij dyadische verbanden is er sprake van twee organisaties die overeenkomen om samen te werken aan een gemeenschappelijk doel en zodra het doel is bereikt, vervalt de samenwerking. De organisatie-set is het totaal van interorganisationele relaties dat één organisatie heeft met een aantal andere organisaties. Actie-set wordt omschreven als een samenwerkingsverband van meerdere organisaties die werken aan een gezamenlijk doel. De laatste genoemde interorganisationele relatie, het netwerk, omvat alle interacties tussen organisaties, ongeacht of deze organisatie verder georganiseerd zijn als een dyadisch verband, organisatie-sets of actie-sets. Volgens Godfroij (1981) dient men een interorganisationeel netwerk in feite op te vatten als een collectiviteit, "... waarbij de verzameling van interdependente georganiseerde groepen kan worden opgevat als een sociale constructie dat een concreet actiesysteem vormt dat gecreëerd is en veranderd wordt om de interdependentieproblemen tussen betrokken georganiseerde groepen te reguleren".

De meest gedetailleerde definitie wordt volgens Theunissen (1995) gegeven door Alter en Hagen (1993): "Networks constitute the basic social form that permits interorganizational interactions of exchange, concerted action, and joint production. Networks are unbounded or bounded clusters of organizations that, by definition, are non-hierarchical collectives of legally separate units".

Theunissen (1995) hanteert een typologie van netwerken als fundament voor haar proefschrift waarbij zij zich niet alleen richt op een analytische beschrijving van netwerken, maar ook de ontwikkelingen van netwerken en interacties binnen een netwerk krijgen daarbij aandacht. Zij maakt daarbij gebruik van het door Godfroij (1989) onderscheiden negental typen van netwerken. We zullen er vijf die een rol kunnen spelen bij de Groningse en Brabantse netwerken, kort de revue laten passeren.



Als eerste netwerktypologie noemen we dan het 'uitwisselingsnetwerk'. Deze laat zich typeren door stabiele en duurzame relatiepatronen tussen organisaties, waarbinnen transacties plaatsvinden met als doelstelling de doelen van een ieder te bereiken. Transacties worden hier gezien als het ruilen van middelen en prestaties. Overigens wordt het uitwisselingsgedrag bepaald door de normen, waarden, tradities, machtsverhoudingen, spelregels en economische berekeningen van de deelnemers.

Een tweede netwerktype is het 'circuit' waarbij er sprake is van een circuit wanneer organisaties wederzijds van elkaar afhankelijk zijn. Elke organisatie verzorgt een andere fase van het proces. Het doel van een 'circuit' is het bereiken van goede afbakening van functies.

Een derde type is het 'ontwikkelingsnetwerk' en dit soort netwerk speelt een rol bij het invoeren van vernieuwingen. Hierbij zijn organisaties afhankelijk van andere organisaties en hebben betrokken partijen hun eigen visie op de beoogde professionalisering, scholing of innovatie en eigen belangen en werkwijzen, wat een gezamenlijke aanpak niet eenvoudig maakt. Echter de professionalisering of innovatie heeft zonder goede samenwerking geen kans van slagen. Hierdoor zijn de partijen op elkaar aangewezen en moeten zij rekening met elkaar houden.

De vierde is het 'beleidsnetwerk'. Dit type netwerk komt aardig overeen met het 'ontwikkelingsnetwerk', maar richt zich vooral op de ontwikkeling of uitvoering van beleid. Hier staan verschillende organisaties voor een gemeenschappelijke uitdaging, maar er hoeft geen sprake te zijn van een gemeenschappelijke visie op de oplossing (denk aan de start van Weer Samen Naar School).

Het 'coalitienetwerk' is een netwerk dat ontstaat door de gemeenschappelijke kans die de organisaties krijgen, bijvoorbeeld als de organisaties samenwerken, ontvangen ze een subsidie. Ook gaat het hier vaak om partijen die een soort van bondgenootschap vormen om zo sterker te staan tegenover een andere, bedreigende partij.

Er worden verder nog vier netwerktypen onderscheiden (competitieve netwerken, financiële netwerken, elitenetwerken en technische netwerken) die hier niet worden toegelicht omdat ze niet relevant zijn voor de typering van de twee hier onderzochte bovenschoolse netwerken van docenten.

### **2.3 Bovenschools netwerk: analysefactoren**

Steeds meer is men, zowel vanuit onderzoek als onderwijsbeleid, van mening dat wanneer een docent zich wil verbeteren en haar eigen effectiviteit wil vergroten, dat daarbij de eigen professionaliteit van de docenten de kern van de zaak vormt. Vaak wordt er daarbij van uitgegaan dat het werk van docenten alleen maar plaatsvindt binnen een klaslokaal, zoals het geven van instructie en de interactie met de leerlingen (Louis, Marks, Kruse, 1996). Hoewel het klaslokaal een dominante plaats inneemt in de dagelijkse professionele werkzaamheden van de docent, is het juist bij professionalisering, schoolontwikkeling en innovatie van belang zich te realiseren dat dat niet de enige context is waarbinnen de docenten werken. De organisatie van de school, de teamleden en de directie spelen ook een belangrijke rol in een grotere context en beïnvloeden op z'n minst de professionele genoegdoening van de docent (Hofman, Hofman, Gray & Daly, 2004).

Een netwerk bestaat uit leraren die tot op zekere hoogte afhankelijk zijn van elkaar en die deels samenwerken, maar ook deels autonoom handelen. Bij de

bovenschoolse netwerken zijn verschillende partijen betrokken: leraren, directies, coördinatoren en externe ondersteuning.

Bovenschoolse netwerken vormen een context waarin elke actor een eigen perceptie heeft van het probleem, van de gewenste oplossing en van de rol van andere actoren in het netwerk (Hofman & Bosker, 1999). Analyse van de betrokkenheid bij beleid van verschillende actoren richt zich onder meer op de mate van inbedding van het netwerk in een al bestaande regionale organisatie, het type van bovenschoolse sturing, evenals een analyse van feitelijke taakverdeling en afstemmingsproblemen (Hofman & Bosker, 1999). Een goede netwerkorganisatie en netwerkmanagement zijn voorwaarden voor effectieve samenwerking en daarmee voor gezamenlijke schoolontwikkeling en innovatie. Dergelijke zaken spelen ook een rol in de twee onderzochte bovenschoolse netwerken van docenten een belangrijke rol (zie ook paragraaf 3.3).

Factoren die een rol spelen bij de organisatie en coördinatie van een netwerk en die invloed kunnen uitoefenen op de effectiviteit ervan zijn de organisatiestructuur (regionale spreiding, aantal en soort van deelnemers, inzet en taakverdeling coördinatoren en projectleiders) en de mate van coördinatie (soort van overlegstructuur, de mate van sturing, formeel versus informeel). Maar de kern van de zaak betreft natuurlijk (een analyse van) de motieven voor deelname, de soort van participatie en de onderlinge binding van de deelnemers (Hofman & Bosker, 1999; Smeets et al, 2003; Leenheer et al, 2003). In een netwerkanalyse spelen tevens begrippen een rol als:

- participatiegraad,
- interne afstemming,
- invloed school,
- externe facilitering en ondersteuning.

Als het gaat om het bestuderen van het al dan niet succesvol zijn van de bovenschoolse docentennetwerken is het van belang om in ieder geval bovengenoemde *structurele* aspecten, gericht op de ontwikkeling en opbouw van de netwerkorganisatie zoals facilitering en externe ondersteuning, in ogenschouw te nemen. Echter, uit onderzoek blijkt dat het belang of het gewicht van deze structurele aspecten maar zwak wordt ondersteund door reeds gevonden empirische bevindingen (Heyl, 1995). Sammons, Hillman en Mortimore (1995) komen tot de conclusie in hun literatuurreview dat succesvolle scholen laten zien dat naast structurele factoren juist *culturele* factoren (bijvoorbeeld gedeelde opvattingen over het onderwijs, belang van prestatiegerichtheid en collegiale contacten) als organisatiecondities het succes beïnvloeden. Vaak worden deze factoren in onderzoek buiten beschouwing gelaten en dan met name zaken als de informele cultuur die er heerst. Vermoedelijk doordat cultuur wordt gezien als een vaag begrip dat moeilijk te beïnvloeden en niet eenvoudig te meten is.

Conditionele factoren die een rol spelen bij het succes van een netwerk worden hieronder kort getypeerd. Als eerste dienen docenten binnen netwerken in redelijke mate vergelijkbaar te zijn. De docenten moeten niet te veel van elkaar verschillen, maar tevens ook niet te veel op elkaar lijken. Uiteraard speelt de geografische afstand tussen scholen een rol. Een te grote afstand tussen de scholen levert vooral

praktische problemen op. Maar scholen op een te kleine afstand kunnen elkaars concurrenten zijn en daardoor minder voor elkaar openstaan. Ten derde moet het aantal deelnemers niet te groot zijn in een netwerk (niet groter dan 15 wordt genoemd) en dient er (daarbinnen) een vaste groep te zijn van deelnemers. Als laatste belangrijke voorwaarde wordt de noodzaak van de externe coördinatie genoemd (Galesloot, 1994). Dat bovengenoemde aspecten ook voor de Pilots van belang zijn wordt duidelijk in paragraaf 4.5.

Verder is het van belang om op te merken dat een contingentietheoretische benadering van netwerken zinvol is omdat er van wordt uitgegaan dat er meerdere effectieve organisatievormen naast elkaar kunnen bestaan; er is niet "one best way to organise" (Mintzberg, 1979). Dit principe is zeker ook van toepassing op de Pilots. De Groningse variant betreft scholen voor voortgezet onderwijs binnen een grote stad die elkaar dus redelijk gemakkelijk kunnen bereiken; in de Noord-Brabantse variant echter liggen de scholen ver uit elkaar en is bovendien sprake van deelname van zowel scholen voor voortgezet onderwijs als regionale opleidingscentra. De analyse van de Pilots op de genoemde factoren wordt beschreven in paragraaf 3.3.

## 2.4 Schoolontwikkeling en -innovatie

Nederlands onderzoek naar kwaliteitszorg gaat in op de relatie tussen organisatiemanagement, schoolontwikkeling en innovatie (Hofman et al, 2005). De onderzoekers onderscheiden twee relevante perspectieven die de school als organisatie typeren binnen een schoolontwikkelingsproces: (a) de school als lerende organisatie (Leithwood et al, 2001) en (b) de schoolorganisatie als professionele cultuur (Mintzberg, 1979, 2002; Arts, Kok, Verbiest, Slegers & De Wit, 2003). Deze beide perspectieven worden ook van belang geacht bij het monitoren van de ontwikkelingen in de twee bovenschoolse netwerken.

Lerende schoolorganisaties zijn scholen waarin de teamleden gemeenschappelijke en individuele doelen opstellen, uitvoeren en beoordelen en voortdurend zoeken naar effectieve en efficiënte wegen om die doelen te bereiken (Leithwood, Aitken & Jantzi, 2001). Deze definitie benadert de school en haar teamleden vanuit een dynamisch leerproces. Het bepalen van de eigen visie en het creëren van draagvlak daarvoor zal in de praktijk dan ook een van de eerste stappen in de cyclus van 'school improvement' of schoolontwikkeling zijn.

### *Een cyclisch proces*

Bij schoolontwikkeling en onderwijsinnovatie wordt veelal uitgegaan van een cyclisch proces en daarbij wordt in de praktijk aangesloten op de zogenaamde PDCA-cyclus van Deming, die een belangrijke plaats inneemt in de algemene managementliteratuur. Om een lerende schoolorganisatie met een professionele cultuur te worden dient men continu te verbeteren. Om de continue verbetering te kunnen richten en sturen wordt gebruik gemaakt van de PDCA-verbetercyclus, die uit vier onderdelen bestaat:

- Plan: plannen van activiteiten en het stellen van doelen (*doen we de goede dingen?*)
- Do: uitvoeren van geplande activiteiten (*houden we de uitvoering in de gaten?*)
- Check: nagaan en meten in hoeverre de afgesproken doelen zijn gehaald (*hoe weten we dat?*)

- Act: afwijkingen analyseren, nemen van maatregelen (*goede zaken borgen, anders verbeteren*).

Uit onderzoek naar kwaliteitszorg en schoolontwikkeling komt een aantal centrale principes voor het ontwikkelproces in scholen naar voren, die ook voor het onderzoek van belang mogen worden geacht (Hofman et al, 2005). Bij de start van schoolontwikkeling bleek de rol van een bovenschools netwerk van groot belang. Van belang is ook dat aansluiting bij netwerken van scholen in de regionale omgeving als nastrevenswaardig werd beschouwd. Kennis en expertise van scholen die reeds in een vergevorderd stadium van schoolontwikkeling zijn bleek goed bruikbaar voor het ontwikkelingsproces van andere scholen in de omgeving (Hofman et.al, 2005).

Succesvolle netwerken blijken verder vaker de principes van de 'school als lerende organisatie' toe te passen. Verder werd vastgesteld dat schoolontwikkeling dient uit te gaan van heldere en SMART geformuleerde doelen (**s**pecifiek, **m**eetbaar, **a**ceptabel, **r**ealistisch en **t**ijdgebonden) en dat de PDCA-cyclus daarbij als leidend beginsel kan worden gebruikt. In paragraaf 5.4 wordt gekeken naar de mate waarin binnen de twee docentennetwerken aandacht is besteed aan de (afzonderlijke delen van de) cyclus.

#### *Professionele communities*

De laatste jaren wordt er in onderzoek naar schoolontwikkeling en innovatie al vaker een relatie gelegd met de professionele ontwikkeling van de leraar in zogenaamde professionele communities (Communities of Practice). Ingvarson, Meiers en Beavis (2005) hebben een studie verricht naar factoren die de invloed van verschillende soorten van professionele ontwikkelingsprogramma's hebben op: (a) de vergroting en toepassing van kennis (en vernieuwingen) in de onderwijspraktijk van de leerkracht, (b) de prestaties van leerlingen en (c) het vertrouwen in eigen vakmanschap van de leerkracht (*efficacy*). Het gaat daarbij om een analyse van de effectiviteit ruim veertig verschillende professionele ontwikkelingsprogramma's, naast netwerkachtige professionele ontwikkelingsprogramma's ook meer traditionele vormen van professionalisering. Een belangrijke bevinding voor het onderzoek naar de Pilots is dat vormen van *professional communities* (CoP's) positieve verbanden vertonen met de drie effectmaten (toepassing van kennis en vernieuwingen in de onderwijspraktijk, leerlingprestaties en *efficacy*). Verder stellen Ingvarson et al (2005) vast dat de school als werkomgeving eveneens samenhangt met de gevonden effecten. Het reeds bestaande niveau van (ondersteuning voor) professionele ontwikkeling in een school heeft namelijk ook een indirect effect op de uitkomsten van dergelijke professionele ontwikkelingsprogramma's. Een laatste belangrijke bevinding is dat de gevonden effecten (meer toepassing van kennis en vernieuwingen, meer leerlingopbrengsten en meer vertrouwen in eigen kunnen) met name worden voorspeld door de factoren 'actief leren' (*active learning*) en een focus op onderwijsinhoudelijke kennis (*content focus*). Content focus en active learning vallen onder de concrete opbrengsten van de bovenschoolse netwerken en komen aan de orde in paragraaf 5.3.

Overigens geven Ingvarson et al (2005) ook aan dat men ervan uit kan gaan dat docenten redelijk goed in staat zijn de effecten van professionele ontwikkelingsprogramma's op hun kennis en onderwijspraktijk te kunnen beoordelen, maar minder goed de impact in kunnen schatten op de prestaties van de leerlingen.



### **3. Beschrijving bovenschoolse netwerken**

Scholen krijgen steeds meer ruimte om hun onderwijs naar eigen ideeën vorm te geven. Schoolleiders zijn zich ervan bewust dat docenten daarin een belangrijke plaats hebben en dat daarvoor flink geïnvesteerd moet worden in de deskundigheidsbevordering van docenten. Maar dat moet wel anders: minder over en voor leraren, meer door leraren. In Groningen en Brabant zijn daarom twee bovenschoolse netwerken van docenten van start gegaan die beiden tot doel hebben om docenten zelf te laten werken aan hun eigen professionalisering. Het onderzoek wil een antwoord geven op de vraag wat de effecten zijn van de bovenschoolse docentennetwerken op de betrokkenheid bij en het eigenaarschap van docenten bij professionele ontwikkeling en bij de vormgeving van schoolontwikkeling en onderwijsinnovatie. Tevens wordt onderzocht welke factoren daarbij een rol spelen.

Hieronder volgt een samenvatting van de resultaten van de eerste deelstudie waarin de stand van zaken, opzet en organisatie van de beide netwerken wordt beschreven. Per netwerk worden de belangrijkste karakteristieken besproken en daarna volgt een vergelijkende analyse van overeenkomsten en verschillen. Voor een uitgebreider overzicht wordt verwezen naar de beschikbare deelrapportages (Hofman & Dijkstra, maart 2006).

#### **3.1 Docentium te Groningen**

##### *3.1.1 Doel en vormgeving*

Docenten moeten het heft in eigen handen krijgen en zelf weer in positie komen in het denken over onderwijsontwikkeling en over de plaats van de eigen professionele ontwikkeling daarin. Een nevendienstelling van het netwerk is om zicht te krijgen op de succesfactoren en knelpunten die er zijn om te werken aan de eigen professionele ontwikkeling van de docent. Voor de vormgeving van het Groningse bovenschoolse netwerk (Docentium) betekent dit dat er niet traditioneel te werk wordt gegaan; de individuele ontwikkelvraag wordt gekoppeld aan activiteiten binnen de school (mogelijk ook tussen scholen). Men wil daarbij zoveel mogelijk gebruik maken van elkaars expertise: samen ontwikkelen, ontwerpen en onderzoeken, ondersteund door expertise van buiten.

##### *3.1.2 Startfase Docentium*

Docentium start met een brainstormbijeenkomst met 30 docenten. Een belangrijk thema op deze bijeenkomst is 'wat beweegt docenten' en 'wat willen docenten zelf?'. Acht docenten uit deze groep hebben zich tot Klankbordgroep gevormd die het brainstormen in concrete zaken om willen zetten. Als ideaal staat bij de Pilot te Groningen de situatie voor ogen waarin de deelnemende docenten zelf verdiepingsonderwerpen aandragen. Maar in een eerste Pilot is dat niet goed mogelijk. Daarom is bij de verdere voorbereiding de Klankbordgroep (een groep deelnemende docenten) geraadpleegd. Op basis daarvan zijn vier brede thema's gekozen:

- Thema 1: Docent & Leren
- Thema 2: Docent & Personeelsbeleid
- Thema 3: Docent & Didactiek
- Thema 4: Docent & zijn Beroep

In figuur 1 wordt per themagroep aangegeven waarop deze zich mogelijk zullen gaan richten. In de verschillende start- en vervolgbijeenkomsten is de inhoud van elke themagroep samen met de themacoördinator nader gespecificeerd.

Figuur 1. Overzicht themagroepen in folder

<i>Thema 1</i>	<i>Thema 2</i>	<i>Thema 3</i>	<i>Thema 4</i>
<i>Docent &amp; Leren</i>	<i>Docent &amp; Personeelsbeleid</i>	<i>Docent &amp; Didactiek</i>	<i>Docent &amp; zijn Beroep</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wat is leren? (leren van leerlingen, docenten en organisatie)</li> <li>• Hoe leer je zelf?</li> <li>• Verschillende leerstijlen ondergaan (ervaren)</li> <li>• Lagerhuisdebat over “nieuwe leren”</li> <li>• Hoe pas je de omgeving aan om goed te kunnen leren?</li> <li>• Hoe motiveer je leerlingen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IPB in de praktijk. Wat doen scholen? Hoe is het bij bedrijven?</li> <li>• Hoe krijg je zicht op je functioneren als docent? Hoe wil je daar mee omgaan?</li> <li>• Welke instrumenten gebruik je? Hoe maak je gebruik van feedback van leerlingen?</li> <li>• Meelopen met collega met andere taken</li> <li>• Nieuwe functies binnen de school</li> <li>• Organiseren van zorgdag voor leraren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activerende didactiek (aan den lijve ondervinden)</li> <li>• Omgaan met zorgleerlingen, welke consequenties voor je didactiek?</li> <li>• Lessencarrousel inbrengmarkt van lesmateriaal</li> <li>• Webbot: onderzoek naar wat er te koop is op scholing- en voorlichtingsgebied</li> <li>• Raadplegen van projectbanken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivatie, wat waren verwachtingen, wat klopt en wat niet?</li> <li>• Reflectie op het beroep, waar blijft je vak?</li> <li>• Docent – leerlingen, omgaan met elkaar</li> <li>• Beroepstrots, waar aan ontleen je dat?</li> <li>• Wat is daar voor nodig?</li> <li>• Hoe draag je het uit?</li> <li>• Docentenzorg</li> <li>• Hoe blijf je professional?</li> <li>• Docent in film, literatuur en andere kunstuitingen</li> </ul>

Op basis van deze thema's is vervolgens een folder ontwikkeld waarin is vermeld waarom het netwerk wordt gestart, wat de bedoeling is en hoeveel tijd deelname ongeveer zal gaan kosten. Door een 'gelukkige fout' (de brochure is verstuurd naar alle middelbare scholen in Groningen en niet alleen naar de scholen van de schoolbesturen die deelname hadden toegezegd) is de folder verspreid onder alle veertien scholen voor voortgezet onderwijs in Groningen.

Op de startbijeenkomst (oktober 2005) zijn uiteindelijk 37 personen aanwezig. Deelnemers hebben aangegeven in welke twee van de themagroepen zij graag zouden willen participeren. Op basis van deze keuzes zijn de docenten verdeeld over de vier thema's zodat iedere groep ongeveer gelijk bemand kon worden. Per themagroep kunnen ongeveer 15 personen deelnemen. Ieder thema wordt begeleid door een themacoördinator. Deze geeft samen met de deelnemers vorm aan de inhoud en werkwijze binnen het thema. Hun rol is voornamelijk facilitair door bijvoorbeeld voor ondersteuning te zorgen bij het zoeken naar geschikte locaties, gastsprekers, school- of bedrijfsbezoeken en andere benodigde ondersteuning.

Tijdens de tweede plenaire bijeenkomst (november) werd al in de vier thema 's gewerkt. De eigen ervaringen spelen een belangrijke rol in die bijeenkomst. De deelnemers in de vier themagroepen leren elkaar kennen en er is gesproken over de mogelijke (in)richting van iedere themagroep. Er is nog niets definitief vastgelegd:



alles kan en mag en is afhankelijk van de voortgang en de wensen die leven bij de deelnemers van de verschillende themagroepen. Na deze bijeenkomst zijn de groepen afzonderlijk verder gegaan.

### *3.1.3 Organisatiestructuur en externe ondersteuning*

Er is sprake van een projectleider die verantwoordelijkheid draagt voor het gehele bovenschoolse netwerk. Het financiële beheer van Docentium ligt bij het bestuursbureau CSG (Christelijke Scholengemeenschap Groningen) en het secretariaat ligt bij het ECNO (Educatief Centrum Noord en Oost) te Groningen.

In de Groningse organisatiestructuur is een rol weggelegd voor een Stuurgroep en een Klankbordgroep. De Stuurgroep bestaat uit vertegenwoordigers van de drie grote deelnemende schoolbesturen (Christelijk, Gereformeerd en Openbaar), de voorzitter van Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren, de Projectleider en de initiator van het netwerk (voorzitter). De Stuurgroep houdt zich bezig met de randvoorwaarden van de Pilot zoals de bekostiging, faciliteiten, tijdsbesteding en taakomvang, evenals met de voortgang en de toekomst van het netwerk.

De klankbordgroep bestaat uit acht docenten en zij komen ongeveer eens per twee maanden samen. Zij bespreken met de projectleider hoe het gaat, wat er gebeurt en wat er goed of juist minder goed gaat of is gegaan, of wat anders moet in het netwerk of in de school. De docenten die zitting hebben in de Klankbordgroep participeren ook in de themagroepen.

Docentium wordt financieel ondersteund door het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. Voor iedere themagroep is €8000,- beschikbaar voor activiteiten, faciliteiten en voor de bekostiging van het inhuren van experts. Het budget mag de themagroep geheel naar eigen inzicht inzetten.

Per themagroep worden in het cursusjaar 2005–2006 naast de centrale introductiebijeenkomst vijf dagen (of tien dagdelen) gereserveerd. In overleg met de schooldirecties is afgesproken dat er per school naar een passende tijdcompensatie wordt gezocht.

### *3.1.4 Stand van zaken in het Groningse bovenschoolse netwerk*

Alle themagroepen kennen hun eigen dynamiek en iedere themagroep heeft zijn eigen activiteiten, frequentie van samenkomen, etcetera. Er is bewust voor gekozen om niet met een vooraf vastgesteld 'format' te werken. Op die manier zouden alle themagroepen te veel volgens een standaard gaan werken. Men acht het juist van belang om open te staan voor uitwerking van verschillende varianten en dat de nadere vormgeving daadwerkelijk vanuit de docenten zelf komt. De enige 'eis' die is gesteld, is dat de themagroepen uiteindelijk allemaal voor een opbrengst zorgen; een product dat tastbaar en overdraagbaar is. Niet elke groep heeft dit uiteindelijk gerealiseerd. De groep 'Docent en Personeelsbeleid' bijvoorbeeld heeft het beoogde eindproduct, een boekje, niet kunnen voltooien. De groep 'Docent en Didactiek' daarentegen heeft op basis van hun ervaringen en het geleerde van de bijeenkomsten een workshop ontwikkeld voor collega's van de eigen school.

Op het moment van de eerste peiling (februari/maart 2006) zijn er 43 deelnemende docenten aan de Pilot in Groningen. Deze docenten zijn evenredig verdeeld over de vier thema's. Over het algemeen kenden de deelnemers elkaar bij de start van

Docentium onderling nog niet. Zelfs docenten van dezelfde school kenden elkaar in sommige gevallen niet door het werken op verschillende locaties.

Voor een uitgebreide beschrijving van de activiteiten van de afzonderlijke themagroepen wordt verwezen naar de notitie van de eerste deelstudie: monitoring Pilots Groningen en Brabant (Hofman & Dijkstra, 2006a).

## **3.2 Regionaal Centrum voor de Leraar te Brabant**

### *3.2.1 Doel en vormgeving*

Onder de naam Regionaal Centrum voor de Leraar gaat de Pilot Brabant door het leven. Het is een bovenschools netwerk of onderwijsplatform waarbinnen docenten van en met elkaar leren, samen reflecteren, lesmateriaal uitwisselen, lesmateriaal ontwikkelen en onderzoek doen. Kortom, een regionaal expertisecentrum waarin iedere deelnemende docent zijn inbreng heeft (zie Folder Pilot Brabant, 2005). De Pilot Brabant wil door middel van dit platform bouwen aan een netwerk met en van collega-docenten uit de regio. Daarbij is de ontwikkelingsvraag van de deelnemer sturend voor de inhoud van de het bovenschoolse netwerk.

Op basis van de gekozen opzet in Groningen besloot de Brabantse projectleider het anders aan te gaan pakken. De Brabantse variant zou daarmee een expliciet vraaggestuurde insteek kennen. Een ander duidelijk verschil met het Groningse Docentium is dat men daar een volledige ondersteuningsstructuur heeft opgezet: faciliteiten, themacoördinatoren en een budget. In Brabant wil de projectleider dat de docenten eerst zelf met een vraag komen. De benodigde ondersteuning en facilitering zouden dan pas als reactie op de leervragen van de docenten aan de orde komen. De doelstellingen van de Pilot zijn conform de doelstellingen in Groningen. In Brabant komen daar nog wel twee punten bij: de rol die de afstanden tussen de scholen speelt en de rol die de ROC's vervullen in relatie met de VMBO-afdelingen.

### *3.2.2 Startfase Regionaal Centrum voor de Leraar*

Het oorspronkelijke idee is om een expertisecentrum voor leraren te starten waarbij het niet gaat om het aanbieden van nascholing. De bedoeling is om ingang bij de scholen te krijgen via het regionale SBO-platform BRANO. SBO staat voor Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt. Bijna alle scholen die participeren in het Brabantse convenant BRANO (Brabant Noord) hebben hun medewerking aan de Pilot toegezegd. Het platform geeft scholen en opleidingen ruimte om gezamenlijk activiteiten te ontwikkelen ter vermindering van de knelpunten op de arbeidsmarkt.

In totaal gaat het in eerste instantie om deelname van elf scholen, daar blijven er uiteindelijk acht van over en daar komen later nog twee ROC's bij. Redenen voor afvallen zijn (a) men wil docenten liever niet teveel extra belasten omdat al wordt deelgenomen aan andere projecten, (b) liever (gezien andere prioritering) even pas op de plaats en (c) de kat uit de boom kijken. Alle denominaties zijn vertegenwoordigd.

De start van het Brabantse netwerk, gericht op het aantrekken van enthousiaste leraren, stond op de agenda op het moment dat scholen tussen de eindexamens en

de zomervakantie in zaten. Omdat dit een lastig moment is om een dergelijk initiatief onder de aandacht te brengen en te starten wordt besloten het project door te schuiven naar september. Uiteindelijk is de het Regionaal Centrum voor de Leraar na de herfstvakantie van start gegaan.

### 3.2.3 Inhoudelijke typering van de themagroepen (uit het oorspronkelijke plan)

Om de deelnemers bij aanvang enig houvast te geven bij de bepaling van relevante onderwerpen is er alvast een eerste inventarisatie verricht onder een aantal docenten. Op grond hiervan zijn vier themagroepen ontstaan. Onder elke themagroep zijn, als voorbeeld, onderwerpen uit de eerste inventarisatie geordend. De deelnemers hebben echter de vrijheid om daarop aanvullingen en wijzigingen aan te brengen. In feite maakt men voor de ontwikkeling van een folder in enige mate gebruik van de oorspronkelijke thema's uit het projectvoorstel van de Pilot Groningen.

Figuur 2. De vier themagroepen van Regionaal Centrum voor de Leraar (oorspronkelijk)

<i>Reflecteren en discussiëren</i>	<i>Kennis delen/vergroten</i>	<i>Lesmateriaal ontwikkelen/ uitwisselen</i>	<i>Onderzoek doen</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflectie op eigen gedrag en repertoire</li> <li>• Professionele cultuur</li> <li>• Positie vak</li> <li>• Beroepstrots</li> <li>• Ontwikkelingen binnen beroep</li> <li>• Verhouding docent - leerling</li> <li>• Zin en onzin van het Nieuwe Leren</li> <li>• Kwaliteit van de leraar</li> <li>• Samenwerking / samengaan vmbo en mbo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Het hoe en wat van leren</li> <li>• Leertheorieën</li> <li>• Omgaan met en zelf ervaren van verschillende leerstijlen</li> <li>• Het Nieuwe Leren</li> <li>• Activerende didactiek</li> <li>• Vernieuwende didactiek in mijn vak</li> <li>• Coaching</li> <li>• Zorgleerlingen</li> <li>• Hoogbegaafdheid</li> <li>• Samenwerking en kennisuitwisseling vmbo-mbo-bedrijfsleven</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leergebieden</li> <li>• Nieuwe 2e fase voor mijn vak</li> <li>• Vernieuwde onderbouw voor mijn vak</li> <li>• ICT toepassingen binnen mijn vak</li> <li>• Intersectorale programma's voor vmbo</li> <li>• Doorlopende leerlijnen vmbo-mbo</li> <li>• Databank voor projecten waarin vakken zinvol en integratief samenwerken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opzetten en uitvoeren van een onderzoek (onder deskundige begeleiding)</li> </ul>

Op basis van gesprekken met docenten is een folder gedrukt en verspreid onder de acht scholen en twee Regionale Opleidingscentra. Al snel bleek tevens dat het erg lastig is om de folder daadwerkelijk onder de aandacht te krijgen bij alle leraren en ook blijkt de doorlooptijd binnen de scholen veel langer dan verwacht. Het netwerk komt dan ook niet goed van de grond.

Tijdens de eerste startbijeenkomst met ongeveer 10 deelnemers staat de leervraag die men voor zichzelf formuleert, centraal. Op grond daarvan komen uit deze bijeenkomst de volgende 'concrete activiteiten' naar voren: scholen bezoeken die werken met werkplekstructuren, discussies voeren over bijvoorbeeld het Nieuwe Leren of het leren in het algemeen (bijv. verschillende leerstijlen en hoe daarmee om te gaan), meer 'doen' met de praktijk, meer doen met vormen van drama en het uitwisselen van vakdidactische kennis en nieuwe didactieken.

Voor de projectleider staat voorop dat de deelnemers het zelf zullen moeten gaan doen. Zo zullen de deelnemers contact moeten opnemen met deelnemende scholen om vakleerkrachten te verzamelen. Dit blijkt lastiger dan verwacht (bijvoorbeeld vanwege de Wet op de Privacy). Op den duur komen er toch nog meer belangstellenden en daarmee wordt een tweede groep gevormd bestaande uit negen docenten.

In december heeft de projectleider opnieuw overleg gehad met het Ministerie. Hij geeft aan dat het op de eerder beschreven wijze niet lukt. De twee grootste knelpunten zijn de prioritering ten aanzien van de eigen schoolontwikkeling (en daardoor het draagvlak bij de schoolleiders) en de communicatie. Van het Ministerie krijgt de projectleider dan de vrije hand om op een zodanige manier verder te gaan dat het bovenschoolse netwerk in Brabant wel van de grond komt. De projectleider past daarop de doelstelling en de begroting van de Pilot aan. Een alternatief experiment wordt bedacht waarbij toch van aanbod naar vraag gewerkt zal moeten worden. Er zal een viertal algemene activiteiten worden georganiseerd. Getracht zal worden om in het verlengde daarvan of als vervolg daarop netwerken te vormen met een groep enthousiaste docenten.

### *3.2.4 Organisatiestructuur en externe ondersteuning*

De projectorganisatie is ondergebracht bij NDO (Nascholing Dienstverlening Onderwijs). De projectcoördinator vervult voornamelijk een faciliterende, adviserende, en uitvoerderrol. De projectleider is als SBO-ambassadeur betrokken bij het BRANO (Brabant Noord). Hij is overigens geen voorzitter van het BRANO en is afhankelijk van de goodwill van het platform; daarom kan hij geen volledige sturing geven aan de uitvoering van de Pilot Brabant. De Stuurgroep bestaat uit vier schoolleiders en een directielid van de lerarenopleiding. Van de vier Brabantse schoolleiders komt er een van een ROC. Het platform vervult een facilitaire rol door bijvoorbeeld voor ondersteuning te zorgen bij het zoeken van geschikte locaties, gastsprekers, lunches en school- of bedrijfsbezoeken en bij andere zaken, zoals communicatie, verspreiden van folders en vrijroosteren van leraren. Voor de startfase is geld beschikbaar gesteld door het Ministerie. Penvoerder is het Udens College.

### *3.2.5 Stand van zaken in het Brabantse bovenschoolse netwerk*

De nieuwe opzet van het netwerk houdt in dat er vier activiteiten georganiseerd worden (periode maart – juni en september/oktober) waarvoor uitnodigingen naar de scholen worden verstuurd. Na elke activiteit zal aan de deelnemers worden gevraagd of men op dat punt verder wil doorgaan en eigen doelen voor professionalisering verder wil ontwikkelen. De geïnteresseerde docenten onder de deelnemers wordt gevraagd een bovenschools netwerk te vormen rondom een bepaald thema. De vier activiteiten zijn dan ook heel verschillend naar inhoud en vorm:

- Bezoeken van werkplekstructuren. Met een bus worden de deelnemers opgehaald en vervolgens gaan de deelnemers langs drie of vier scholen. Naderhand is er de mogelijkheid om na te praten, te reflecteren en een bovenschools netwerk te starten.
- Workshop/ masterclass over de leerstijlen van leerlingen. Centraal staat hier 'het ondergaan van leerstijlen'.
- Lezing met een discussie over leren en motivatie.
- Een onderwijsmarkt met als thema 'halen en brengen'. Iedere vakleerkracht kan dan vakspecifieke informatie halen en brengen.

Deze nieuwe vormgeving leidt er uiteindelijk toe dat 28 docenten deelnemen aan de Brabantse Pilot.

### **3.3 Uitkomsten netwerkanalyse**

De vraag is allereerst welk netwerktype het best de situatie beschrijft in de Pilots in Groningen en Brabant. De bovenschoolse docentennetwerken kan men in brede zin zien als een dyadisch verband waarbij het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap met een tweetal projectleiders overeenkomt samen te werken aan de ontwikkeling van een tweetal bovenschoolse netwerken met als gezamenlijk doel professionele ontwikkeling en innovatie van voor en door de docenten uit verschillende scholen in bovenschoolse netwerken. Beide Pilots zijn bij aanvang het best te beschrijven als (a) 'uitwisselingsnetwerk', wanneer uitgegaan wordt van de kern van (individuele) professionele ontwikkeling en (b) 'ontwikkelingsnetwerk' indien de nadruk zou komen te liggen op schoolontwikkeling en innovatie.

#### *3.3.1 Doelstelling en beoogde thema's*

De vertraagde start in Brabant heeft er uiteindelijk toe geleid dat de inhoudelijke thematiek meer op die van het Groningse bovenschoolse netwerk is gaan lijken. In twee van de vier Groningse themagroepen (Leren; Didactiek) wordt door de deelnemers expliciet gezocht naar concrete, praktische toepassingen en handreikingen voor de eigen lespraktijk. Gesproken wordt over eye-openers en praktische oplossingen die direct door de docenten in de eigen lessen kunnen worden gebruikt. De andere twee themagroepen (Personeelsbeleid; Beroep) lijken zich qua onderwerpen wat meer te richten op reflectie en zelfreflectie ten behoeve van het realiseren van een meer succesvol personeelsbeleid en scholing. In de eerste deelstudie is een tweetal matrices beschikbaar waarin de volgende onderwerpen per netwerk kort zijn samengevat:

- doelen en beoogde onderwerpen,
- kenmerken van de doelgroep (deelnemers),
- vormgeving van de bijeenkomsten (methodiek, actoren, frequentie),
- externe ondersteuning, facilitering en financiering,
- beoogde opbrengsten / beschikbaar materiaal.

#### *3.3.2 Karakteristieken van de deelnemers*

In hoofdstuk 2 is al aangegeven dat de kwaliteit van het uitwisselingsgedrag wordt bepaald door diverse zaken. Invloedrijke aspecten lijken te zijn: de mate waarin men elkaar als vergelijkbaar ervaart (docenten in de taalvakken versus bètadocenten) en ook de mate waarin men zoekt naar algemene lijnen of juist naar direct toepasbare zaken of 'eye-openers'. De bovenschoolse netwerken verschillen hierin en dat kan het eigen leerproces beïnvloeden. Wat het laatste betreft valt allereerst op dat er duidelijke verschillen zijn tussen de Pilots: het Groningse Docentium heeft een meer homogene samenstelling dan de Brabantse variant. In Groningen is de deelname beperkt tot docenten van scholen voor voortgezet onderwijs, terwijl in Brabant ook ROC's deelnemen aan het bovenschoolse netwerk. Het totaal aantal deelnemers bij aanvang van de netwerken bedraagt in Groningen 43 deelnemers en in Brabant gaat het uiteindelijk om 28 deelnemers. In zowel hoofdstuk 4 als hoofdstuk 5 wordt ingegaan op de relatie tussen deze karakteristieken en het uitwisselingsgedrag en de effecten van de bovenschoolse netwerken voor docenten.

### *3.3.3 Vormgeving bijeenkomsten*

Ook qua vormgeving is sprake van duidelijke verschillen tussen en binnen de twee bovenschoolse netwerken. Allereerst valt op dat beide netwerken een variatie aan vormgeving van de bijeenkomsten laat zien. Voorbeelden zijn enerzijds interactieve bijeenkomsten met een gesprekspartner, vaak ook met een presentatie door experts, maar dan wel sterk gericht op reflectie, uitwisseling van ervaringen, discussie tussen de deelnemers en met de experts. Anderzijds is sprake van een variatie aan werkvormen waarbij het zelf oefenen en presenteren samengaat met uitwisseling van ervaringen. Dan is er de vorm waarbij men naar andere scholen of bedrijven gaat om de praktijk aldaar te zien en te bespreken ('good practices'). De themacoördinator blijkt bij deze laatste vorm van cruciaal belang, dit omdat hij/zij over een breed eigen netwerk van scholen en bedrijven blijkt te beschikken. Deze vorm komt in meer of mindere mate bij alle groepen voor. De externe actoren die hierbij een rol spelen zijn divers: naast docenten en medewerkers van de diverse bezochte scholen ook personeelsfunctionarissen van bedrijven en scholen.

### *3.3.4 Externe ondersteuning, facilitering en financiering*

Op dit punt zijn grotere verschillen tussen de bovenschoolse netwerken voorhanden. In de Brabantse variant leeft de gedachte dat de docent over een zodanige motivatie dient te beschikken dat facilitering en bekostiging niet al bij voorbaat een sturende functie dienen te vervullen. De Groningse variant heeft echter vanaf het begin expliciet aangegeven dat elke themagroep €8.000,- tot zijn beschikking heeft. Daarnaast is voorzien in een vergoeding van de reiskosten, in sommige gevallen presentiegelden en zijn er afspraken over tijdsbesteding van de docenten. Het meest opvallende verschil is overigens dat elke themagroep in Groningen vanaf het begin is gefaciliteerd met een themacoördinator. Wel valt op dat de inhoudelijke steun via de themacoördinatoren vanaf de start een positieve ontwikkeling lijkt te hebben teweeg gebracht in die zin dat er meer cohesie en lijn in de themagroepen is ontstaan. Dat wil zeggen dat de themacoördinator bij de start van het netwerk een wat sturende rol heeft vervuld en er daarmee voor gezorgd heeft dat er een zekere binding tussen de deelnemers is ontstaan. Verder is hij/zij met deelnemers op zoek gegaan naar de vragen die men graag beantwoord zou willen hebben. Op die manier is samen met de deelnemers de richting van de groep uitgekristalliseerd en het thema nader uitgewerkt.

### *3.3.5 Beoogde opbrengsten op individueel en schoolniveau*

De beoogde opbrengst van beide bovenschoolse netwerken is dat docenten elkaar kunnen ontmoeten, met elkaar kunnen praten, samen dingen gaan doen en boven dat samen kunnen leren. De eigen professionalisering staat bij de deelnemers voorop. Bij de projectleiders en bij een deel van de deelnemers, is sprake van een daaraan secundaire, meer additionele verwachting, dat de netwerken en de uitkomsten daarvan op den duur input leveren voor schoolontwikkeling en -innovatie in de betrokken scholen. Door middel van het 'olievlekeffect' wordt geprobeerd ook docenten die niet aan het bovenschoolse netwerk meedoen te bereiken. Deelnemers van een themagroep proberen bijvoorbeeld om een collega mee te nemen naar een bijeenkomst/training. Op die manier komt het netwerk als het ware verder de school in. Hoewel elk netwerk daarin aangeeft vrij te zijn zien we toch wat meer sturing in de Groningse Pilot. Dit kan mede ingegeven zijn doordat er toch na enige tijd al werd gesproken over de wijze van afsluiting en de themagroepen daardoor wat bewuster

ging nadenken over opbrengsten voor een mogelijk groter verband van docenten en scholen in de regio. De eigen school en ontwikkelingen daarbinnen spelen in deze fase van de Pilots nog een beperkte rol. De opbrengsten van het Groningse Docentium zijn bijvoorbeeld een Blackboard webomgeving waarin de diverse materialen en activerende didactiek die door de deelnemers tijdens de verschillende bijeenkomsten zijn ingebracht of meer individuele opbrengsten in de zin van het beschikken over een naslagwerk of reader met relevante artikelen, een soort van handbibliotheek met praktische en direct toepasbare, concrete eye-openers en activerende didactiekvormen.

### *3.3.6 Valkuilen, knelpunten en succesfactoren*

Bij het nader analyseren van valkuilen, knelpunten en succesfactoren is uit gegaan van drie groepen van factoren: contextuele factoren, structurele of organisatorische factoren en culturele of competentiegerichte factoren. Het betreft factoren die door verschillende betrokkenen (projectleiders, Stuurgroepleden, themacoördinatoren, klankborddocenten) voor het voetlicht zijn gebracht. Een uitgebreid overzicht is beschikbaar in Hofman en Dijkstra (2006a); we bespreken hier de meest relevante.

#### *Conditionele of contextuele factoren*

- Onduidelijkheid bij start. Bij beide bovenschoolse netwerken is sprake van een groep docenten die zich niet bewust is dat er überhaupt een netwerk is gestart en wel hadden willen deelnemen. Ook kwamen na de start verzoeken van collega's van deelnemende docenten om alsnog mee te mogen doen. Een aantal deelnemers heeft de start van de Groningse Pilot als onduidelijk ervaren, zowel naar doel als ook naar de vormgeving en verwachtingen voor de deelnemers.
- Rol van de schoolleider. Een bepalende factor, die als valkuil of juist als succesfactor kan werken, is de rol van de schoolleider. Hoe staat de schoolleider in het project? Vindt er bijvoorbeeld positieve stimulering plaats? Informeert de schoolleider naar de vorderingen van het thema van de deelnemende docent(en) en wat doet hij of zij met de verkregen informatie (bijvoorbeeld aandacht aan schenken in vergaderingen, docent/deelnemer ervaringen laten weergeven)? In hoofdstuk 4 wordt nader aandacht geschonken aan de rol van de schoolleider. Positieve voorbeelden zijn scholen, waar alle locaties betrokken worden en waar in personeelskrantjes expliciet aandacht aan de Pilot wordt geschonken. Overigens hebben deelnemers vooral direct contact met locatie- of sectordirecteuren.
- Rol themacoördinator. Ook de themacoördinator vervult een belangrijke rol in het slagen van het Groningse bovenschoolse netwerk. De themacoördinator moet in eerste instantie zorgen voor een binding tussen de deelnemers en moet daarna een balans vinden tussen sturen en de eigen initiatieven van deelnemers. In drie van de themagroepen lijkt dit ook gestalte te krijgen.

#### *Structurele of organisatorische factoren*

- Faciliteiten (ruimte en tijd). Halverwege de netwerken is gebleken dat in Groningen deelnemende docenten niet altijd de ruimte (tijd) krijgen die hen is toegezegd. Afsgesproken is dat de deelnemende docent vijf dagen voor de het netwerk mag gebruiken. Echter, dat lukt niet goed vanwege miscommunicatie

tussen directies en verschillende locaties van een school. Op dit moment is het zo dat de uren die een docent aan de het netwerk besteedt, vaak nog boven op de reguliere lessen komen. De neiging om aan iets nieuws mee te doen is volgens een aantal deelnemers daardoor vaak klein. Vanuit Brabant wordt aangegeven dat docenten vaak parttime of op onregelmatige tijden werken. Dit maakt het lastig om samen te werken in een netwerk. Mede daardoor is er uiteindelijk gekozen voor een vrijblijvender opzet met een klein aantal op zichzelf staande activiteiten (vroegge aankondiging) waaruit docenten die deelgenomen hebben vervolgens een netwerk kunnen vormen.

- Planning van bijeenkomsten. Docenten trachten hun lesuitval zoveel mogelijk te beperken, maar dat staat de professionalisering in de weg. Daadwerkelijk tijd krijgen voor deelname levert problemen op. Het beïnvloedt ook al bij voorbaat de motivatie tot deelname. Ook moeten docenten soms zelf voor vervanging zorgen en dat roept de vraag op wie hier nu eigenlijk de probleemeigenaar is, de school of de docent? Er wordt soms voor gekozen om niet op vaste dagen bij elkaar te komen zodat wanneer er lesuitval is, dit niet telkens dezelfde leerlingen treft.
- Logistiek van de bijeenkomsten. Soms zit er teveel tijd tussen twee bijeenkomsten. Docenten die een minder actieve rol vervullen vertonen dan eerder 'uitstelgedrag'. De Brabantse Pilot laat zien dat een goede logistiek van belang is: er moet tussen de piekmomenten van de school (en vakanties) heen gelaveerd worden.
- Leeftijd van doelgroep. De projectleider uit Brabant noemt de leeftijdsopbouw binnen de scholen van de docenten niet bevorderend. Ongeveer een derde van de docenten is ouder dan 50 jaar en wil niet meer meedoen aan een nieuwe Pilot.

### *Culturele en competentiegerichte factoren*

- Beloningen. Het feit dat extra taken of inspanningen niet beloond worden, kan demotiverend werken. Beloningen hoeven niet in hogere salarissen te zitten, maar zouden bijvoorbeeld in de vorm van minder lessen kunnen worden gegoten.
- Uitwisselen van ervaringen. Docenten stellen het vooral zeer op prijs om met andere docenten ervaringen uit te wisselen over de onderwerpen die hen bezighouden. Daarvoor is vaak geen ruimte binnen de eigen school. Bovendien kan zoiets in de eigen school wat bedreigend zijn.
- Competenties en motivatie. Volgens de deelnemers brengen scholen veel te weinig in kaart waar mensen (docenten) goed in zijn (competenties). Een Pilot als deze kan behulpzaam zijn bij het vinden van de juiste mensen op de juiste plaats. Men verwacht daarvan ook motivationele effecten: docenten met meer plezier in hun werk.



## 4. Eerste deelnemersonderzoek

### 4.1 Introductie

In het eerste deelnemersonderzoek zijn de docenten schriftelijk bevraagd op diverse aspecten. Centraal stonden daarbij de karakteristieken van de deelnemers en de motieven om aan de Pilot deel te nemen. Ook is aandacht geschonken aan een eerste beoordeling van start en voortgang en zijn opbrengsten geïnventariseerd. De eerste metingen hebben plaatsgevonden halverwege de looptijd van de Pilot. Voor Groningen was dit in maart 2006 en voor Brabant was dat in juni 2006. Dit hoofdstuk gaat in op uitkomsten van de eerste peiling.

### 4.2 Respons, instrumentering en onderzoeksmodel

De deelnemers zijn zowel per e-mail als per post benaderd met de vraag een vragenlijst in te vullen. Na het verstrijken van de eerste responstermijn heeft een aantal rappelrondes plaatsgevonden. De uiteindelijke netto respons bedraagt 75 procent in Brabant (21 van de 28 deelnemers) en 87 procent (33 van de 38) in Groningen.

Een belangrijk onderdeel van de monitor is de perceptie van de deelnemers terzake ontwikkelingen en effecten van deelname aan de bovenschoolse netwerken. Aan de hand van een reeks statements is zicht gekregen op opbrengsten en effecten. Opbrengsten betreffen concrete 'producten' die in de netwerken zijn gerealiseerd. De vragenlijst is opgebouwd uit vier onderdelen met open en gesloten vragen:

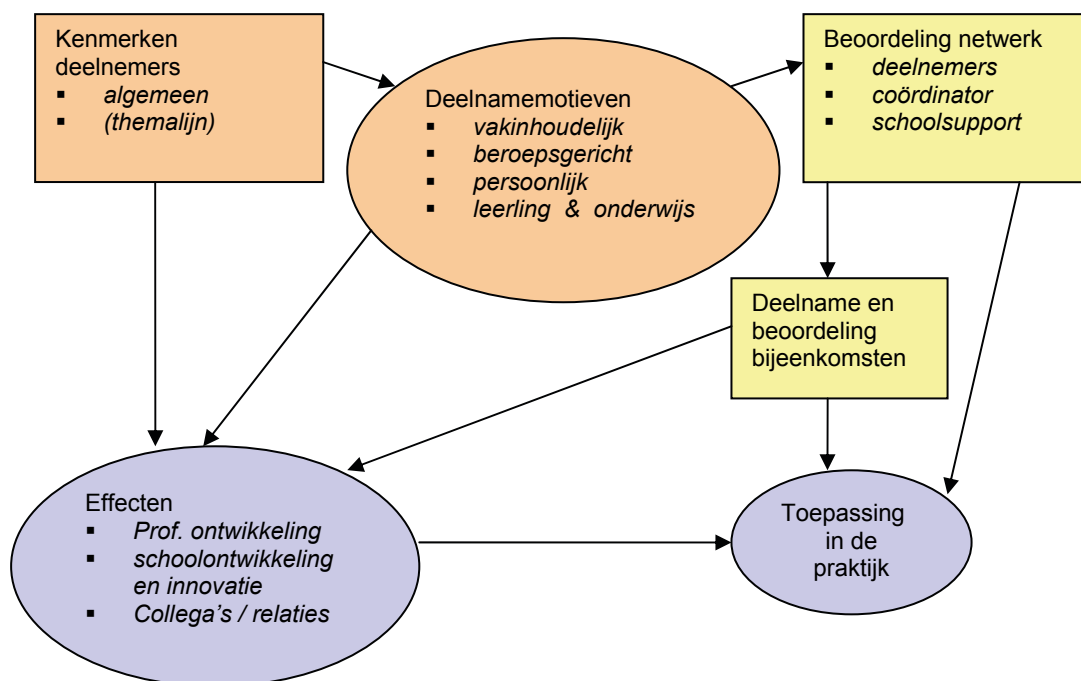
- A. Algemene gegevens van de deelnemer (startsituatie)
- B. Motieven om deel te nemen aan de Pilot
- C. Deelname en opbrengsten
- D. Docent en werkomgeving

Hieronder worden de verschillende aspecten die aan bod komen in de vragenlijst voor de deelnemers in een onderzoeksmodel gepresenteerd: (a) kenmerken van de deelnemers, (b) motieven voor deelname, (c) beoordeling van het netwerk waartoe men behoort, (d) de deelname en beoordeling van de bijeenkomsten en tenslotte de effecten van het netwerk. Effectiviteit betreft de door deelnemers gepercipieerde effectiviteit en is gemeten met betrouwbare schalen, waarmee men aangeeft in welke mate de deelname aan het bovenschoolse netwerk heeft bijgedragen aan:

- het eigenaarschap van leraren over hun professionele ontwikkeling
- de betrokkenheid van leraren bij schoolontwikkeling en de vormgeving daarvan
- de betrokkenheid van leraren bij onderwijsinnovatie en de vormgeving daarvan
- een verbreding van het draagvlak voor schoolontwikkeling
- een verbetering van de relatie tussen schoolleiding en leraren

Daarnaast is een specifieke vraag gesteld over de mate waarin men het geleerde toepast in de eigen onderwijspraktijk.

Figuur 3. Onderzoeksmodel deelnemersonderzoek



### 4.3 Kenmerken van de deelnemers

Bij de beschrijving van de deelnemers komen de volgende algemene kenmerken aan bod: leeftijd, ervaring, geslacht, zij-instromers, school, schooltype, vak en mogelijke andere functies naast het lesgeven.

Het Brabantse netwerk kent 28 deelnemers, bij de Groningse variant zijn er 38 deelnemende docenten. Aan het Brabantse netwerk nemen evenveel mannen als vrouwen deel, terwijl er in Groningen juist sprake is van een oververtegenwoordiging van vrouwen. De gemiddelde leeftijd van de deelnemers ligt bij beide bovenschoolse netwerken rond het gemiddelde van de leraren in Nederland (45 jaar). De groep bestaan uit zowel jongere als oudere deelnemers met een leeftijd variërend van 25 tot 61. De deelnemers hebben ook een vergelijkbaar aantal jaren onderriservaring: de Brabanders veertien en de Groningers zestien jaar.

In Brabant zijn de deelnemers van acht verschillende v(mbo)- scholen afkomstig en in Groningen van tien scholen in het voortgezet onderwijs. Bijna alle denominaties zijn vertegenwoordigd: protestants-christelijk, openbare en interconfessioneel/oecumenische scholen met daarnaast in Brabant ook rooms-katholieke en in Groningen ook een gereformeerde school.

Wat betreft de schooltypen waarvan de deelnemers zich hebben aangemeld is er in beide netwerken sprake van een evenredige verdeling naar schooltype (vmbo, havo en vwo). De meeste deelnemers geven les aan meer dan een schooltype.

Bijna de helft van de Groningse deelnemers geeft les in talen, een kwart in de mens- & maatschappijvakken en de rest doceert drama, muziek of beeldende kunst. De

meer exacte vakken komen weinig voor. De helft van de Brabantse deelnemers geeft les in mens- & maatschappijvakken en daarnaast exacte vakken als biologie/ natuurkunde/ scheikunde. Tien procent van de deelnemers onderwijst een beroepsgericht vak.

Meer dan de helft (Brabant) tot driekwart (Groningen) van de deelnemers vervult een andere functie op de school *naast* het lesgeven. De meerderheid vervult een taak die bestaat uit het begeleiden van studenten (zoals mentoraat, vertrouwenspersoon, decaan) en daarnaast is soms sprake van beleidsfuncties (sectiehoofd, leergebied coördinator, IPB, kwaliteitszorg).

Vijf van de Brabantse deelnemers hebben eerst iets anders gedaan dan lesgeven. In Groningen is sprake van een zij-instromer.

#### 4.4 Deelnamemotieven

Alvorens diverse motieven aan de deelnemers voor te leggen, is hen een open vraag gesteld (zie kader).

*“Wat was voor u de belangrijkste reden om deel te nemen aan het bovenschoolse netwerk?”*

- Elf van de **Brabantse** deelnemers noemen de behoefte aan horizonverbreding, nieuwe kennis en inspiratie. Ook specifiek inhoudelijke motieven worden genoemd zoals de achtergronden van nieuwe ontwikkelingen, mogelijkheden voor professionalisering, het willen verbeteren van het onderwijs of ‘het nieuwe leren’.
  - Zeven deelnemers willen schooloverstijgend bezig zijn met onderwijszaken. Leren door te kijken bij anderen, het uitwisselen van ervaringen en het delen van kennis.
  - Overige deelnamemotieven zijn de opzet van een nieuw programma (praktijkgericht, concreet) en nieuw lesmateriaal verkrijgen.
- 
- Tien van de **Groningse** deelnemers noemen als belangrijkste motief ‘het contact hebben met collega’s van andere scholen’, ‘materialen uitwisselen, gedachten en ervaringen delen’ en ‘leren van elkaar’.
  - Tien docenten willen zichzelf en hun onderwijs ontwikkelen; nieuwsgierigheid en leergierigheid, leren over ‘lesgeven’, leren en motiveren in de praktijk, leren over ‘groepsdynamiek’ of ‘coaching’.
  - Vier doen voornamelijk mee om bij te dragen aan het onderwijs in Nederland, de ontwikkeling van het beroep en om het beroep (weer) aantrekkelijk maken voor de volgende generatie.

Vervolgens zijn allerlei mogelijke deelnamemotieven aan de respondenten ter beoordeling voorgelegd. Deze motieven zijn verdeeld over vijf categorieën: professioneel/ vakinhoudelijke motieven, beroepsgerelateerde motieven, persoonlijke motieven, motieven met betrekking tot leerlingen en onderwijs en motieven rondom het netwerk en de condities daarvan. De deelnemers van beide netwerken blijken qua deelnamemotieven relatief veel overeenkomsten te hebben. De drie categorieën die het meest belangrijk zijn geweest zijn de professioneel/vakinhoudelijke en de persoonlijke motieven en de motieven rondom leerlingen en onderwijs. Wanneer gekeken wordt naar de specifieke motieven binnen iedere categorie dan vinden de

Groningse deelnemers zelfreflectie en reflecteren met collega's belangrijker dan de Brabantse deelnemers. De meest en minst belangrijke motieven die door de totale groep deelnemers (Groningen en Brabant) zijn genoemd staan in het kader.

<b>Meest belangrijke motieven</b>
Inspiratie opdoen, uitdaging, nieuwsgierigheid
Stimulans tot vernieuwing
Bijblijven in het beroep, blijven ontwikkelen
Op zoek naar eye-openers en praktische oplossingen
Leerlingen gemotiveerd krijgen om te leren
<b>Minst belangrijke motieven</b>
Voel me vastgelopen / nieuwe kansen
Carrière maken/ loopbaanperspectief
Aansluiting bij mijn nieuwe functie
Weinig reiskosten/ reistijd

Voor beide netwerken geldt dat de groep van loopbaangerelateerde motieven zoals het gevoel vastgelopen te zijn, carrière willen maken en de motieven die te maken hebben met het netwerk zelf (reistijd, reiskosten) het minst belangrijk zijn voor deelname.

#### 4.5 Beoordeling bijeenkomsten (halverwege de Pilots)

##### 4.5.1 Kenmerken en beoordeling van de bijeenkomsten

Een duidelijk verschil tussen de beide netwerken betreft de plaats van samenkomst. De helft van de Brabantse docenten geeft de voorkeur aan bijeenkomsten op de eigen school. De Groningse deelnemers verkiezen een externe locatie. Het aantal deelnemers in de verschillende groepen beoordeelt men als redelijk goed evenals de afstand tot de verschillende locaties. Een verschil betreft de mate waarin men de bovenschoolse netwerken voldoende gevarieerd vindt naar deelnemende scholen en schooltypen. De Brabantse deelnemers ervaren wat dat betreft minder variëteit dan de Groningse docenten. Er is geen verschil naar inbreng van de deelnemers, deze beoordelen de deelnemers van beide netwerken als voldoende evenwichtig en actief.

Er hebben verschillende bijeenkomsten plaatsgevonden binnen de twee bovenschoolse netwerken. Aan de deelnemers is gevraagd om de door hen bijgewoonde bijeenkomsten te beoordelen met twee rapportcijfers:

- (a) hoe enthousiast men is/ was over de bijeenkomst
- (b) in hoeverre men de bijeenkomst voor zichzelf als leerzaam heeft ervaren.

De Brabantse deelnemers hebben drie van de vier geplande bijeenkomsten beoordeeld; de Groningers hebben per themagroep maximaal acht bijeenkomsten (per themagroep) beoordeeld. Het gaat hierbij om een grote variatie van bijeenkomsten. Het betreft workshops, trainingen, scholenbezoeken, bedrijfsbezoeken en bijeenkomsten met experts. In bijlage 1 is een overzichtstabel van de bijeenkomsten met de beoordeling te vinden.

Er is vooral sprake van variatie in cijfers voor de bijeenkomsten van het Brabantse netwerk (variërend van 5.3 tot 8.5) en de Groningse themagroep *Docent & zijn Beroep* (van 6.3-8.5). In het algemeen worden de bijeenkomsten redelijk positief

gewaardeerd. De Groningse deelnemers beoordelen twee bijeenkomsten met beide cijfers hoger dan 8.0: bezoek aan het UMCG (Universitair Medisch Centrum Groningen) en de bijeenkomst over motivatie. Bij de Brabanders betreft dat de Training 'Op weg naar motiveren en leren'. De beide netwerken verschillen niet in de cijfers voor de mate waarin de bijeenkomst leerzaam is geweest (Groningen 7.4, Brabant 7.2) en op enthousiasme (Groningen 7.7 en Brabant 7.3).

Een interessante vervolgvraag is dan of de deelnemers hetgeen ze op de bijeenkomsten hebben geleerd, ook reeds daadwerkelijk toepassen in de praktijk. Hierbij moet men zich wel bedenken dat het gaat om een meting van bijeenkomsten halverwege de Pilots. Duidelijk wordt dat de deelnemers van het Centrum voor de Leraar vaker zeggen het geleerde reeds in de praktijk toepassen dan de deelnemers van het Docentium.

#### *4.5.2 De rol van de coördinatoren en schoolleiding*

De deelnemers van beide bovenschoolse netwerken beoordelen de rol van de coördinatoren positief: ofwel de themacoördinator (Groningen) en projectleiding (Brabant):

- levert vaak een belangrijke inhoudelijke bijdrage aan de bijeenkomsten
- laat vaak tot altijd initiatieven uit de groep komen
- treedt niet te sturend op
- laat niet teveel over aan de groep.

In de eerste deelstudie is geconcludeerd dat de rol van de schoolleiding ten aanzien van het bovenschoolse netwerk van (grote) invloed kan zijn op de opbrengsten en de effectiviteit ervan ('school support'). Over het algemeen is het oordeel over de rol van de schoolleiding neutraal met een neiging naar minder positief. Op een deelaspect verschillen de netwerken. De schoolleiding (of sector- /locatiedirecteur) van de Brabantse deelnemers toont volgens de deelnemers meer betrokkenheid dan de schoolleiding van de Groningse deelnemers. De Groningse schoolleiding verschilt niet van de Brabantse voor wat betreft de facilitering; er worden voldoende faciliteiten ter beschikking gesteld om aan de Pilot deel te nemen.

#### *4.5.3 Knelpunten, succesfactoren en verbeterpunten*

Er is een open vraag gesteld over knelpunten, succesfactoren en verbeterpunten van de bovenschoolse netwerken (zie kader).

##### ***Regionaal Centrum voor de Leraar (Brabant)***

###### ***Knelpunten***

*Zes van de deelnemers noemen een of meerdere knelpunten. Vier betreffen de samenstelling van de groep. Zo wordt deze niet als een juiste afspiegeling van de praktijk genoemd ("dit zijn heel erg actieve en gemotiveerde docenten"), is het aantal deelnemers (te) klein, zijn het vooral docenten van verschillende vakgebieden waardoor geen uitwisseling met een vakgenoot kan plaatsvinden en bestaat de groep uit een groot aantal docenten van dezelfde school waardoor de bijeenkomst het karakter krijgt van een schooluitje.*

**Succesfactoren**

*Bijna de helft van de deelnemers noemt succesfactoren. Zij geven aan veel te hebben geleerd, van gedachten hebben kunnen wisselen met ervaren collega's, tips te hebben gekregen en dat de bijeenkomst als eye-opener heeft gewerkt. De bijeenkomsten zelf worden ook positief beoordeeld: er wordt goed naar de deelnemers geluisterd en er wordt getracht aan te sluiten bij de behoefte van de docenten. Ook de deskundigheid van de gastspreker/ trainer wordt als succesfactor van de Pilot Brabant genoemd.*

**Verbeterpunten**

*Acht van de deelnemers hebben verbeterpunten aangedragen en die hebben vooral betrekking op het werven van meer deelnemers. Genoemde opties zijn: presentaties van management/ BRANO; meer stimulatie door de schoolleiding; betere communicatie en ruim op tijd data vastleggen. Inhoudelijk worden genoemd: meer mogelijkheid scheppen tot het uitwisselen van lesmateriaal; specifiek bepaalde projectthema's aanbieden en bijeenkomsten minder op de theorie richten.*

**Docentium (Groningen)**

**Knelpunten**

*Twintig docenten noemen knelpunten. Een derde daarvan heeft betrekking op de faciliteiten: moeilijk tijd kunnen vrijmaken of krijgen voor deelname door zaken als schooltaken, mentoraat, lesuitval etc. De schoolleiding is niet altijd even stimulerend op momenten dat er uitgeroosterd moet worden. In sommige groepen hebben deelnemers allemaal hun eigen wensen en persoonlijke belangen, waardoor het langer duurt voordat je als groep weet wat je precies wilt gaan doen. Ook onduidelijkheid over doel en een gebrek aan structuur komt naar voren.*

*De beoogde implementatie van het geleerde in het dagelijks werk, wordt soms nog als gering bestempeld. Dit komt ook door de weinige ruimte die er op scholen is om een andere aanpak in de praktijk te brengen. Ook is er te weinig gezamenlijke terugkoppeling, informatieverstrekking en materiaaluitwisseling naar derden.*

**Succesfactoren**

*Twintig docenten noemen succesfactor(en). Succesvol wordt de opzet en uitvoering van de Pilot (vrijheid) genoemd. Deelnemers kunnen zelf bepalen wat ze willen en hoe, alles mag en niets hoeft en de activiteiten kunnen door de deelnemers worden vormgegeven. Anderen spreken van ongedwongenheid, ontspannen en alles op maat. Aspecten die meer dan de helft expliciet noemt: inspiratie, energie en ideeën opdoen, nieuwe gezichtspunten, meer motivatie en werkplezier, stilstaan bij je beroep, bezinning en verrijking, netwerken, meedenken, op andere scholen kijken en aan het denken gezet worden.*

*De uitgevoerde activiteiten worden van hoge kwaliteit genoemd en externe deskundigen en organisaties leveren daarbij nieuwe, maar bevestigen ook inzichten. Enthousiaste docenten vormen een bron van inspiratie voor elkaar en daardoor kan als het ware ventilatie van het beroep plaatsvinden. Samen vormen alle activiteiten een afwisselend programma.*

**Verbeterpunten**

*Ruim de helft van de docenten heeft verbeterpunten aangereikt. Belangrijk is dat de deelnemers in de themagroep van hun voorkeur worden geplaatst. De groepen zouden wat groter mogen zijn met een betere verdeling van mannen en vrouwen. Ook vaker bij elkaar komen en minder lange periodes tussen de bijeenkomsten worden genoemd.*

*Men wenst meer duidelijkheid over het einddoel van de Pilot. Voor een vervolg zouden huidige deelnemers als ambassadeur kunnen worden ingezet.*

*Meer publiciteit zou de naamsbekendheid van het netwerk verhogen. Op die manier raakt men bekend met de mogelijkheden die het biedt en daarnaast is de schoolleiding beter op de hoogte van de Pilot en het verloop daarvan. Er zou meer informatie over de andere themagroepen verspreid kunnen worden, zodat men weet waar andere themagroepen zich mee bezig houden.*

*Het meest genoemde verbeterpunt betreft de facilitering van tijd. Het 'veroorzaken' van lesuitval brengt een zekere druk met zich mee. Actieve deelname aan het netwerk zou beloond kunnen worden door tijd te faciliteren.*

#### *4.5.4 Deelname aan een vervolg van het bovenschoolse netwerk*

Er is verder een aantal vragen gesteld over de mogelijke deelname aan een vervolg van de netwerken door de huidige deelnemers en een inschatting van hen over mogelijke deelname in de toekomst door collega's van de eigen school. Deelnemers van de beide bovenschoolse netwerken willen deelnemen aan een vervolg. In Brabant gaat het om 91 procent en in Groningen om 80 procent.

Er is een open vraag gesteld naar wat voor reacties de docenten horen van collega's op hun deelname aan de bovenschoolse netwerken. Meer dan de helft van de deelnemers geven aan weinig reacties van collega's te ontvangen. Als mogelijke verklaring wordt genoemd dat collega's simpelweg niet weten van het bestaan van de Pilot en dat er zoveel verschillende scholingen/ bijeenkomsten zijn dat dit netwerk niet bijzonder opvalt.

Ongeveer tweederde van zowel de Brabantse als de Groningse deelnemers verwachten dat bij een mogelijk vervolg een of twee collega's mee zullen willen doen; bijna een kwart verwacht dat van drie tot vijf collega's.





## 5. Tweede deelnemersonderzoek

### 5.1 Introductie

Voor de herhaalde effectmeting zijn de deelnemende docenten die ook aan het eerste deelnemersonderzoek hebben meegewerkt opnieuw schriftelijk bevraagd. Het gaat hierbij om een eindmeting van gepercipieerde effecten en opbrengsten van de beide bovenschoolse netwerken. Daartoe is opnieuw een aantal schalen bij de deelnemers afgenomen (schriftelijk). Deze zijn gebaseerd op de schalen van de eerste effectpeiling en betrouwbaar.

De vragenlijst 'tweede effectmeting' bestaat uiteindelijk uit de volgende onderdelen:

- Effecten: gebieden waar het netwerk mogelijk een bijdrage aan geleverd heeft ( $\alpha > .81$ ),
- concrete opbrengsten ( $\alpha > .86$ ),
- hantering verbetercirkel binnen de themalijnen ( $\alpha > .93$ ),
- behoeftepeiling onderwerpen en vormgeving van een vervolg.

#### *Respons*

In dit tweede deelnemersonderzoek staat opnieuw de perceptie van de deelnemers betreffende de effecten en opbrengsten van de Pilot centraal maar nu aan het eind. Uiteindelijk heeft in Groningen 67% (22 van de resterende 33) en in Brabant 38% (8 van de 21) deelnemers uit het eerste deelnemersonderzoek aan deze tweede peiling deelgenomen.

### 5.2 Effecten van de bovenschoolse netwerken

De gegevens over de mogelijke bijdrage van de bovenschoolse netwerken zijn zowel in de eerste als ook in de tweede meting opgenomen. De vraag die nu kan worden beantwoord, is:

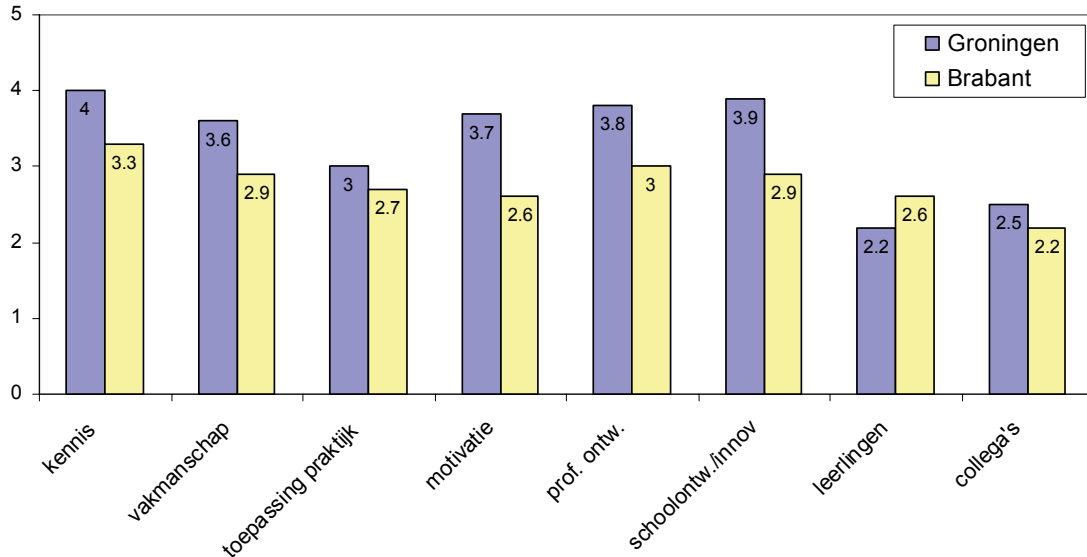
*Is er nog vooruitgang geboekt in het laatste half jaar van de beide bovenschoolse netwerken?*

Er kan geconcludeerd worden dat het Groningse docentennetwerk nog een duidelijke extra bijdrage heeft geleverd gedurende het laatste half jaar van de Pilot en dat het Brabantse netwerk het laatste half jaar niet meer voor een extra bijdrage heeft gezorgd.

Om na te gaan of de netwerken in de loop van de tijd een extra bijdrage hebben geleverd op de verschillende gebieden, worden de scores van de laatste effectmeting vergeleken met die van de eerste meting; door middel van een analyse van de verschillen scores kan aldus worden nagegaan of het een extra bijdrage betreft. Er worden daarbij acht gebieden onderscheiden. Het betreft de bijdrage van de bovenschoolse netwerken aan: vergroting van de kennis, het vakmanschap, de motivatie, schoolontwikkeling en innovatie, de professionele ontwikkeling, de leerlingen en de collega's. In het histogram (figuur 4) wordt zichtbaar gemaakt in welke mate de twee netwerken effect hebben gesorteerd, zoals gepercipieerd door de deelnemers.

De beide netwerken hebben volgens de deelnemers op alle deelgebieden een (grote) bijdrage geleverd aan hun ontwikkeling. Bij de Groningse variant worden de grootste bijdragen gerapporteerd en dat geldt voor elke subschaal behalve die van de effecten op de leerlingen. Overigens wordt er alleen voor 'motivatie' een verschil vastgesteld tussen Groningen en Brabant. In bijlage 2 zijn de scores op de beide metingen en de verschillen opgenomen.

Figuur 4. Bijdrage tweede meting



Wat betreft de extra bijdrage van de bovenschoolse docentennetwerken over het laatste half jaar valt allereerst op dat de verschillen van het Groningse Docentium alle positief zijn en die van het Brabantse netwerk alle (op een na) negatief. Het Groningse netwerk heeft op vier van de acht subschalen een extra bijdrage (dus bovenop de halverwege gerealiseerde effecten) gerealiseerd. Het betreft een bijdrage aan de kennis van de docent, het vakmanschap, het toepassen van het geleerde en de motivatie voor het beroep. De twee Brabantse metingen laten geen verschil zien; er lijkt eerder een tendens te zijn naar een afnemende bijdrage.

### 5.3 Concrete opbrengsten - bijeenkomsten

De bovenschoolse netwerken hebben mogelijk niet alleen een bijdrage geleverd aan verschillende gebieden maar hebben wellicht ook voor concrete opbrengsten gezorgd. Om dit te ontdekken is aan de deelnemers gevraagd om op een vijfpuntsschaal aan te geven hoe vaak bepaalde zaken op de bijeenkomsten zijn voorgekomen (zie tabel 1).

Tabel 1. Concrete opbrengsten

<b><i>Ik heb op de bijeenkomsten:</i></b>	Gem. CvL	Gem.Docentium
Nieuwe kennis/ideeën opgedaan m.b.t. onderwijspraktijk	3.50	3.82
Deze nieuwe kennis/ideeën heb ik in de praktijk toegepast	2.63	3.15
Nieuwe werkwijzen geleerd	3.00	3.18
Deze nieuwe werkwijzen heb ik in de praktijk toegepast	2.63	2.70
Materialen verkregen	<b>2.25*</b>	<b>3.73*</b>
Deze materialen heb ik uitprobeerd	2.50	3.18
Zelf materialen ontwikkeld	2.88	2.19

<i>Vervolg van tabel 1</i>		
Relevante notities gemaakt	3.50	4.14
Deze notities gebruikt ter ondersteuning van mijn onderwijs	3.00	3.52
Meegedacht aan het eindproduct	n.v.t.	3.90
Meegewerkt aan het eindproduct	n.v.t.	3.75
( $\alpha > .86$ ) Schaalgemiddelde (zonder eindproduct)	2.88	3.31

\* = significant verschil tussen Groningen en Brabant (1 = nooit, 5 = vaak)

Gedurende de bijeenkomsten van het Groningse netwerk heeft men het vaakst relevante notities gemaakt, meegedacht aan het eindproduct en nieuwe kennis en ideeën opgedaan met betrekking tot de onderwijspraktijk. Binnen het Brabantse netwerk hebben de deelnemers het vaakst relevante notities gemaakt en ook nieuwe kennis en ideeën opgedaan voor de onderwijspraktijk. De Groningse deelnemers hebben aanzienlijk vaker materialen verkregen dan de Brabantse deelnemers. Naast de voorgelegde aspecten is aan de deelnemers ook een *open* vraag gesteld (zie kader).

*“Welke opbrengsten/effecten heeft het Docentium u persoonlijk opgeleverd?”*

*Nagenoeg alle respondenten hebben persoonlijke opbrengsten en/of effecten van het Docentium gerapporteerd. Een derde heeft betrekking op het verkregen netwerk van collega's:*

*“Praten met docenten van andere scholen overal. Daar ben ik door verrijkt”*

*“Heel veel enthousiasme, het over grenzen heen kunnen kijken verruimt je eigen blik”*

*Op de tweede plaats wordt de ‘motivatie voor en waardering van het beroep’ genoemd en dan ook in samenhang met meer zelfvertrouwen en enthousiasme; meer (of weer) sprake van ‘beroepstrots’: “...enthousiasme, gemotiveerder! Fitheid en frisheid, waardering voor mijn beroep, gevoel de wereld aan te kunnen...”*

*Praktijk- of toepassingsgerichte opbrengsten worden ook genoemd:*

*“Veel nieuwe ideeën en de mogelijkheid om dit toe te passen in de dagelijkse praktijk”*

*“Een aantal heel praktische zaken heb ik al ingevoerd bij mijn coaching- en begeleidingsgesprekken”.*

*Tenslotte is ook een negatieve ‘opbrengst’ gerapporteerd, namelijk dat de gezamenlijke betrokkenheid vaak maar door paar deelnemers wordt gedragen en dat daardoor commitment wordt gemist.*

*“Welke opbrengsten/effecten heeft het Centrum voor de Leraar u persoonlijk opgeleverd?”*

*Tweederde van de deelnemers rapporteren de volgende persoonlijke opbrengsten:*

*“Mogelijkheid bijdrage tot beter onderwijs.”, “Meer kennis, verdieping van kennis.”*

*“Discussie op school over aanpassing lokalen met betrekking tot werkplekstructuren.”*

*“Bevestiging dat de neuzen van directe collega's dezelfde kant op staan, leren van werkplekstructuren-opdrachten.”*

Een laatste vraag betrof de nadruk die er binnen het bovenschoolse netwerk werd gelegd op een aantal zaken te weten het actieve leren (active learning) zoals het zelf

uitproberen van nieuwe wijzen van lesgeven en de opbrengsten in de vorm van specifieke of nieuwe kennis (content focus).

Bij zowel het Groningse als het Brabantse docentennetwerk lag de grootste nadruk op het actief laten reflecteren op het eigen beroep. Weinig nadruk lag er in Groningen op (vak)inhoudelijke kennis en in Brabant op de mogelijkheid om nieuwe wijzen van lesgeven uit te proberen. Daarnaast is de deelnemers de mogelijkheid geboden om naast de bovenstaande aspecten nog andere, niet-genoemde aspecten te noemen waar de nadruk binnen de groep op lag. Vanuit Groningen werden personeelsbeleid, coaching en motivatie genoemd en vanuit Brabant waren dat de didactische achtergrond en het vergroten van een referentiekader.

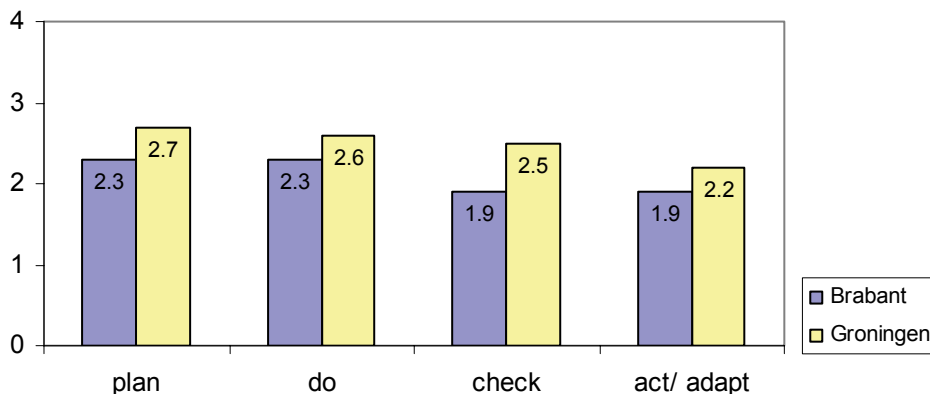
#### 5.4 Hantering van een verbetercirkel

Om vast te stellen in welke mate men binnen de Pilots planmatig te werk is gegaan is de PDCA-cyclus aan de deelnemers voorgelegd (zie ook paragraaf 2.4). De cyclus bestaat uit vier onderdelen:

- Plan: plannen van activiteiten en het stellen van doelen (*doen we de goede dingen?*)
- Do: uitvoeren van geplande activiteiten (*houden we de uitvoering in de gaten?*)
- Check: nagaan en meten in hoeverre de afgesproken doelen zijn gehaald (*hoe weten we dat?*)
- Act: afwijkingen analyseren, nemen van maatregelen (*goede zaken borgen, anders verbeteren*).

Het oorspronkelijke instrument (Hofman et al., 2004) bestaat uit veertien items. Deze zijn aangepast voor gebruik in de bovenschoolse netwerken. De vraag daarbij was welke aspecten van de PDCA-cyclus in meer of mindere mate zijn toegepast binnen de bijeenkomsten van de Pilots. In de appendix is een tabel opgenomen met daarin de afzonderlijke aspecten per fase. In figuur 5 is te zien in welke mate binnen de beide Pilots aandacht is geschonken aan de verschillende fases.

Figuur 5. Hantering van de PDCA-cyclus



Zowel de Groningse als de Brabantse deelnemers hebben binnen hun netwerk niet bijzonder veel aandacht geschonken aan de verschillende fases van de PDCA-cyclus. Het Brabantse netwerk scoort onder het midden (2.1) en het Groningse netwerk erop (2.5). Gemiddeld gezien heeft men meer aandacht geschonken aan de aspecten die in de plan- en do-fase zitten dan de aspecten van de check- en act/adaptfase. De beide bovenschoolse netwerken verschillen vooral op twee

aspecten: de Groningse variant heeft meer dan de Brabantse variant aandacht geschonken aan de doelbepaling en –prioritering en aan een analyse van de tevredenheid over de bijeenkomsten.

## 5.5 Samenhangen: onderzoeksmodel

In de voorgaande hoofdstukken is duidelijk gemaakt hoe de deelnemers allerlei aspecten van de bovenschoolse netwerken beoordelen. Een volgende vraag is nu of er relaties aantoonbaar zijn tussen kenmerken van deelnemers, karakteristieken van de groepsbijeenkomsten en de mate waarin er opbrengsten en effecten zijn vastgesteld. Voor deze eerste voorlopige analyse van samenhangen tussen kenmerken, functioneren en effecten van de netwerken hanteren we het al eerder gepresenteerde onderzoeksmodel (zie 4.2). Wanneer er gesproken wordt over een correlatie, verband of samenhang dan is deze beperkt tot matig te noemen bij een waarde van  $r$  tussen de .30 en .40 en als redelijk tot sterk bij een waarde tussen de .50 en .60. In onderstaande worden alleen significante, betekenisvolle verbanden genoemd (\*= met 95% betrouwbaarheid ( $p = 0.05$ ) en \*\*= met 99% betrouwbaarheid ( $p = 0.01$ )).

Voor deze analyses maken we gebruik van subschalen en een totaalschaal om de effecten te meten. De subschalen hebben betrekking op schoolontwikkeling en –innovatie, de eigen professionele ontwikkeling en de relatie met schoolleider en collega's. Het betreft allemaal schalen met een goede ( $\alpha$  rond de .80) tot zeer goede betrouwbaarheid ( $\alpha$  rond de .90). In de totaalschaal worden al deze subschalen samengenomen. De toepassing in de praktijk is een tweede effectmaat. Aan de deelnemers is direct gevraagd in welke mate men het geleerde toepast in de praktijk.

### 5.5.1. Kenmerken van de deelnemers, motieven en effecten

De eerste vraag is of kenmerken van de deelnemers samenhangen met de opbrengsten en (gepercipieerde) effecten van het bovenschoolse netwerk.

Wel daarover kunnen we kort zijn: er worden geen verbanden gevonden tussen de leeftijd, geslacht, school (locatie) of schooltype, vak waarin men lesgeeft, het aantal (les)uren dat men geeft en dergelijke, met de effecten van het netwerk. Hierop bevindt zich een uitzondering, namelijk de onderwijservaring. Opvallend is dat naarmate men meer onderwijservaring heeft men minder vaak het geleerde in de praktijk toepast ( $r = -.51$ ). Daar tegenover staat dat wanneer motieven gericht op leerlingen en onderwijs en professionele/ vakinhoudelijke motieven een belangrijke drijfveer zijn geweest om deel te nemen aan de Pilot er ook meer toepassing in de praktijk heeft plaatsgevonden ( $r = .68^{**}$  en  $r = .43^{**}$ ).

Verder valt op dat naarmate docenten meer onderwijservaring hebben hun motieven voor deelname aan het Docentium *minder sterk* zijn ingegeven door professionele en vakinhoudelijke motieven ( $r = -.34^*$ ) of motieven die samenhangen met de leerlingen en onderwijs ( $r = -.38^{**}$ ).

Indien we verder nagaan of er verbanden bestaan tussen de motieven voor deelname aan de Pilots en de gepercipieerde opbrengsten en effecten dan moet die vraag eveneens bevestigend worden beantwoord. Naarmate de deelnemers de op 'onderwijs en de leerlingen' gerichte en de beroepsgerelateerde motieven als (zeer)

belangrijke motieven voor deelname typeren, dan worden ook meer opbrengsten of effecten van de bovenschoolse netwerken vastgesteld ( $r$  van  $.42^*$  tot  $.54^{**}$ ). Daarnaast blijken docenten met professionele en met vakinhoudelijke motieven voor deelname aan de netwerken vaker het geleerde toe te passen in de eigen onderwijspraktijk ( $r = .43^{**}$  en  $r = .68^{**}$ ).

#### 5.5.2 De rol van de werkomgeving en vakmanschap

Een andere vraag is of de manier waarop de docenten tegen hun eigen werkomgeving en het eigen vakmanschap aankijken verband vertoont met de motieven tot deelname aan de Pilots. We mogen concluderen dat de soort van werkomgeving nauwelijks bepalend is voor deelname aan de netwerken. Slechts op één aspect wordt een verband vastgesteld. Er wordt een *positief* verband ( $r = .38^{**}$ ) gevonden tussen 'vertrouwen in eigen vakmanschap' ('self-efficacy') en de beroepsgerelateerde motievenschaal. Naarmate een docent meer vertrouwen in het eigen vakmanschap heeft spelen beroepsgerelateerde aspecten zoals andere collega's ontmoeten, erkenning van het leraarschap en kijk op het beroep vanuit een breder perspectief een belangrijker rol als motief voor deelname.

Een andere interessante bevinding betreft de positieve relatie tussen de beoordeling van de eigen werkomgeving en de rol van de schoolleiding bij de netwerken. Ofwel, docenten beoordelen de rol van hun schoolleiding bij de bovenschoolse netwerken positiever als:

- het leerklimaat op de eigen school beter is ( $r = .31^*$ )
- de eigen betrokkenheid bij schoolbeleid hoger is ( $r = .60^{**}$ )

Een volgende vraag is of er een relatie bestaat tussen het oordeel van de docent over zijn of haar werkomgeving (school) en de mate waarin er effecten van de netwerken worden genoemd. Er wordt een aantal interessante verbanden vastgesteld tussen het oordeel over de eigen werkomgeving (leerklimaat, betrokkenheid bij beleid, vakmanschap en loopbaanbewustzijn) met effecten of opbrengsten. Hoe sterker het loopbaanbewustzijn van de individuele deelnemers hoe hoger de positieve bijdrage van de netwerken aan de eigen relaties met collega's ( $r = .36^*$ ), het zelf bezig zijn met schoolontwikkeling en innovatie ( $r = .44^{**}$ ) en met de eigen professionele ontwikkeling ( $r = .35^*$ ).

#### 5.5.3 Functioneren netwerken, beoordeling bijeenkomsten en effecten

De volgende vraag die we ons stellen is of er verbanden aangetoond kunnen worden tussen het functioneren en de beoordeling van de bijeenkomsten in de bovenschoolse netwerken en effecten of opbrengsten. Nagegaan is of de volgende kenmerken van de themalijnen er toe doen: het aantal deelnemers, de variatie naar school en schooltype, de inbreng van de deelnemers, en de rol (actief versus passief), de afstand tot de verschillende locaties en dergelijke. Ook is nagegaan of er verbanden zijn tussen het aantal uren per maand dat besteed is aan het netwerk, het aantal keren bijeengekomen en de beoordeling daarvan. Over alle genoemde aspecten kunnen we kort zijn. Er worden slechts enkele relaties vastgesteld:

- Naarmate er meer deelnemers in een groep zitten worden er meer effecten gerapporteerd ( $r = .33^*$ )
- Naarmate de rol van de deelnemers in de groep actiever is worden er vaker bijdragen op professioneel/ vakinhoudelijk vlak gerapporteerd ( $r = .49^{**}$ ).

Vervolgens is nagegaan in hoeverre kenmerken van de themacoördinator of projectleider ertoe doen. Het gaat dan om kenmerken als: levert inhoudelijke bijdrage, laat initiatieven uit de groep komen, vervult faciliterende rol, is sturend of laat juist teveel aan de groep zelf over.

Wanneer een themacoördinator/ projectleider voldoende aan de groep over laat vindt er vaker toepassing in de praktijk plaats. En hoe minder een themacoördinator/ projectleider sturend optreedt, des te groter is de bijdrage die de docent ervaart op professioneel/ vakinhoudelijk vlak ( $r = -.34^*$  en  $-.43^{**}$ ).

Dezelfde analyse kan worden uitgevoerd voor de rol van de schoolleiding (sector-, locatiedirecteur) bij de bovenschoolse netwerken. We verrichten de analyses voor alle items afzonderlijk en voor de gehele schaal 'school support'. Er wordt een positief verband voor een tweetal van de afzonderlijke items ( $r > .37^*$ ) gevonden. Ofwel docenten geven aan het in de netwerken geleerde vaker in de praktijk toe te passen als de schoolleiding:

- vraagt om informatie over de voortgang
- de verkregen informatie gebruikt om collega's te informeren

Wanneer gekeken wordt naar de bijdrage die de bovenschoolse netwerken van docenten op leerlingenniveau hebben geleverd dan valt op dat wanneer men meer concrete opbrengsten heeft genoemd de bijdrage ten aanzien van leerlingen ook groter is ( $r = .45^*$ ). De docenten geven aan dat hun leerlingen meer leren en met meer plezier naar school gaan. Ook wanneer er een hoger algemeen effect is vastgesteld wordt de bijdrage aan het leren en plezier van leerlingen ook positief bevonden ( $r = .48^{**}$ ).

Wat betreft de PDCA-cyclus wordt vastgesteld dat wanneer men vaker aandacht heeft geschonken aan de cyclus, de docent een groter algemeen effect rapporteert (grotere betrokkenheid bij onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling maar ook aan de eigen professionele ontwikkeling en de beroepsidentiteit) en ook meer concrete opbrengsten zoals nieuwe werkwijzen geleerd en toegepast en materialen verkregen en uitgetoetst.

De analyses laten zien dat: naarmate men meer bezig is geweest met *actief leren* (uitproberen van bijvoorbeeld nieuwe wijzen van lesgeven) er een sterker algemeen effect gerapporteerd is ( $r = .48^{**}$ ). Dit houdt in dat wanneer men meer actief geleerd heeft de eigen professionele ontwikkeling en beroepsidentiteit is verbeterd maar ook dat men zich eigenaar van en meer betrokken voelt bij onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling. Of de docenten ook daadwerkelijk meer betrokken *zijn* bij onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling daarover kan op basis van dit onderzoek geen uitspraak worden gedaan.

Tevens blijkt dat wanneer men gedurende de bijeenkomsten meer bezig is geweest met *actief leren* en er meer nadruk op *kennis (content focus)* lag, er meer concrete opbrengsten zijn gerapporteerd (*nieuwe werkwijzen geleerd en toegepast, materialen verkregen en uitgetoetst*).





## **6. Vergelijking deelnemers met niet-deelnemers**

### **6.1 Introductie**

In de beide Pilots zijn naast de deelnemers ook niet-deelnemende collega's van dezelfde scholen in het onderzoek bevroegd. Door ook niet-deelnemers te bevroegen kan zicht gekregen worden op de motieven die er zijn om niet aan de Pilots deel te nemen. Bovendien kan worden nagegaan of er bijvoorbeeld verschillen zijn in de werkomgeving van wel en niet-deelnemende docenten.

Aan alle deelnemers is gevraagd om contactgegevens (voornamelijk e-mailadressen) van een drietal niet-deelnemende collega's. Aan deze niet-deelnemers is vervolgens een vragenlijst gestuurd met de vraag deze in te vullen. Dertien van de 37 vragenlijsten werden (na herhaalde rappels) geretourneerd. Omdat de respons laag was (vooral bij het netwerk in Brabant) is vervolgens een tweede procedure gestart. Aan de deelnemers die ook de laatste effectmeting hebben ingevuld is een drietal vragenlijsten voor niet-deelnemers verzonden met de vraag om deze aan collega's te geven die niet aan de Pilot hebben meegedaan. Uiteindelijk leverde dat een totaal van 29 niet-deelnemers op: 25 uit Groningen en 4 uit Brabant. De groep uit Brabant is echter te klein voor verder onderzoek. Omdat de Groningse en Brabantse bovenschoolse netwerken nogal verschillen qua opzet is besloten de beide groepen deelnemers niet in een gezamenlijk bestand op te nemen. Dat betekent dat de vergelijking deelnemers versus niet-deelnemers zich beperkt tot het Groningse netwerk.

### **6.2 Vergelijking van de Groningse wel- en niet-deelnemers**

Ook aan de niet-deelnemers is in principe de mogelijkheid geboden om deel te nemen aan de Pilot. Toch hebben zij niet gekozen voor deelname. In bijlage 3 is een overzicht te vinden van de categorieën niet-deelnemers waar deze leraren zichzelf aan toeschrijven. Duidelijk wordt dat er vijf niet-deelnemers zijn die beslist niet en drie die wel hadden willen deelnemen aan het Groningse Docentium. Daarnaast is sprake van een groep van vijf niet-deelnemers die niet op de hoogte is (geweest) van Docentium. Van de overige niet-deelnemers doet de grootste groep, ruim 40%, niet mee aan de Pilot, maar vindt het wel een interessant project.

De groep deelnemers bestaat voor tweederde uit vrouwen terwijl dit bij de niet-deelnemers iets minder dan de helft is. Het gemiddeld aantal jaren ervaring is in beide groepen nagenoeg gelijk; iets meer dan zestien jaar. De deelnemers van de Pilot zijn afkomstig van tien verschillende Groningse scholen. De niet-deelnemers zijn afkomstig van zeven van deze scholen.

De niet-deelnemers is gevraagd om redenen aan te geven waarom zij niet deel hebben genomen aan het bovenschoolse netwerk. De meest genoemde redenen (door tweederde genoemd) zijn 'te druk' en 'tijdgebrek'. Zo is men bijvoorbeeld al bezig met andere cursussen of nascholing of is men bezig met ontwikkelingen binnen de eigen school. Een tweetal verwacht geen meerwaarde van het netwerk; ze

vinden het niet interessant genoeg. Er zijn maar weinig leraren die niet hebben deelgenomen aan de Pilot vanwege inhoudelijke motieven.

Zouden de huidige niet-deelnemers wel aan een vervolg willen meedoen? Tweederde van de respondenten geeft aan niet mee te willen doen bij een vervolg van het Docentium. De overigen zou dit wel graag willen of in ieder geval overwegen.

### 6.2.1 Belang van aspecten voor professionele ontwikkeling

Aan deelnemers en niet-deelnemers is de vraag voorgelegd: "Hoe belangrijk vindt u de volgende aspecten voor uw professionele ontwikkeling als docent?" De antwoorden zijn te verdelen in vier categorieën: leerlingen en onderwijs, professionele & vakinhoudelijke aspecten, beroepsgerichte aspecten en netwerkcondities. Op de schalen 'leerlingen en onderwijs' en 'netwerkcondities' verschillen de beide groepen van elkaar. De niet-deelnemers vinden deze aspecten belangrijker voor hun professionele ontwikkeling dan de deelnemers. De resultaten laten daarnaast op zes afzonderlijke aspecten interessante verschillen zien. Zo vinden de niet-deelnemers:

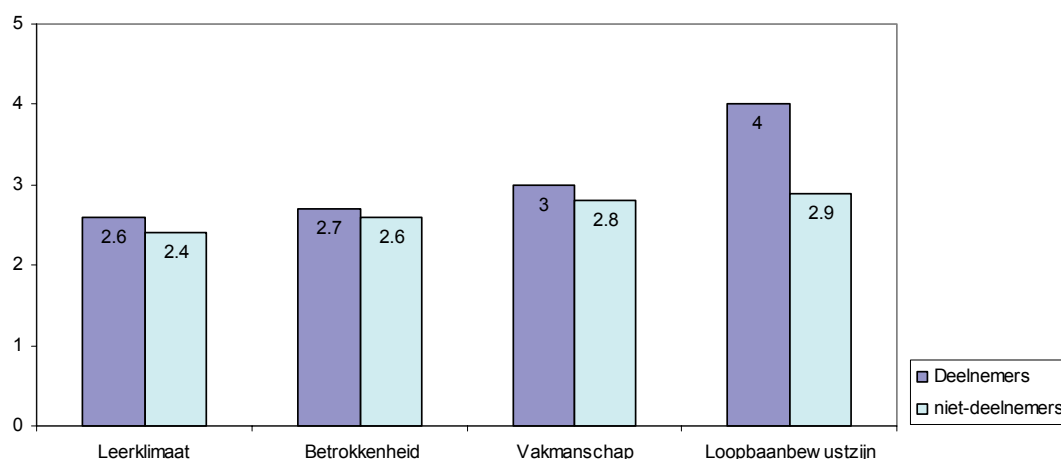
- het belangrijker dan de deelnemers om te kunnen omgaan met zorgleerlingen
- het belangrijker om bij te dragen aan betere prestaties van leerlingen
- het uitwisselen van ervaringen, samen leren en het hebben van een klankbord minder belangrijk
- het minder belangrijk om bij andere scholen te kijken.

De niet-deelnemers vinden het belangrijker dan de deelnemers dat er weinig reistijd nodig is en dat er weinig (reis)kosten mee gemoeid zijn.

### 6.2.2 Werkomgeving

Om een beeld te krijgen van hoe de leraren 'in hun beroep staan' zijn in de vragenlijst vier verkorte schalen ten aanzien van de werkomgeving opgenomen. Het betreft hier aspecten met betrekking tot (a) het leerklimaat van de schoolorganisatie, (b) de betrokkenheid bij de organisatie, (c) vakmanschap en (d) het loopbaanbewustzijn van de leraren. In figuur 6 worden de resultaten gepresenteerd.

Figuur 6. Werkomgeving wel- en niet-deelnemers



Op tweederde van de aspecten verschillen de niet-deelnemers niet van de deelnemers. De meeste verschillen zijn te vinden in de categorie 'loopbaanbewustzijn'. Anders dan bij de overige categorieën zijn er binnen de schaal

'loopbaanbewustzijn' op alle vier aspecten significante verschillen vastgesteld. Elk van de vier aspecten blijkt meer van toepassing te zijn op de groep deelnemers, dan op de niet-deelnemers.

De deelnemende leraren zijn vaker bewust met hun loopbaan bezig, vinden het vaker belangrijk om een baan te hebben waarin ontplooiing mogelijk is, denken vaker na over werk dat zij over vijf jaar zouden willen doen en houden zich meer bezig met hun loopbaanontwikkeling.

Verder laten de resultaten nog twee verschillen zien. Deelnemers zijn vaker dan de niet-deelnemers werkzaam in een schoolorganisatie waar wordt gezocht naar oorzaken voor succes en falen. Ook ten aanzien van het vakmanschap is er een verschil zichtbaar. Deelnemende leraren hebben vaker het gevoel een goede vakman of -vrouw te zijn dan de niet-deelnemende leraren. Dit is een opmerkelijke uitkomst. Men zou eerder verwachten dat juist leraren die zich nog niet zo vakbekwaam voelen, mee zouden doen aan een bovenschools netwerk om hun professionaliteit te vergroten. Overigens is dit uiteraard niet de enige reden waarom leraren wel of niet mee (willen) doen.

### **6.3 Behoeftetepeiling thema's voor vervolg**

Onder de niet-deelnemers en deelnemers is gepeild in welke thema's men geïnteresseerd is voor een mogelijk vervolg van het netwerk. Meer dan driekwart van beide groepen heeft behoefte aan overleg/ informatie over de inhoud en didactiek van het vak, algemene didactische vragen, pedagogische vragen, nieuwe ontwikkelingen/ leergebieden en onderwijsmateriaal. Daarnaast heeft bijna tweederde van de niet-deelnemers geen behoefte aan informatie over loopbaan(perspectief) en rechtspositie/ personeelsbeleid. Echter daaraan heeft de deelnemer juist wel behoefte. Deze uitkomsten sluiten aan bij de bevindingen over de werkomgeving. Deelnemers zijn meer dan niet-deelnemers bezig zijn met hun loopbaan en toekomstperspectieven.

Ook op de vraag met wie men het liefst van gedachten wisselt verschillen de groepen nauwelijks. Op twee punten is sprake van een verschil. De deelnemers geven bij het thema nieuwe ontwikkelingen/leergebieden de voorkeur aan een deskundige, de niet-deelnemers aan collega's. Dezelfde trend is zichtbaar voor het thema rechtspositie/ personeelsbeleid.

Wat betreft de voorkeur voor de vorm waarin er met deskundigen en/of collega's van gedachten gewisseld kan worden zijn duidelijke verschillen tussen de groep deelnemers en niet-deelnemers. De deelnemende docenten hebben een voorkeur voor bijeenkomsten met collega's van *andere* scholen, de niet-deelnemers voor bijeenkomsten met collega's van de *eigen* school. Verder geeft bijna driekwart van de deelnemers aan gebruik te willen maken van een eigen plek/locatie voor docenten, terwijl dat bij de niet-deelnemers minder dan een derde is.

Zoals uit de analyse tussen wel- en niet-deelnemers naar voren komt, is er een aantal opvallende verschillen tussen deze groepen mensen. En daardoor is het niet mogelijk om een bepaalde strategie of bepaalde activiteiten aan te bieden die voor de hele groep van docenten geschikt is. Afhankelijk van het type docent zal er een gevarieerd aantal activiteiten en leermogelijkheden aangeboden moeten worden. Wil

je de docenten bereiken die zich niet geheel vakbekwaam voelen of de docenten die minder bewust met hen loopbaan bezig zijn, dan zullen bijeenkomsten met docenten van de eigen school deze mensen wellicht aantrekken. Afhankelijk van het thema, de vorm, het doel en de deelnemers zullen verschillende mensen zich aangetrokken voelen om te participeren in een dergelijk netwerk. We komen hierop terug in het laatste hoofdstuk.

## 7. Samenvatting en conclusies

### 7.1 Introductie van het onderzoek

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft aan het GION, een onderzoeksinstituut van de Rijksuniversiteit van Groningen, een onderzoek aanbesteed naar de rol van de leraar bij schoolontwikkeling en onderwijsinnovatie. Het betreft de monitoring van twee Pilots (bovenschoolse netwerken) op scholen in de stad Groningen (*Docentium*) en in de regio Noord-Brabant (*Regionaal Centrum voor de Leraar*).

In de Pilots staat de opvatting centraal dat innovatie vanuit eigen initiatief vorm moet krijgen, zodat leraren en schoolleiders zich probleemeigenaar kunnen voelen (OC&W, 2005). Schoolontwikkeling en innovatie kunnen mede oplossingen of verbeteringen bieden voor reële problemen in de school. Als men ervaringen van en kennis over vernieuwingen in andere scholen of regio's goed toegankelijk maakt, kunnen dergelijke ervaringen en kennis breder worden ingezet en toegepast (OC&W, 2005). Binnen de Pilots wil men zoveel mogelijk gebruik maken van elkaars expertise: samen ontwikkelen, ontwerpen en onderzoeken, met ondersteuning door expertise van buiten die aansluit bij de vraag (Hofman en Dijkstra, 2006).

De monitoring van de twee bovenschoolse netwerken moet antwoord geven op de volgende onderzoeksvragen:

1. Hebben bovenschoolse en regionaal georganiseerde netwerken effect op:
  - het vergroten van het eigenaarschap van leraren over hun professionele ontwikkeling;
  - het betrekken van leraren bij de vormgeving van schoolontwikkeling en onderwijsinnovatie;
  - het zorgen voor draagvlak voor schoolontwikkeling en versterking van de relatie tussen schoolleiding en leraren?
  
2. Welke factoren hebben de ontwikkelingsbehoefte c.q. veranderingsbekwaamheid en –bereidheid van de leraren in de betreffende bovenschoolse netwerken beïnvloed?

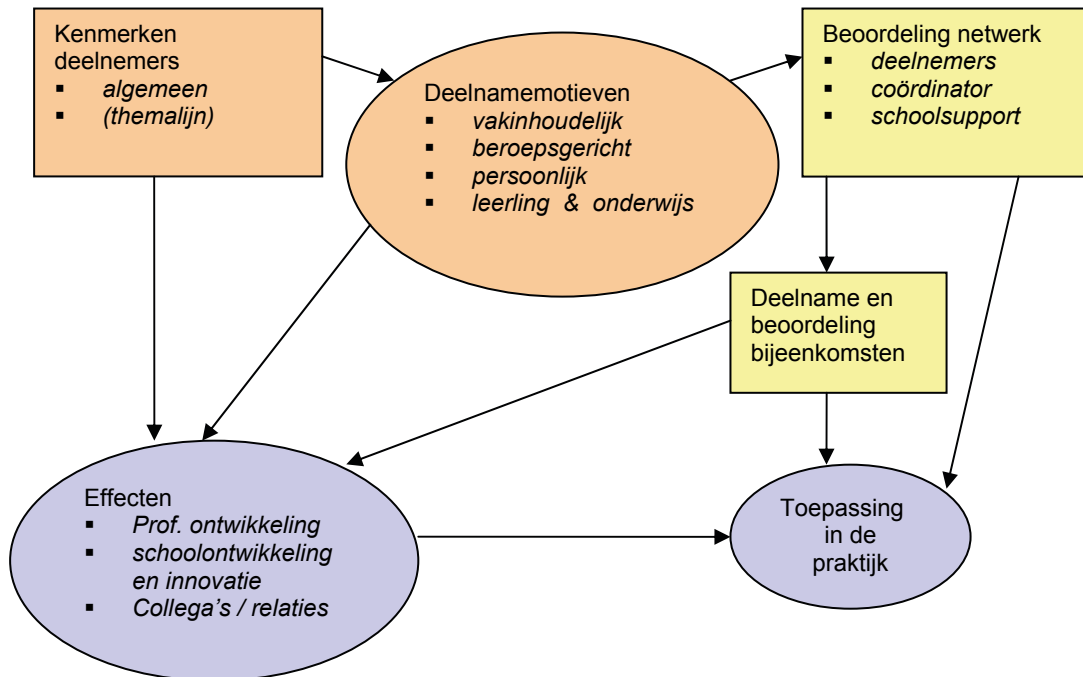
Het onderzoek naar de rol van de leraar bij schoolontwikkeling en onderwijsinnovatie bestaat uit twee deelstudies. In de *eerste* deelstudie is aan de hand van interviews met betrokkenen (projectleiders, stuurgroepleden, themacoördinatoren, klankborddocenten) de startsituatie in kaart gebracht. Verder zijn de beoogde innovatieonderwerpen per themalijn geïnventariseerd. De eerste studie is afgesloten met een netwerkanalyse.

In de *tweede* deelstudie staat de feitelijke monitoring van het functioneren en de effecten van de netwerken centraal. Hierbij is de deelnemers (in twee peilingen) schriftelijk gevraagd naar hun deelnamemotieven en hun oordeel over het functioneren en de effecten van deelname aan de netwerken. Daarnaast heeft een

vergelijking van wel en niet deelnemers aan de bovenschoolse netwerken plaatsgevonden.

De verschillende onderdelen die een rol spelen bij de monitoring van de Pilots worden zichtbaar in het onderzoeksmodel.

Onderzoeksmodel deelnemersonderzoek.



## 7.2 Karakteristieken van de netwerken en haar deelnemers

De netwerkanalyse laat zien dat er (duidelijke) verschillen zijn in de startsituatie, karakteristieken van deelnemers en scholen, de vormgeving van bijeenkomsten en de opzet van de externe ondersteuning, faciliteiten en financiering. Beide bovenschoolse netwerken zijn bij aanvang het best te beschrijven als (a) 'uitwisselingsnetwerk', wanneer uitgegaan wordt van de kern van (individuele) professionele ontwikkeling en (b) 'ontwikkelingsnetwerk' indien de nadruk zou komen te liggen op schoolontwikkeling en innovatie.

De netwerkanalyse leidt tot een aantal relevante factoren die vervolgens in de beide deelnemersonderzoeken (halverwege en aan het eind van de Pilot) zijn meegenomen.

In Groningen wordt gewerkt met vier themalijnen, Per themagroep nemen ongeveer 10 personen deel. Ieder thema wordt begeleid door een themacoördinator. Deze geeft samen met de deelnemers vorm aan de inhoud en werkwijze binnen het thema. Hun rol is voornamelijk facilitair door bijvoorbeeld voor ondersteuning te zorgen bij het zoeken naar geschikte locaties, gastsprekers, school- of bedrijfsbezoeken en andere benodigde ondersteuning. De vier coördinatoren werken allemaal autonoom. Uiteindelijk hebben de in totaal 38 deelnemers per themagroep maximaal 8 bijeenkomsten bijgewoond.

In Brabant is – na een vertraagde start - sprake van de organisatie van vier verschillende activiteiten die zowel een passieve als actieve insteek kennen. Het gaat hierbij onder andere om een scholenbezoek, een lezing en een workshop. De 28 deelnemers hebben maximaal vier bijeenkomsten kunnen bijwonen. Het is de bedoeling om onder de deelnemende docenten geïnteresseerden op te sporen die zich willen binden en een bovenschools netwerk willen vormen rondom een bepaald thema. In de praktijk blijkt dat deze werkwijze geen voortgang heeft gekregen.

Voor beide netwerken geldt dat de soort van bijeenkomsten en activiteiten heel verschillend zijn naar inhoud en vorm: een bezoek langs verschillende werkplekstructuren, workshop/masterclass, bezoeken aan voorlopende scholen en bedrijven, een lezing met een discussie over leren en motivatie, een training enzovoorts.

Ook naar organisatiestructuur en externe ondersteuning zijn er duidelijke verschillen tussen de twee bovenschoolse netwerken. In de Groningse variant heeft men vanaf het begin een volledige ondersteuningsstructuur opgezet: een budget, faciliteiten en themacoördinatoren. In Brabant wil de projectleider dat de docenten eerst zelf met een vraag komen. De benodigde ondersteuning en facilitering zouden dan pas als reactie op de leervragen van de docenten aan de orde komen.

### *Kenmerken van de deelnemers*

Aan het Groningse Docentium hebben 38 docenten deelgenomen die afkomstig zijn van tien van de twaalf scholen in het voortgezet onderwijs in de stad Groningen. Het Brabantse Regionaal Centrum voor de Leraar betreft 28 docenten van acht verschillende v(mbo)-scholen. Aan de Brabantse variant nemen evenveel mannen als vrouwen deel, terwijl er in Groningen sprake is van een oververtegenwoordiging van vrouwen. De gemiddelde leeftijd van de deelnemers ligt bij beide Pilots rond het gemiddelde van de leraren in Nederland (45 jaar). De deelnemers aan beide netwerken zijn ook vergelijkbaar naar jaren onderwijservaring. Meer dan de helft (Brabant) tot driekwart (Groningen) van de deelnemers vervult een andere functie op de school *naast* het lesgeven (bijvoorbeeld mentoraat, vertrouwenspersoon, decaan; IPB, kwaliteitszorg).

Bijna alle denominaties zijn vertegenwoordigd met daarnaast in Brabant een rooms-katholieke en in Groningen een gereformeerde school.

### *Motieven voor deelname aan de bovenschoolse netwerken*

De motieven voor deelname aan de netwerken zijn ingedeeld in vijf groepen: professionele/vakinhoudelijke motieven, beroepsgerichte motieven, persoonlijke motieven, motieven met betrekking tot leerlingen en onderwijs en motieven die met de condities van het netwerk te maken hebben. De deelnemers van beide Pilots verschillen niet naar deelnamemotieven. De belangrijkste motieven zijn professionele/vakinhoudelijke en persoonlijke en motieven gericht op leerlingen en onderwijs. In het volgende kader zijn voor beide Pilots de meest en minst belangrijke specifieke deelnamemotieven op een rij gezet.

<b>Meest belangrijke motieven</b>
Inspiratie opdoen, uitdaging, nieuwsgierigheid
Stimulans tot vernieuwing
Bijblijven in het beroep, blijven ontwikkelen
Op zoek naar eye-openers en praktische oplossingen
Leerlingen gemotiveerd krijgen om te leren
<b>Minst belangrijke motieven</b>
Voel me vastgelopen / nieuwe kansen
Carrière maken/ loopbaanperspectief
Aansluiting bij mijn nieuwe functie
Weinig reiskosten/ reistijd

### *Beoordeling bovenschoolse netwerken*

De Brabantse deelnemers ervaren minder variëteit naar scholen en schooltypen dan de Groningse docenten. Verder geven de Brabantse docenten de voorkeur aan bijeenkomsten op de eigen school, terwijl de Groningse deelnemers een externe locatie verkiezen. De netwerken verschillen niet naar inbreng van de deelnemers, deze is voldoende evenwichtig en actief. Ook de afstand tot de verschillende locaties beoordeelt men in beide als goed.

De bijeenkomsten worden positief gewaardeerd met een rapportcijfer tussen de 7 en de 8: men vindt de inhoud leerzaam en is enthousiast. Halverwege de Pilots valt op dat de deelnemers van het Centrum voor de Leraar (Brabant) vaker zeggen het geleerde reeds in de praktijk toepassen, dan de deelnemers van het Docentium (Groningen).

De deelnemers aan de beide bovenschoolse netwerken beoordelen de rol van de coördinatoren als positief. Deze levert vaak een belangrijke inhoudelijke bijdrage aan de bijeenkomsten, laat initiatieven uit de groep komen, treedt niet te sturend op, maar laat ook niet teveel over aan de groep.

Het oordeel over de rol van de schoolleiding is wat minder positief. Bovendien valt op dat schoolleiding volgens de Brabantse docenten meer betrokkenheid toont, dan die van de Groningse deelnemers. Er is geen verschil in de rol van de schoolleiding voor wat betreft de facilitering; er worden in beide bovenschoolse netwerken voldoende faciliteiten ter beschikking gesteld om deel te nemen. Bijna alle deelnemers van de netwerken willen deelnemen aan een vervolg.

### **7.3 Beantwoording van de onderzoeksvragen**

1. Hebben bovenschoolse en regionaal georganiseerde netwerken effect op:
  - het vergroten van het eigenaarschap van leraren over hun professionele ontwikkeling;
  - het betrekken van leraren bij de vormgeving van schoolontwikkeling en onderwijsinnovatie;
  - het zorgen voor draagvlak voor schoolontwikkeling en versterking van de relatie tussen schoolleiding en leraren?



In het onderzoek is de ontwikkeling van de deelnemers en de bovenschoolse netwerken op twee momenten vastgesteld. De eerste meting vond relatief kort na de startfase plaats. De netwerken bevonden zich toen nog in een ontwikkelingsfase. Aan het eind van de netwerken vond mede daarom nogmaals een meting plaats.

De beide bovenschoolse netwerken hebben volgens de deelnemers *halverwege* de looptijd al een redelijke (Brabant) tot grote (Groningen) bijdrage geleverd aan bovengenoemde doelen. Overigens gaat het hierbij vooral om individuele ontwikkelingen of ontwikkelingen in de eigen klas en bevindt de aandacht voor ontwikkelingen op schoolniveau zich nog in een beginstadium. Er is sprake van wat meer eigenaarschap over de professionele ontwikkeling en de ondersteuning daarbij (*ik krijg meer grip op mijn eigen onderwijs, mijn deskundigheid wordt groter samen met collega's van andere scholen, bij het kijken naar mijn eigen ontwikkeling krijg ik steun, ik krijg tijd voor eigen ontwikkeling*).

De deelnemers geven verder aan dat de bovenschoolse netwerken hun kennis en vakmanschap hebben vergroot (*ik krijg meer inzicht in nieuwe ontwikkelingen; mijn deskundigheid wordt bevorderd door didactische bezinning*). Ook de motivatie voor het beroep van de leraar is vergroot (*ik heb meer voldoening in het eigen vak; door het ontmoeten van collega's wordt mijn beroep interessanter*).

De docenten noemen ook beperkte effecten op schoolontwikkeling en innovatie (*mijn zicht op de mogelijkheden van schoolontwikkeling in de eigen school wordt groter*).

Tenslotte zijn er matige effecten gerapporteerd over de relatie met leerlingen en collega's (*mijn leerlingen leren nu meer, een verbetering van de relatie met mijn collega's*). Wat betreft de relatie met de schoolleider worden nauwelijks effecten gerapporteerd.

Bij de Brabantse variant wordt *halverwege* de grootste bijdrage gerapporteerd ten aanzien van de toepassing in de praktijk. Aan het *eind* van de Pilots wordt wat betreft de 'motivatie voor het beroep van leraar' een duidelijk verschil vastgesteld ten gunste van de Groningse variant. Groningse deelnemers zijn meer gemotiveerd geraakt voor hun beroep dan de Brabantse deelnemers.

Wat betreft de extra bijdrage van de Pilots *over het laatste half jaar* valt op dat Groningse variant op de helft van de deelgebieden een extra bijdrage (dus bovenop de halverwege genoemde effecten) heeft gerealiseerd. Het betreft een additionele bijdrage aan de kennis van de docent, het vakmanschap, de motivatie voor het beroep en het toepassen van het geleerde. De twee Brabantse peilingen laten geen verschil zien. Dat betekent dat het laatste half jaar van het Brabantse netwerk geen *extra* bijdrage heeft geleverd ten opzichte van de eerste meting en dus na het eerste half jaar. Geconcludeerd kan worden dat de ontwikkeling gedurende het eerste half jaar zich bij de Groningse Pilot wel, en bij de Brabantse Pilot niet, heeft doorgezet.

De bovenschoolse netwerken hebben niet alleen een bijdrage geleverd aan verschillende deelgebieden van professionele of schoolontwikkeling, maar hebben ook voor concrete opbrengsten gezorgd. De Groningse deelnemers hebben daarbij aanzienlijk vaker materialen verkregen dan de Brabantse deelnemers.

Zowel de Brabantse als de Groningse deelnemers hebben binnen hun netwerk (respectievelijk soms tot regelmatig) aandacht geschonken aan de verschillende fasen van de PDCA-cyclus (plan-do-check-act/adapt). Men heeft meer aandacht geschonken aan de aspecten van de plan- en do-fase (bijvoorbeeld een breed draagvlak creëren, met collega's discussiëren over schoolontwikkeling en samengewerkt met leraren met betrekking tot schoolontwikkeling) dan aan de aspecten van de check- en act/adapt-fase (bijvoorbeeld vernieuwing routinematig toepassen en evaluatiemomenten ingebouwd). De beide bovenschoolse netwerken verschillen vooral op twee aspecten: de Groningse heeft meer dan de Brabantse variant aandacht geschonken aan de doelbepaling en –prioritering en aan een analyse van de tevredenheid over de bijeenkomsten.

Wanneer men vaker aandacht heeft geschonken aan de PDCA-cyclus, rapporteert de docent een groter algemeen effect (grotere betrokkenheid bij onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling, maar ook aan de eigen professionele ontwikkeling en de beroepsidentiteit) evenals meer concrete opbrengsten zoals nieuwe werkwijzen geleerd en toegepast en materialen verkregen en uitgetoetst.

2. Welke factoren hebben de ontwikkelingsbehoefte c.q. veranderingsbekwaamheid en –bereidheid van de leraren in de betreffende bovenschoolse netwerken beïnvloed?

Voor de beantwoording van deze vraag is een analyse gemaakt van samenhangen tussen kenmerken van de deelnemers, deelnamemotieven, functioneren en effecten van de netwerken (zie het onderzoeksmodel in 7.1).

#### *Rol van de deelnemers, deelnamemotieven, werkomgeving*

De eerste vraag is of kenmerken van de deelnemers samenhangen met de opbrengsten en (gepercipieerde) effecten van het bovenschoolse netwerk terzake eigenaarschap over hun professionele ontwikkeling, vormgeving van schoolontwikkeling/innovatie en verbreding van het draagvlak en relaties met collega's.

Wel daarover kunnen we kort zijn: er worden geen verbanden gevonden tussen de leeftijd, geslacht, school (locatie) of schooltype, vak waarin men lesgeeft, het aantal (les)uren dat men geeft en dergelijke, met de effecten van het bovenschoolse netwerk. Hierop zijn twee uitzonderingen, namelijk onderrichtservaring en vertrouwen in eigen vakmanschap.

Naarmate men meer onderrichtservaring heeft:

- past men minder vaak het geleerde toe in de praktijk
- is deelname minder sterk ingegeven door professionele en vakinhoudelijke motieven of door motieven die samenhangen met de leerlingen en onderwijs

Er wordt een positief verband gevonden tussen 'vertrouwen in eigen vakmanschap' ('self-efficacy') en deelnamemotieven. Belangrijke redenen om mee te doen voor een docent die veel vertrouwen heeft in het eigen vakmanschap zijn:

- andere collega's ontmoeten,
- erkenning van het leraarschap,
- kijk op het beroep vanuit een breder perspectief.

Het zou kunnen dat leraren die minder vertrouwen in het eigen vakmanschap hebben liever met collega's van de eigen school aan de slag gaan, dan met collega's van de andere scholen.

Ook wordt er een positief verband vastgesteld tussen de beoordeling van de eigen werkomgeving en de rol van de schoolleiding bij de bovenschoolse netwerken. Docenten beoordelen de rol van hun schoolleiding bij de netwerken positiever als het leerklimaat op de eigen school beter is en de eigen betrokkenheid bij het schoolbeleid hoger is.

Een sterk loopbaanbewustzijn van de deelnemers hangt positief samen met het zelf bezig zijn met schoolontwikkeling en innovatie, met de eigen professionele ontwikkeling en een goede relaties met de eigen collega's.

Naarmate de deelname is ingegeven door op 'onderwijs en de leerlingen' gerichte en beroepsgerelateerde motieven worden eveneens meer effecten van de bovenschoolse netwerken vastgesteld.

### *Functioneren netwerken, beoordeling bijeenkomsten en effecten*

Nagegaan is of de volgende kenmerken van de Pilots er toe doen: het aantal deelnemers, de variatie naar school en schooltype, de inbreng van de deelnemers, en de rol (actief versus passief), de afstand tot de verschillende locaties en dergelijke. Ook is nagegaan of er verbanden zijn tussen het aantal uren per maand dat besteed is aan het netwerk, het aantal keren bijeengekomen en de beoordeling daarvan. Over alle genoemde aspecten kunnen we kort zijn. Er worden slechts enkele relaties vastgesteld:

- Naarmate er meer deelnemers in een groep zitten worden er meer effecten gerapporteerd
- Naarmate de rol van de deelnemers in de groep actiever is worden er vaker bijdragen op professioneel/vakinhoudelijk vlak gerapporteerd.

Vervolgens is nagegaan in hoeverre kenmerken van de themacoördinator of projectleider ertoe doen. Wanneer een themacoördinator/ projectleider voldoende aan de groep over laat vindt er vaker toepassing van het geleerde in de praktijk plaats. Hoe minder sturend de themacoördinator/ projectleider optreedt, des te groter is de bijdrage die de docent ervaart op professioneel/vakinhoudelijk vlak. Het lijkt vooral van belang te zijn dat de themacoördinator bij de start zorgt voor binding tussen de deelnemers. Samen met hen zoekt de coördinator vervolgens naar de vragen, doelen en dergelijke. Daarna kan de themacoördinator de groep losser laten en is de coördinator vooral van belang als procesbewaker. Als de groep eenmaal op gang gekomen is, is sturing minder belangrijk. Wel is zijn of haar netwerk en expertise op het inhoudelijke terrein (bijvoorbeeld voorlopende scholen, materialen, deskundigen op diverse terreinen, etcetera) dan juist van groot belang.

Dezelfde analyse is uitgevoerd voor de rol van de schoolleiding (sector-, locatie-directeur) bij de bovenschoolse netwerken. Docenten geven aan het in de netwerken geleerde vaker in de praktijk toe te passen als de schoolleiding:

- vraagt om informatie over de voortgang
- de verkregen informatie gebruikt om collega's te informeren

Wat betreft de bijdrage die de bovenschoolse netwerken van docenten op leerlingenniveau hebben geleverd, valt op dat wanneer een docent meer concrete opbrengsten heeft genoemd, de bijdrage ten aanzien van leerlingen ook groter is. Die docenten geven aan dat hun leerlingen meer leren en met meer plezier naar school gaan. Ook wanneer er een hoger algemeen effect is vastgesteld, is de gepercipieerde bijdrage aan het leren en plezier van leerlingen ook positief bevonden.

Er wordt een positief verband vastgesteld tussen de effectmaten. Naarmate een docent meer eigenaarschap, meer betrokkenheid bij schoolontwikkeling en onderwijsinnovatie en meer draagvlak en goede relaties rapporteert, wordt het geleerde vaker toegepast in de praktijk.

Tenslotte is vastgesteld dat naarmate men meer bezig is geweest met *actief leren* er een sterker algemeen effect is gerapporteerd. Actief leren hangt positief samen met een grotere bijdrage aan de eigen professionele ontwikkeling en beroepsidentiteit, maar ook dat men zich meer eigenaar van en meer betrokken voelt bij onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling. Tevens blijkt dat wanneer de nadruk tijdens de bijeenkomsten op *actief leren* en onderwijsinhoudelijke *kennis lag*, er meer concrete opbrengsten zijn gerapporteerd (*nieuwe werkwijzen geleerd en toegepast, materialen verkregen en uitgeprobeerd*).

#### **7.4 Verschil deelnemers en niet-deelnemers**

In de beide Pilots zijn naast de deelnemers ook niet-deelnemende collega's van dezelfde scholen bevroegd. Door ook niet-deelnemers te bevragen kan zicht gekregen worden op de motieven die er zijn om *niet* aan de netwerken deel te nemen. Bovendien kan worden nagegaan of de niet-deelnemers hun werkomgeving en hun vakmanschap anders beoordelen, dan de wel deelnemende docenten.

De belangrijkste redenen om niet deel te nemen aan de netwerken zijn 'te druk' en 'tijdgebrek'. Van de niet-deelnemers geeft tweederde aan ook niet mee te willen doen aan een vervolg van het bovenschoolse netwerk.

Het merendeel van de onderzochte *deelnamemotieven* laten geen verschillen zien tussen wel en niet-deelnemers. Er zijn verschillen vastgesteld voor de volgende aspecten. De niet-deelnemers vinden:

- het belangrijker dan de deelnemers om te kunnen omgaan met zorgleerlingen en te kunnen bijdragen aan betere prestaties van leerlingen,
- het minder belangrijk om ervaringen uit te wisselen, samen te leren en het hebben van een klankbord,
- het minder belangrijk om bij andere scholen te kijken,
- vinden het belangrijk dat er weinig reistijd nodig is en dat er weinig (reis)kosten mee gemoeid zijn.

Er is nagegaan of de niet-deelnemers hun *werkomgeving* en hun *vakmanschap* anders beoordelen, dan de wel-deelnemende docenten. Deelnemende leraren:

- zijn meer 'loopbaanbewust': ze vinden het belangrijker om een baan te hebben waarin ontplooiing mogelijk is, denken vaker na over het werk dat zij over vijf jaar zouden willen doen en houden zich meer bezig met hun loopbaanontwikkeling
- zijn vaker werkzaam in een schoolorganisatie waar wordt gezocht naar oorzaken voor succes en falen
- hebben vaker het gevoel een goede vakman of -vrouw te zijn dan de niet-deelnemende leraren
- hebben een voorkeur voor bijeenkomsten met collega's van *andere* scholen, de niet-deelnemers voor bijeenkomsten met collega's van de *eigen* school.

## 7.5 Aanbevelingen

Hoewel de bovenschoolse netwerken te Groningen en Brabant verschillen naar startsituatie, vormgeving van activiteiten, organisatiestructuur en faciliteiten, wordt de vraag of deze bovenschoolse en regionaal georganiseerde netwerken een (grote) bijdrage hebben geleverd aan de beoogde doelen, voor beide positief beantwoord. Halverwege de netwerken zijn er geen verschillen in effecten van de beide Pilots, aan het eind blijkt de Groningse variant op alle aspecten een grotere bijdrage te leveren en met name aan de motivatie voor het beroep van leraar.

De vraag is nu of uit het onderzoek zaken naar voren komen die van belang kunnen zijn voor andere docenten, organisaties of regio's die ook geïnteresseerd zijn in bovenschoolse netwerken van docenten. De resultaten van het onderzoek leiden tot een aantal aanbevelingen dat van belang is voor de opzet van een bovenschools netwerk van docenten in de toekomst.

### *Tien aanbevelingen:*

1. Opbrengsten en effecten van de bovenschoolse netwerken van docenten zijn (mede) afhankelijk van de gekozen opzet, de mate waarin vanaf de start sprake was van een duidelijke insteek met gestructureerde themalijnen met een eigen inhoudelijke kleur, een heldere facilitering en een duidelijke (starters)rol voor de themacoördinator.
2. (Thema)Coördinatoren met kennis over voorlopende scholen en innovaties en met de beschikbaarheid over een netwerk van deskundigen zijn cruciaal. In eerste instantie zullen de coördinatoren moeten zorgen voor binding tussen de deelnemers en begeleiden zij het proces van het opstarten van het netwerk. Daarna kan de coördinator de groep meer loslaten en is de expertise en het netwerk van deskundigen van de coördinator juist meer van belang.
3. Docenten verschillen in hun voorkeur voor het type van netwerk (soort activiteiten, soort deelnemers en locatie); om zoveel mogelijk docenten te bereiken zou er gekozen moeten kunnen worden uit een variëteit aan netwerkactiviteiten, deelnemers en locaties.
4. Een bovenschools netwerk (of groepen daarbinnen) waar per bijeenkomst zo'n zes tot acht docenten deelnemen zal voor voldoende inbreng en effecten zorgen. In de praktijk betekent dit dat een groep uit ongeveer tien deelnemers zou

moeten bestaan: de praktijk wijst namelijk uit dat niet iedere docent elke bijeenkomst kan bijwonen.

5. De wel- en niet-deelnemende docenten aan het bovenschoolse netwerk verschillen op een drietal aspecten: loopbaanbewustzijn, vakmanschap en netwerkcondities. Bij het opzetten van netwerken is het van belang te realiseren dat deze vooral docenten aantrekken die bewuste keuzes maken ten aanzien van hun loopbaan en docenten die al een zekere mate van vakmanschap ervaren. De condities van de netwerken maken voor hen niet uit, in die zin dat reistijd en –kosten nauwelijks redenen zullen zijn om niet mee te doen (zie ook punt zes).
6. Niet alle docenten voelen zich aangetrokken tot een *bovenschools* netwerk. Niet-deelnemende docenten voelen zich minder thuis bij een uitwisselingsnetwerk en worden wellicht meer aangetrokken tot professionele communities (CoP's) (zie hoofdstuk 2), waarbinnen zij met collega's van de *eigen* school aan de slag kunnen gaan.
7. Effecten of opbrengsten liggen na een jaar deelname aan de bovenschoolse netwerken vooral nog op individueel en klas- of groepsniveau; effecten op schoolniveau komen minder naar voren. Om daadwerkelijk een inbedding in het schoolontwikkelingsproces te realiseren zullen deelnemers en school- of locatieleiding gezamenlijk een manier moeten ontwikkelen om verkregen kennis, ervaringen en materialen ook voor een groter deel van de eigen school beschikbaar te maken. Overigens is daarbij alleen de overdracht van kennis niet voldoende. Er moeten mogelijkheden geboden worden om de kennis te relateren aan en toe te passen in de praktijk.
8. De schoolleiding kan door betrokkenheid te tonen, facilitering en mogelijkheden tot verspreiding van kennis en ervaring te bieden, de deelname aan het netwerk een plek in de school geven; zorgen dat er structureel in de school aandacht wordt geschonken aan hetgeen de deelnemers van de netwerken leren en doen. Door dergelijke structurele aandacht is er een grotere kans dat de nieuwe kennis en praktijken ook voor de rest van de school zichtbaar worden. De nieuw verworven kennis en vaardigheden kunnen gebruikt worden om tot brede schoolontwikkeling te komen.
9. Zoals de Wet op de Beroepen In het Onderwijs (Wet BIO) voorschrijft dienen de school en de docenten hun kwaliteiten en bekwaamheden continu te verbeteren en te bewaken. De deelname aan een bovenschools netwerk en de daarmee gepaard gaande professionalisering van de docent kan men ook in functioneringsgesprekken aan bod laten komen .
10. Nieuw te starten bovenschoolse netwerken zullen de facilitering en dan met name hoe vervanging van docenten die deelnemen wordt geregeld, goed moeten vastleggen. Schoolleiders en locatiedirecteuren zullen hierover bij de start met de deelnemende docenten duidelijke afspraken over moeten maken.

*Afsluitend*

Tot slot iets over het vervolg van de Pilots. Het onderzoek liet zien dat alle deelnemers zelf graag opnieuw zouden deelnemen aan een vervolg en dat zij bovendien verwachten dat er bij een vervolg meer nieuwe docenten aan het bovenschoolse netwerk zullen gaan deelnemen. Op dit moment is de situatie over de toekomst van de het Centrum voor de Leraar te Brabant nog onduidelijk. Echter, het Docentium te Groningen heeft reeds een vervolg gekregen. Hierbij zijn vroegere deelnemende docenten als 'aanjagers' ingezet. Op dit moment (zie [www.docentium.nl](http://www.docentium.nl)) is men al druk bezig met het organiseren van nieuwe activiteiten. Zij hebben gekozen voor een variëteit van vormgevingsvarianten waarvoor de docenten zich kunnen aanmelden. Naast de oude beproefde methode van themalijnen (Leren & Didactiek en Docent & Beroep), is er sprake van een maandelijks Onderwijscafé, en zijn er voorjaarsactiviteiten gepland (workshops, Citytour special, lezing en dergelijke). Ook staan er excursies, masterclasses en miniconferenties op de rol. Het Onderwijscafé zou mogelijk een goede gelegenheid kunnen bieden om meer docenten enthousiast te maken voor een bovenschools netwerk. De opzet en activiteiten die in het café plaatsvinden zijn in eerste instantie vrijblijvend en zou daardoor wel eens een groep mensen kunnen aantrekken die niet direct kiezen voor een netwerk. De ervaringen van de al deelnemende docenten (en hun enthousiasme) zou daarin verandering kunnen brengen.

Een ander aspect van belang voor toekomstige bovenschoolse docentennetwerken is dat Docentium in de nieuwe opzet zelf onderzoek wil doen naar de deelnamebereidheid van docenten; samen met docenten en onder begeleiding van een ervaren onderzoeker. Zo tracht men twee vliegen in een klap te slaan: docenten die geïnteresseerd zijn in onderzoek vergroten hiermee hun vaardigheden en Docentium krijgt antwoord op haar vragen. De uitkomsten van het onderzoek zullen dienen als basis voor de aanpak, vorm en inhoud van een nieuw jaar Docentium.





## Literatuur

- Andriessen, J.H.T.H. (1987). *Organisaties en hun relaties. Over het analyseren van interorganisatiele netwerken*. Methodencahier nr.6. Tilburg: IVA.
- Blok, H, Slegers, P. & Karsten, S. (2005). *Schoolzelfevaluatie in het basisonderwijs; een terugblik op de zelfevaluatie van Ziezo*. SCO-Kohnstamm Instituut, Amsterdam: UVA.
- Bosker, R.J. & Doolaard, S. (2004). *Bovenschools beleid bezien: over integraliteit, complementariteit en strijdigheid*. In: Meijer, C.J.W. (Red.) WSNS welbeschouwd. Antwerpen / Apeldoorn: Garant. (Pp. 125-149).
- Boyle B., Lamprianou I., Boyle, T. (2005). A Longitudinal Study of Teacher Change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and School Improvements*, 16, 1-27.
- De Vries, A.M. & Petri, M. (2000). *Implementatie opnieuw bekeken. Een onderzoek naar twee scholingstrajecten in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: APS.
- De Vries, A.M. (2005). *Natuurlijk leren en motivatie in VMBO-BB, de start*. Groningen: GION/RUG.
- Ebbens, S. & de Vries, A.M. (1999). *Gedeeld leiderschap. Management en leiderschap in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra.
- Folder Pilot Brabant. (2005). *Door wie laat u zich inspireren?* Nijmegen.
- Folder Pilot Groningen. (2005). *Docentium. Pilot Bovenschools platform van en voor docenten vo in de stad Groningen*. Groningen.
- Firestone, W.A. & Pennell J.R. (1996). Designing State-Sponsored Teacher Networks: A Comparison of Two Cases. *American Educational Research Journal*, 34, 237-266.
- Galesloot, L. (1994). *Collegiale Netwerken van ervaren docenten en schoolleiders*. Utrecht: Academisch Boeken Centrum, De lier.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., Yoon, K.S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915-945
- Grodsky, E. & Goram, A. (2003). The Relationship Between Professional development and Professional Community in American Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 14, p.1-29.
- Guskey, T.R. (2003). What makes Profesional Development Effective, *Phi Delta Kappan*, 84, 748-750

- Hausman, C.S. & Goldring, E.B. (2001). Sustaining Teacher Commitment: The Role of Professional Communities. *Peabody journal of education*, 76, 30-51
- Heyl, E. (1995). *Het docentennetwerk*. Dissertatie Enschede: PrintPartners Ipskamp.
- Hofman, R.H. (2004). *Focus op samenwerkingsverbanden*. In: Meijer, C.J.W. (Red.) WSNS welbeschouwd. Antwerpen / Apeldoorn: Garant. Pp. 149-177.
- Hofman, R.H. (2005). *Onderzoek naar de rol van de leraar bij schoolontwikkeling en onderwijsinnovatie*. Groningen: GION/RUG.
- Hofman, R.H. & Bosker, R.J. (1999). *De schakels in Weer Samen Naar School*. Utrecht: Academisch Boeken Centrum, De lier.
- Hofman, R.H. & Dijkstra, B.J. (2006a). *Monitoring Pilots Groningen en Brabant – Deelstudie 1: de stand van zaken in de twee Pilots: voorgeschiedenis, opzet, organisatie en themalijnen*. Groningen: GION/RUG.
- Hofman, R.H. & Dijkstra, B.J. (2006b). *Monitoring functioneren en effecten OCW Pilots, eerste peiling. Deelnotitie*. Groningen: GION/RUG.
- Hofman, R.H. & Dijkstra, B.J. (2006c). *Effectmeting Groningen. Tweede peiling: monitoring functioneren, effecten en opbrengsten OCW Pilots. Deelnotitie*. Groningen: GION/RUG.
- Hofman, R.H., Dijkstra, N.J., Boom, J. de & Hofman, W.H.A. (2005). *Kwaliteitszorg in het primair onderwijs. Eindrapport*. Groningen: GION/RUG.
- Hofman, R. H., Hofman, W.H.A., Gray, J. M. & Daly, P. (2004). *Institutional context of education systems in Europe. A cross-country comparison of quality and equity*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors Affecting the Impact of Professional Development Program On Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13,1-28
- Kwakman, K. (2001). Is de school een plek waar ook docenten (kunnen) leren?. Onderzoek naar leren op de werkplek in het voortgezet onderwijs. *Mesofocus* 40, p.34-40.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Dissertatie KU Nijmegen
- Lammers, C.J. (1991). *Organisaties vergelijkenderwijs. Ontwikkeling en relevantie van het sociologisch denken over organisaties*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.

- Leenheer, P., Vrieze, G. Kuijk, J. van & Kwakman, K. (2003). *De moeite van het vanzelfsprekende. Kennis delen en kennis ontwikkelen in scholennetwerken*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Lem, P., Veenman, S. & Nijssen, F. (1989). *Netwerkvorming en teamgerichte nascholing*. In P. Vandenberghe & R. van der velt (Red.). *Nascholing in de markt*. P. 30-39. Culemborg: Educaboek.
- Louis, K.S., Marks, H.M & Kruse, S. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*, 33, 757-798
- Louis, K.S. & Marks, H.M. (1998). Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring School. *American Journals of Education*, 106, 532-575
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Theunissen, M.W.G. (1995). *Samen nascholen maar hoe?* Leuven-Apeldoorn: Garant
- Vrieze, G. & van Kuijk, J. (2004). *Succesvol netwerken: leermomenten*. ITS: Nijmegen.
- Van Veen, M. (2007). *Professionele ontwikkelingen: werken leernetwerken?* Groningen: RUG.
- Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organisational learning*. Enschede: PrintPartners Ipskamp.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University.
- Wenger, E. (2000). Community of Practice and Social Learning Systems. *SAGE Social Science Collections*, 7, 225-246



**Bijlage 1 (behorende bij hoofdstuk 4)****Tabel 1. Deelnamemotieven**

<i>Professionele / vakinhoudelijke motieven ('knowledge')</i>	Centrum voor de Leraar	<i>Docentium</i>
- Bijblijven in het beroep / blijven ontwikkelen	4.50	4,41
- Zelfreflectie / Reflecteren met collega's	<b>3.60*</b>	<b>4,34*</b>
- Meer grip krijgen op eigen onderwijs	3.55	3,31
- Intervisie	3.25	3,28
- Verdieping in mijn vak / nieuwe dingen leren	4.00	4,00
- Ervaringen uitwisselen / samen leren / klankbord	4.15	4,38
- Meedenken en –werken aan onderwijsontwikkeling#	4.15	4,16
Schaalgemiddelde	3.84	3,95

#= item niet in schaal, \* = significant verschil beide groepen  
(1 = niet belangrijk, 5 is zeer belangrijk)

<i>Beroepsgerelateerde motieven ('career')</i>	Centrum voor de Leraar	<i>Docentium</i>
- Carrière maken / loopbaanperspectief	2.20	2,47
- Afwisseling in het dagelijkse werk	2.80	3,38
- Aansluiting bij mijn nieuwe functie	2.50	2,47
- Erkenning leraarschap	2.95	3,38
- Andere collega's ontmoeten	3.85	4,19
- Kijk op beroep vanuit een breder perspectief	4.11	4,31
- Bij andere scholen kijken	4.05	3,75
- Concentreren op de kerntaak: het lesgeven*	3.30	3,09
Schaalgemiddelde	3.21	3,42

\* = item niet in schaal  
(1 = niet belangrijk, 5 is zeer belangrijk)

<i>Persoonlijke motieven ('personal')</i>	Centrum voor de Leraar	<i>Docentium</i>
- Inspiratie opdoen/uitdaging/ nieuwsgierigheid	4.60	4,66
- Plezier in mijn werk houden of terugvinden	3.70	4,06
- Positieve beroepsmotivatie	4.10	3,97
- Zelfontplooiing	4.05	4,56
- Stimulans tot vernieuwing	4.30	4,59
- Voel me vastgelopen / nieuwe kansen	2.10	2,47
- Moment van bezinning	3.25	3,28
Schaalgemiddelde	3.73	3,94

(1 = niet belangrijk, 5 is zeer belangrijk)

<i>Leerlingen &amp; Onderwijs (student &amp; education)</i>	Centrum voor de Leraar	<i>Docentium</i>
- Beter kunnen omgaan met (zorg) leerlingen	3.10	3,00
- Belangrijk dat leerlingen het leuk vinden	3.60	3,48
- Kennis hebben van verschillende leerstijlen	3.85	3,90
- Ontwikkelen van nieuw lesmateriaal	4.05	3,35
- Bijdragen aan betere prestaties van Leerlingen	4.10	3,61
- Leerlingen gemotiveerd krijgen om te leren	4.20	3,97
- Op zoek naar eye-openers en praktische oplossingen	4.25	4,29
Schaalgemiddelde	3.88	3,66

(1 = niet belangrijk, 5 is zeer belangrijk)

<i>Conditie en netwerk (‘conditions’)</i>	Centrum voor de Leraar	<i>Docentium</i>
- Pilot in mijn eigen werkgebied	3.00	3,47
- Weinig reistijd	2.84	2,97
- Weinig (reis)kosten	2.74	2,66
- Gesubsidieerde Pilot	3.00	3,00
- Deelname gestimuleerd door school(leiding)*	2.79	2,58
Schaalgemiddelde	2.89	3,02

\* = item niet in schaal

(1 = niet belangrijk, 5 is zeer belangrijk)

**Tabel 2. Rol van de schoolleiding**

<i>Rol Schoolleiding (‘school support’)</i>	Centrum voor de Leraar	<i>Docentium</i>
Mijn schoolleider, sector-, of locatiedirecteur:		
-heeft mijn deelname aan Docentium/ Centrum voor de Leraar gestimuleerd	2.60	2,54
-toont weinig betrokkenheid bij mijn deelname*	<b>2.29*</b>	<b>3,00*</b>
-vraagt mij om informatie over de voortgang	2.40	2,52
-gebruikt de verkregen informatie om collega's te informeren	2.33	1,96
-geeft mij onvoldoende steun en ruimte voor deelname*	2.75	3,46
-is enthousiast over mijn deelname	3.14	2,81
-biedt voldoende faciliteiten voor mijn deelname	3.60	3,85
-stimuleert het ervaringen vertellen aan collega's	2.79	2,19
-zorgt, wanneer nodig, voor vervanging bij mijn afwezigheid	3.31	2,93
Schaalgemiddelde	2.97	2,81

Vet = significant verschil

(NB: 1 = zeer mee oneens, 5 = zeer mee eens)

**Tabel 3. Rapportcijfers voor de bijeenkomsten**

<b>Rapportcijfer Docentium</b>			
		Enthousiast	Leerzaam
Brainstormbijeenkomst		8,2	7,0
Startbijeenkomst Scandinavisch Dorp		7,6	6,9
<b>Thema 1 Docent &amp; Leren</b>			
Bijeenkomst over leerstijlen (december)		7,6	7,4
Bijeenkomst 'Wat is leren' (februari)		7,7	7,0
Bijeenkomst over motivatie (maart)		8,5	8,4
Groepsbijeenkomst eindproduct (maart)		7,5	8,0
<b>Thema 2 Docent &amp; Personeelsbeleid</b>			
Bezoek LauwersCollege (november)		7,6	7,8
Bezoek UMCG (januari)		8,5	8,8
Bezoek aan Teijin Twarron (Emmen)		*	*
Bezoek aan VW-fabriek (Emden) *		*	*
<b>Thema 3 Docent &amp; Didactiek</b>			
Bezoek Leon van Gelder (januari)		8,0	7,4
Bijeenkomst KAG-AL (februari)		7,7	7,3
Bijeenkomst activerende didactiek (ECNO) (maart)		7,0	7,3
<b>Thema 4 Docent &amp; zijn Beroep</b>			
Groepsbijeenkomst (november)		7,2	6,3
Groepsbijeenkomst (januari)		7,0	6,8
Bezoek Stad + Esch (januari)		8,0	8,0
Groepsbijeenkomst (februari)		7,2	7,2
Bezoek Leon van Gelder (maart)		8,5	7,5
Bezoek school Liverpool (april)*			
<b>Gemiddelde</b>		<b>7.7</b>	<b>7.4</b>
<b>Rapportcijfers Centrum voor de Leraar</b>			
Kennismakingsbijeenkomst (november 2005)		6.0	5.3
Scholenbezoek in het kader van werkplekstructuren		8.0	7.7
Training 'Op weg naar motiveren en leren'		8.2	8.5
Workshop Leerstijlen		7.0	7.2
Marktplaats voor kennisdeling* (jan/feb)		*	*
<b>Gemiddelde</b>		<b>7.3</b>	<b>7.2</b>

\* deze activiteiten waren ten tijde van de peiling in voorbereiding

**Tabel 4. Algemene kenmerken van bijeenkomsten**

	Centrum voor de Leraar	<i>Docentium</i>
Het aantal deelnemers in mijn groep is: (1= te klein, 5= te groot)	2.64	2.68
Over het algemeen is de afstand naar de verschillende locaties: (1= te klein, 5= te groot)	3.00	3.00
De groep is voldoende gevarieerd naar schooltype: (1= oneens, 5 = eens)	<b>2.85*</b>	<b>3.85*</b>
De groep is voldoende gevarieerd in scholen (of locaties): (1= oneens, 5 = eens)	<b>2.93*</b>	<b>3.81*</b>
Ik breng meer in de groep dan ik er haal #: (1= oneens, 5 = eens)	3.79	3.63
De inbreng van de afzonderlijke deelnemers is: (1=onevenwichtig, 5 = evenwichtig)	3.17	2.92
De rol van de deelnemers is: (1= afwachtend, 5 = actief)	3.18	3.56

# = omgecodeerd voor analyses en in gemiddelde

\* = significant verschil tussen de twee groepen

**Tabel 5. Themacoördinator**

De themacoördinator/ projectleider:	Centrum voor de Leraar	<i>Docentium</i>
Leverd inhoudelijk een belangrijke bijdrage aan de bijeenkomsten:	3.50	3.14
Laat initiatieven uit de groep komen:	3.82	4.00
Vervult voornamelijk een faciliterende rol:	3.83	3.89
Treedt te sturend op#:	3.50	4.11
Laat teveel over aan de groep#:	3.55	3.46

# omgecodeerd voor analyses en in gemiddelde

(1 = nooit, 5 = altijd)



**Bijlage 2 (behorende bij hoofdstuk 5)****Tabel 1. Bijdrage Pilot Groningen en Brabant**

	Eerste meting		Tweede meting		Verschilscores	
	Groningen (n =21)	Brabant (n = 7)	Groningen (n =21)	Brabant (n = 8)	Groningen	Brabant
<i>Bijdrage Pilot aan:</i>						
Kennis	3.31	3.21	3.98	3.31	<b>+ 0.67*</b>	+ 0.10
Vakmanschap	3.01	3.29	3.56	2.88	<b>+ 0.55*</b>	- 0.41
Toepassen van ervaringen/ geleerde	2.54	2.83	2.99	2.73	<b>+ 0.45*</b>	- 0.10
Motivatie	3.17	2.75	<b>3.69**</b>	<b>2.63**</b>	<b>+ 0.52*</b>	- 0.12
Professionele ontwikkeling	3.36	3.09	3.83	3.00	+ 0.47	- 0.09
Schoolontwikkeling/ innovatie	3.48	3.00	3.85	2.92	+ 0.37	- 0.08
Leerlingen	2.20	2.71	2.24	2.62	+ 0.04	- 0.09
Collega's	2.48	2.79	2.50	2.21	+ 0.02	- 0.58

\* Significant verschil tussen de eerste en tweede meting, \*\* Significant verschil tussen Groningen en Brabant (1= geen bijdrage, 5 = grote bijdrage)

**Tabel 2. Active learning**

<i>In welke mate heeft uw themalijn/ Pilot u:</i>	Docentium	CvL
	Gem.	
Actief laten reflecteren op uw beroep	3.40	3.00
Vast laten stellen welke aspecten van uw beroep ontwikkeling behoeven	3.19	2.25
De mogelijkheid gegeven om nieuwe wijzen van lesgeven uit te proberen	2.67	2.00
<b>Schaalgemiddelde (<math>\alpha = .67</math>)</b>	<b>3.08</b>	<b>2.41</b>

**Tabel 3. Content Focus**

<i>In hoeverre lag in uw themalijn/Pilot de nadruk op de volgende aspecten:</i>	Docentium	CvL
	Gem.	
(Vak)inhoudelijke kennis	2.00	2.29
Kennis over hoe leerlingen leren	3.05	3.00
Kennis van lesmethoden	2.65	2.86
Instructiemodellen voor lesgeven	2.38	2.29
<b>Schaalgemiddelde (<math>\alpha = .68</math>)</b>	<b>2.55</b>	<b>2.60</b>

(1 = geen, 4 = veel)

**Tabel 4. PDCA-cyclus Pilots**

	CvL	Docentium
<b>Plan</b>		
Doelbepaling en –prioritering	<b>2.13*</b>	<b>3.05*</b>
Het bepalen van de beginsituatie	1.75	2.32
Het ontwikkelen van een visie/ missie	2.63	2.47
Breed draagvlak creeren	2.50	2.74
<b>Do</b>		
Met collega's gediscussieerd over schoolontwikkeling	2.75	3.25
Samengewerkt met leraren met betrekking tot schoolontwikkeling	2.50	2.30
Kennis vanuit de eigen themalijn doorgeven aan collega's	2.13	2.50
Betrokkenheid van externen	2.13	2.80
Formuleren meetbare doelen	2.00	1.90
<b>Check</b>		
Evaluatiemomenten ingebouwd	2.00	2.42
Analyse van de tevredenheid over de bijeenkomsten	<b>1.88*</b>	<b>2.90*</b>
Rapportage	1.75	2.28
<b>Act/Adapt</b>		
Maatregelen om het goede te behouden	2.00	2.45
Vernieuwing routinematig inpassen	1.75	1.95
( $\alpha > .93$ )		
Schaalgemiddelde	2.14	2.52

\* = significant verschil tussen Groningen en Brabant, (1=niet, 4=vaak)

**Bijlage 3 (behorende bij hoofdstuk 6)****Tabel 1. Categorieënoverzicht niet-deelnemers**

<i>Niet-deelnemers:</i>	N
Ik wilde beslist niet mee doen aan deze Pilot	5
Ik was/ ben niet op de hoogte van de Pilot Docentium	5
Ik doe niet mee, maar vind het wel interessant	10
Ik kon jammer genoeg niet meedoen	2
Ik doe niet mee, maar had eigenlijk toch wel mee willen doen	1
	23

**Tabel 2. Belang van aspecten voor professionele ontwikkeling**

<i>Leerlingen &amp; onderwijs</i>	M – deelnemers	M – niet-deelnemers
Ontwikkelen van nieuw onderwijsmateriaal	3.35	3.80
Kunnen omgaan met zorgleerlingen	<b>3.00*</b>	<b>4.40*</b>
Bijdragen aan betere prestaties van leerlingen	<b>3.61*</b>	<b>4.24*</b>
Leerlingen gemotiveerd krijgen om te leren	3.97	4.44
<b>Schaalgemiddelde</b>	<b>3.48*</b>	<b>4.22*</b>

<i>Professionele &amp; vakinhoudelijke aspecten</i>	M – deelnemers	M – niet-deelnemers
Meer grip krijgen op eigen onderwijs	3.31	3.83
Verdieping in mijn vak / nieuwe dingen leren	4.00	4.08
Intervisie	3.28	3.36
Ervaringen uitwisselen/ samen leren / klankbord	<b>4.38*</b>	<b>3.48*</b>
<b>Schaalgemiddelde</b>	3.74	3.68

<i>Beroepsgerichte aspecten</i>	M – deelnemers	M – niet-deelnemers
Carrière maken/ loopbaanperspectief	2.47	2.56
Afwisseling in het dagelijkse werk	3.38	3.52
Erkenning leraarschap	3.38	3.60
Bij andere scholen kijken	<b>3.75</b>	<b>3.12</b>
<b>Schaalgemiddelde</b>	3.24	3.20

<i>Netwerkcondities</i>	M – deelnemers	M – niet-deelnemers
Pilot in mijn eigen werkgebied	3.47	3.68
Weinig reistijd	<b>2.97</b>	<b>3.74</b>
Weinig (reis)kosten	<b>2.66</b>	<b>3.58</b>
Gesubsidieerde Pilot	3.00	3.42
<b>Schaalgemiddelde</b>	<b>3.02*</b>	<b>3.61*</b>

(1 = niet belangrijk, 5 = zeer belangrijk)

**Tabel 3. In welke mate zijn de onderstaande stellingen op u en uw werkomgeving van toepassing?**

<i>Leerklimaat</i>	M deelnemers	M niet-deelnemers
Er wordt tijd besteed aan het gezamenlijk bezinnen op onze doelen	2.58	2.58
Er wordt in deze organisatie teruggeblikt op wat goed en niet goed is gegaan	2.48	2.33
Er wordt in deze organisatie gezocht naar oorzaken voor succes en falen	<b>2.67</b>	<b>2.13</b>
Er wordt tijd uitgetrokken voor het maken van plannen voor verbetering	2.60	2.42
<b>Schaalgemiddelde</b>	2.58	2.36

<i>Betrokkenheid</i>	M deelnemers	M niet-deelnemers
Wordt u gestimuleerd om initiatief te nemen?	2.77	2.54
Wordt u gevraagd om bij te dragen aan de visie van de organisatie?	2.77	2.67
Wordt u gestimuleerd om met ideeën voor verbetering te komen?	2.58	2.88
Kunt u meebeslissen over dingen die met uw werk te maken hebben?	2.68	2.43
<b>Schaalgemiddelde</b>	2.70	2.63

<i>Vakmanschap</i>	M deelnemers	M niet-deelnemers
Heeft u het gevoel dat u een steeds betere vakman / vrouw wordt?	<b>3.16</b>	<b>2.70</b>
Heeft u het gevoel dat u effectief kunt werken?	2.94	2.55
Bent u tevreden over de kwaliteit van uw werk?	2.90	2.91
Heeft u het gevoel dat u succesvol bent in uw werk?	2.94	2.87
<b>Schaalgemiddelde</b>	2.98	2.76

(1 = helemaal mee oneens, 5 = helemaal mee eens)

<i>Loopbaanbewustzijn</i>	M deelnemers	M niet-deelnemers
Ik ben bewust met mijn loopbaan bezig	<b>3.45</b>	<b>2.54</b>
Ik vind het belangrijk om een baan te hebben waarin ik me kan ontploien	<b>4.58</b>	<b>3.79</b>
Ik denk na over wat voor werk ik over vijf jaar graag zou willen doen	<b>4.35</b>	<b>2.96</b>
Ik houd me bezig met mijn loopbaanontwikkeling	<b>3.71</b>	<b>2.42</b>
<b>Schaalgemiddelde</b>	<b>4.02*</b>	<b>2.93*</b>

(1 = (bijna) nooit, 2 = soms, 3 = vaak, 4 = (bijna) altijd)

**Tabel 4. Behoeftepeiling voor vervolg.**

<b>Deelnemers en tussen haakjes niet- deelnemers Pilot Groningen</b>	<i>Behoefte aan?</i>	<i>Indien behoefte, met wie?</i>	
	Ja %	Met collega's %	deskundigen %
Inhoud van het vak	82 (83)	68 (86)	36 (29)
Didactiek van het vak	82 (87)	57 (82)	67 (41)
Algemene didactische vragen	82 (78)	70 (45)	52 (60)
Pedagogische vragen	81 (70)	40 (24)	74 (67)
Onderwijsmateriaal e.d.	73 (87)	40 (57)	55 (52)
Nieuwe ontwikkelingen / leergebieden	91 (70)	46 (57)	<b>77* (42*)</b>
<b>Loopbaan(-perspectief)</b>	<b>77* (39*)</b>	25 (6)	70 (53)
<b>Rechtspositie/ Personeelsbeleid</b>	<b>77* (39*)</b>	16 (6)	<b>90* (53*)</b>

\* significant verschil tussen deelnemers en niet-deelnemers

Reeds verschenen:

26. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 1998 - 1999
27. Vraaggestuurde nascholing krijgt vorm: een evaluatie-onderzoek naar de nieuwe financieringssysteem nascholing
28. Scenario's voor veroudering in het onderwijs en haar consequenties
29. Arbeidsmarkttrainingen BVE 1999 - 2010
30. Na(ar) de lerarenopleiding: onderwijsmonitor 1998
31. In- en doorstroombanen in het onderwijs: ervaringen met en behoefte aan ID-banen in het PO, VO, en de BVE-sector
32. Meer handen in de school: een onderzoek naar de effecten van ondersteuning voor leraren: een tussenbalans
33. Lerarentrek in de vier grote steden 1997/1998
34. Creatieve oplossingen voor personeelstekorten in het onderwijs
35. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 1999 - 2000
36. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 1999 - 2000
37. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 1999 - 2000
38. Actualisering wachtgeldramingen onderwijs, basisjaar 1999
39. Variatie en afwisseling: perspectief op ontwikkeling
40. De begeleiding van beginnende leraren
41. Bijlage bij, de begeleiding van beginnende leraren
42. Taken en werkdruk managers in PO, VO en BVE
43. Arbeidsmarkttrainingen Primair Onderwijs 2000 - 2011
44. Na(ar) de lerarenopleiding: onderwijsmonitor 1999
45. De praktijk van het taakbeleid. Samenvatting
46. De praktijk van het taakbeleid
47. Verzuim onder personeel in het onderwijs in 1999
48. Hoe onbekend is het onderwijsondersteunend personeel?
49. Mobiliteitsbeleid in Primair Onderwijs, Voortgezet Onderwijs en de BVE-sector
50. Mobiliteit van leraren in het Primair en Voortgezet Onderwijs
51. Assistenten in school
52. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2000/2001
53. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2000/2001
54. Flexibilisering van de arbeidsduur in PO, VO en BVE
55. Leren op de werkplek
56. Monitor decentrale budgetten in Basis-, Speciaal en Voortgezet Onderwijs
57. Monitor kwaliteitsimpuls arbeidsorganisatie BVE-sector
58. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2000 - 2001
59. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2000 - 2001
60. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2000 - 2001
61. Vraaggestuurde nascholing
62. In kaart gebracht
63. Verzuim onder personeel in het onderwijs in 2000
64. Wachtgeldrapport 2000
65. Na(ar) de lerarenopleiding: onderwijsmonitor 2000
66. Taakbesteding en taakbelasting van leraren
67. Taakbesteding en taakbelasting van leraren in het Primair Onderwijs
68. Taakbesteding en taakbelasting van leraren in het Voortgezet Onderwijs
69. Taakbesteding en taakbelasting van docenten in de BVE-sector
70. Taakbelasting van OOP in het Basisonderwijs
71. Zij-instroom in het beroep
72. Het leraarschap als nieuwe kans
73. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2001 - 2002: tussenrapport
74. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2001 - 2002: tussenrapport
75. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2001 - 2002: tussenrapport
76. Monitor decentrale budgetten 2001 - 2002
77. Wervings- en bindingspremies in Onderwijs, Zorg en Welzijn
78. Effectiviteit reiskostenregeling in Primair Onderwijs, Voortgezet Onderwijs en BVE-sector
79. Reële reïntegratiemogelijkheden voor gedeeltelijk arbeidsongeschikt onderwijspersoneel
80. Vaklieden voor de klas
81. Uitstroom uit het wachtgeld, bemiddeld of onbemiddeld
82. Duobanen voor schoolleiders in het Primair Onderwijs
83. Na(ar) de lerarenopleiding: onderwijsmonitor 2001
84. Verzuim onder personeel in het onderwijs in 2001
85. Oud en Wijs in het Onderwijs
86. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2001 - 2002: eindrapport
87. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2001 - 2002: eindrapport

88. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2001 - 2002: eindrapport
89. Model Microsimulatie Primair en Voortgezet Onderwijs
90. Attracting, developing and retaining effective teachers
91. Spaarverlof in het Primair Onderwijs: eindrapport
92. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2002 - 2003: eindrapport
93. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2002 - 2003: eindrapport
94. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2002 - 2003: eindrapport
95. Evaluatie van het convenant tussen de minister van OCenW en SBO
96. Personeelsvoorziening en schoolkwaliteit in het Basis- en Voortgezet Onderwijs: eindrapport
97. De toekomstige arbeidsmarkt voor leraren en managers in het Primair en Voortgezet Onderwijs: prognoses 2003 - 2011
98. Teambeloning binnen de BVE: eindrapport
99. Monitor decentrale budgetten 2002 - 2003: eindrapport
100. Aandachtsgroepenmonitor 2003: eindrapport
101. Functiedifferentiatie in het onderwijs: eindrapport
102. Verzuim onder personeel in het onderwijs 2002: eindrapport
103. Wachtgeldrapport 2002: eindrapport
104. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2002 - 2003: eindrapport
105. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2002 - 2003: eindrapport
106. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2002 - 2003: eindrapport
107. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2003 - 2004: eindrapport
108. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2003 - 2004: eindrapport
109. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2003 - 2004: eindrapport
110. Loopbaanmonitor onderwijs: eindrapport
111. Arbeidssatisfactie in de loopbaan: eindrapport
112. Monitor decentrale budgetten 2003 - 2004: eindrapport
113. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2003 - 2004: eindrapport
114. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2003 - 2004: eindrapport
115. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2003 - 2004: eindrapport
116. Verzuim onder personeel in het onderwijs 2003: eindrapport
117. Aandachtsgroepenmonitor 2004: eindrapport
118. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2004 - 2005: eindrapport
119. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2004 - 2005
120. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2004 - 2005: eindrapport
121. Opdrachtgeverschap reïntegratie in het Primair en Voortgezet Onderwijs: eindrapport
122. Evaluatie van het Project Introductie van Mediation in de Onderwijssector: eindrapport
123. Bevoegd zijn en bekwaam blijven: eindrapport
124. Loopbaanmonitor onderwijs 2005: eindrapport
125. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2004 - 2005: eindrapport
126. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2004 - 2005: eindrapport
127. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2004 - 2005: eindrapport
128. Lesuitval in het Voortgezet Onderwijs 2004 - 2005: eindrapport
129. Verzuim onder personeel in het onderwijs in 2004: eindrapport
130. Aandachtsgroepenmonitor 2005: eindrapport
131. Verdiepingsthema's aandachtsgroepenmonitor 2005: eindrapport
132. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2005 - 2006: eindrapport
133. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2005 - 2006: eindrapport
134. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2005 - 2006: eindrapport
135. Monitor Arbeid, Zorg en Levensloop in het onderwijs 2005: eindrapport
136. Vroegtijdig uittreden of door tot 65 in het onderwijs?: eindrapport
137. Vrouwen in de schoolleiding in het basisonderwijs: eindrapport
138. Evaluatie pilots 'langer doorwerken in het onderwijs' en Nestor pilot: eindrapport
139. Gebruikers- en behoefteonderzoek Nota Werken in het Onderwijs: eindrapport
140. De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties: eindrapport
141. De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel tot 2015: eindrapport
142. Verzuim en vervanging in het onderwijs 2005: eindrapport
143. Onderwijstijd en lesuitval in het Voortgezet Onderwijs 2005 - 2006: eindrapport
144. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2005 - 2006: eindrapport
145. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2005 - 2006: eindrapport
146. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2005 - 2006: eindrapport
147. Loopbaanmonitor Onderwijs 2006: eindrapport
148. Exploratie van beloningsverschillen in het onderwijs 2001-2004
149. Monitor arbeid, zorg en levensloop in het onderwijs 2006
150. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2006-2007
151. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2006-2007
152. Arbeidsmarktbarometer BVE-Sector 2006-2007 Vacatures in het 3e kwartaal van 2006
153. Aandachtsgroepenmonitor 2006
154. Remediërende programma's rekenen en taal

Het op de omslag genoemde onderzoeksbureau is verantwoordelijk voor de gepubliceerde onderzoekresultaten

Dit is een publicatie van het Ministerie van Onderwijs,  
Cultuur en Wetenschap

Productie            Leo Wijnhoven  
Vormgeving        Wim Zaat  
Uitgave             juni 2007

Nabestellen        Postbus 51-infolijn,  
Tel. 0800 8051 (gratis) of [www.postbus51.nl](http://www.postbus51.nl)

ISBN                978 90 5910 258 9

Prijs                € 15,00

Zie ook             [www.minocw.nl/documenten/brochureAP155.pdf](http://www.minocw.nl/documenten/brochureAP155.pdf)

OCW 37.049/335/08BK2007B012