

**De invloed van het opzetten van een docentenleergemeenschap op
kritisch reflectief werkgedrag van docenten Artiest-Muziek**

**The influence of creating a teacher community on
critically reflective work behaviour of teachers Artist-Music**

Karin Hell

Datum inleveren: 28 mei 2018
Datum masterexamen: 27 juni 2018



Master Leren & Innoveren
Aeres Hogeschool Wageningen
Mansholtlaan 18
6708 PA Wageningen

Begeleider/studiecoach:
Drs. E.J. (Joan) van den Ende
(Drs. A. (Ard) Sonneveld)



Rijn IJssel, Creatieve Industrie
Thorbeckestraat 6, Arnhem
Postbus 5162, 6802 ED Arnhem

Opdrachtgever:
Drs. A.A.P. (Adri) Bressers, clusterdirecteur

De invloed van het opzetten van een docentenleergemeenschap op kritisch reflectief werkgedrag van docenten Artiest-Muziek

The influence of creating a teacher community on critically reflective work behaviour of teachers Artist-Music

Samenvatting

De kwaliteit van onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de docent en daarnaast is in het mbo de kwaliteit van onderwijs vaak een teamverantwoordelijkheid. Vanuit de onderzoeksliteratuur is bekend dat het opzetten van een docentenleergemeenschap een manier is om tot teamleren te komen en dat kritische reflectie een cruciaal element is in het leren van teams en individuen: vanuit dit leren kan kwaliteitsverbetering ontstaan. Beide concepten krijgen daarom aandacht in dit onderzoek door een poging antwoord te krijgen op de vraag wat de invloed is van het opzetten van een docentenleergemeenschap op het kritisch reflectief werkgedrag van docenten van het opleidingsteam Artiest-Muziek. Er zijn voor een antwoord vier instrumenten bij vier deelvragen gebruikt: een vragenlijst, twee observaties en interviews met docenten. Uit de resultaten blijkt dat de mate van een docentenleergemeenschap tijdens de onderzoeksperiode toeneemt, en dat er activiteiten zijn die het kritisch reflectief werkgedrag doen toenemen. Meer bewustwording van docenten en een inspanning van langere tijd op de ontwikkeling van een docentenleergemeenschap zou in de toekomst kunnen zorgen voor meer kritisch reflectief werkgedrag.

Abstract

The quality of education depends on the quality of the teacher. Moreover, in vocational education quality is a team responsibility. Research literature shows that creating a teacher community can contribute to team learning, and that critical reflection is crucial for team and individual learning: the result of this learning is that the quality of education can increase. By trying to answer the question what the influence is of creating a teacher community on critically reflective work behaviour of teachers Artist-Music, both concepts receive therefore attention. To receive an answer, four instruments are being used: a questionnaire, two observations and interviews with teachers. The results show that the degree of community increases during the research period, and that there are activities mentioned that could cause the critically reflective work behaviour to increase. More teacher awareness and more long-term effort on creating a teacher community could ensure more critically reflective work behaviour.

Inleiding

Deze thesis beschrijft een onderzoek, uitgevoerd naar aanleiding van een vraagstuk bij het opleidingsteam Artiest-Muziek (roc Rijn IJssel, cluster Creatieve Industrie, team Podiumkunsten) om tot meer samenwerking, gezamenlijke onderwijsontwikkeling en daardoor tot meer leren van de docenten te komen.

Aanleiding en relevantie

Landelijk is er veel aandacht voor teamontwikkeling om het mbo-onderwijs te verbeteren. In het mbo is de onderwijskwaliteit namelijk bij uitstek een teamverantwoordelijkheid en dat stelt hoge eisen aan het professionele handelen van een team. Het vraagt om een teamcultuur waarin leren van elkaar, kritisch kijken naar het eigen en andermans functioneren deel uitmaken van de dagelijkse gang van zaken (Brouwer e.a., 2015). Maatregelen om dit te bereiken hebben hun oorsprong in het bestuursakkoord MBO Raad-OCW 2014 en de Kamerbrief kwaliteitsafspraken mbo. Rijn IJssel heeft in het verlengde hiervan de intentie uitgesproken van een meer traditionele naar een meer innovatieve organisatie te groeien. Dit heeft gevolgen voor het leren in de organisatie. In het Merkkompas van Rijn IJssel (2016) is opgenomen dat Rijn IJssel staat voor een continu op verbetering gerichte mentaliteit: als team, als medewerker, als student. De ambitie van Rijn IJssel op het gebied van personeel daarbij is het bevorderen van de professionele ontwikkeling en brede inzetbaarheid van alle medewerkers. Rijn IJssel is daarbij roc-breed bezig met het ontwikkelen van een nieuwe vorm van onderwijs: RIJK Onderwijs (RIJK Onderwijsbeleid, 2014); een onderwijsconcept dat veel inzet en samenwerking van docententeams vraagt. Het is een visie op onderwijs en het bevat kaders voor de ontwikkeling van 'nieuw onderwijs' waardoor er uiteindelijk beter ingespeeld kan worden op de veranderingen in het beroepenveld, in nieuwe kwalificatiedossiers en de ontwikkeling van keuzedelen. Het concept heeft als kerngedachte de individuele

leerroute van de student te bevorderen en praktijkgericht onderwijs te bieden, wat resulteert in projectonderwijs. Het is de bedoeling dat alle docenten bij de ontwikkeling betrokken zijn, ook omdat dit tegelijkertijd als een professionaliseringstraject van docenten en opleidingsteams gezien wordt. Bij de uitvoering van het onderwijs wordt er een andere rol van de docent gevraagd: omdat de student in de individuele leerroute meer zelfgestuurd gaat leren moet de docent zich ontwikkelen tot coach. Verder vraagt de onderwijsontwikkeling meer samenwerking van docenten zodat teamleren ontstaat. Uiteindelijk komt dit het leren van de student ten goede.

Rijn IJssel is opgedeeld in clusters, een ervan is Creatieve Industrie. Binnen de clusters wordt gewerkt in onderwijsteams met daarbinnen een of meerdere opleidingen. Podiumkunsten is zo'n onderwijsteam en het team Artiest-Muziek is een opleidingsteam daarbinnen. Dit onderzoek is uitgevoerd bij het team Artiest-Muziek. Het staat aan de beginfase van ontwikkeling naar RIJK Onderwijs: er zijn elementen aan het opleidingsprogramma toegevoegd, maar aan bepaalde fundamentele kaders van RIJK Onderwijs wordt niet voldaan. Het team bestaat uit een kernteam, de samenstelling daarvan wisselde tijdens de onderzoeksperiode van vijf tot negen personen en tien tot vijftien zzp'ers. De zzp'ers zijn allen muzikant, de docenten uit het kernteam werken allen parttime en het onderzoek wordt gedaan in het kernteam, de zzp'ers zijn buiten het onderzoek gehouden.

De docenten werken erg hard om binnen ieders eigen visie studenten verder te helpen in hun ontwikkeling tot artiest-muzikant, maar ze lijken niet tot een gemeenschappelijke visie en aanpak te kunnen komen. Een aantal studenten geeft als feedback dat het lijkt alsof docenten elkaar nooit spreken omdat ze bijvoorbeeld van iedere docent andere uitleg over eenzelfde opdracht krijgen. Aan de niet optimale samenwerking kunnen verschillende oorzaken ten grondslag liggen, zoals de taakverdeling die gaandeweg geworden is zoals deze nu is, een vertrekkende teamleider, een ad interim teamleider en een nieuwe teamleider, onderling vertrouwen en wantrouwen door gebeurtenissen en onenigheden in het verleden, kleine dienstverbanden en vrijwel geen geplande overlegmomenten.

Het team Artiest-Muziek lijkt qua ontwikkelingsladder (fasen van groepsontwikkeling, Tuckman, 1965) tussen de *storming*- en de *norming*-fase in te zitten: er was sprake van moedeloosheid en vluchtgedrag, maar na die fase werden afspraken en leefregels gemaakt of herzien. Deze conclusie is gebaseerd op een aantal duidelijke gebeurtenissen: er werden verbindingen gezocht, verschillen geprobeerd te overbruggen. Een paar docenten zocht verbinding door bijvoorbeeld feedbackmails aan alle collega's te schrijven. De reactie hierop was niet altijd positief, maar de groepscohesie kwam toch enigszins tot ontwikkeling. Studenten gaven net voor de aanvang van dit onderzoek incidenteel aan dat ze het merkten als docenten gezamenlijk een werkwijze aanpasten of als docenten meer met elkaar overlegden.

Het team ervaart dat de manier van samenwerken niet optimaal is, zowel in het kader van teamontwikkeling als op het gebied van de doorontwikkeling van het curriculum (RIJK Onderwijs) en wil daarin verder groeien. Een teamlid dat vrijwel alle niet-onderwijsgevende taken uitvoert, geeft aan dat ze er genoeg van heeft dat zij overal verantwoordelijk voor is, en dat collega's niet aangesproken worden op het niet of slecht uitvoeren van hun werk. Een ander voorbeeld is het ontwikkelen van beoordelingscriteria: deze zijn ooit uitgeschreven door een teamlid, maar de uitvoering van de beoordelingen levert nog problemen op; docenten begrijpen niet hoe ze de beoordelingscriteria moeten interpreteren. Een laatste voorbeeld is dat er vaak verwarring is over bepalende keuzes die gemaakt worden door een teamlid, en die gevolgen hebben voor de andere teamleden. Zij geven aan dat ze niet altijd op de hoogte zijn, ook door het ontbreken van overlegmomenten en notulen die als naslagwerk kunnen dienen. Afstemming hierover door de inzet van bepaalde activiteiten is dus wenselijk. De teamleden geven aan dat door de huidige werkwijze de opleiding los zand is en er geen verbetering plaats zal kunnen vinden, laat staan dat RIJK Onderwijs (waarvan de uitgangspunten wel door de teamleden onderschreven worden) in de meest complete vorm uitgevoerd zal kunnen gaan worden.

Docenten vinden het lastig om feedback aan elkaar te geven, onder het mom van 'andere visie, andere artistieke stroming, andere manier, en dat moet juist mogelijk zijn in dit werkveld van de muziek'. Enkele teamleden geven aan dat dit veel voor lijkt te komen bij artiesten, terwijl een andere gedachte zou kunnen zijn dat mensen ondanks een andere visie of stroming veel van elkaar kunnen leren, juist lijn kunnen aanbrengen in hun diversiteit en daarmee nog beter onderwijs verzorgen.

De slag om kwaliteitsverbetering in het mbo, de verbeterambitie van Rijn IJssel en de status waarin team Artiest-Muziek zich bevindt, maken dat in dit onderzoek de vraag 'op welke wijze het team Artiest-Muziek van, door en met elkaar kan leren' centraal staat. Verdere toespitsing van deze centrale vraag volgt na het theoretisch kader waarin de theorieën beschreven worden die met deze vraagstelling te maken hebben.

Theoretisch kader

De verbeterambitie van Rijn IJssel impliceert dat Rijn IJssel een lerende organisatie is, met lerende teams. In dit onderzoek staat onder andere daarom centraal hoe een team tot leren kan komen.

Teamleren

Teamleren is volgens Senge (1992) een van de disciplines om tot een lerende organisatie te komen. Ook Thomas & Allen (2006) geven aan dat het team belangrijk is, zij noemen het zelfs de kritieke factor in het leren van de organisatie, en in de Lerarenagenda 2013-2020 (Min. OCW, 2013) wordt van schoolleiders gevraagd de lerarenteams te stimuleren gezamenlijk te werken aan continue verbetering van het onderwijs en scholen om ze om te vormen tot lerende organisaties. Maar wat is nu een lerend team? Brouwer, Hermanussen, & Van Kan (2015) geven meer concreetheid aan het begrip en spreken daarom van een 'professionele leercultuur'. De definitie die ze gebruiken is dat "een professionele leercultuur in het mbo een klimaat is waarin alle betrokken teamleden a) samenwerken om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, b) een kritisch-reflectieve houding hebben ten aanzien van elkaars functioneren, en c) op een adequate wijze invulling geven aan het leiderschap in het team" (p.4-5). Er zijn meer concepten die gaan over lerende teams, het leren in teams en de nadere invulling van hoe een professionele leercultuur vorm kan krijgen. Een kleine inventarisatie: Poell & Kessels (2011) geven aan dat een uitgangspunt voor teamontwikkeling de inzet van een leergemeenschap kan zijn, het participeren in de leergemeenschap is daarbij een vorm van leren. In een community of practice (Wenger, 1998) wordt samenwerking en daardoor professionalisering gestimuleerd en Dufour & Eaker (1998) spreken in een dergelijk geval van een professionele leergemeenschap. De verschillende termen worden in de theorie én praktijk dus vaak naast en door elkaar gebruikt (Van Grieken, Meredith, Packer, & Kyndt, 2017). Om in dit onderzoek een eenduidig begrip te hanteren, wordt hier, net als door Van Grieken e.a. de term docentenleergemeenschap gehanteerd: een docentenleergemeenschap is een groep docenten die vanuit wederkerige afhankelijkheid samenwerken door discussies en gezamenlijke besluitvorming. Ze delen en bouwen kennis op het gemeenschappelijke domein van de opleiding die ze vorm geven. Het leren van het team wordt dus gestimuleerd in een docentenleergemeenschap.

Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis, & Simons 2012 geven aan dat het logisch is dat communities van leraren gefaciliteerd of zelfs ontwikkeld (opgezet) worden, in tegenstelling tot de oorspronkelijke theorie van Wenger (1998), waarin juist het 'van binnenuit laten ontstaan' centraal staat. De schoolomgeving lijkt niet geschikt te zijn om vanzelf een community te laten ontstaan omdat docenten veelal individueel werken: ze zijn met eigen lessen bezig en zoeken elkaar weinig op voor gezamenlijke ontwikkeling. Docenten hebben een hoge mate van autonomie, willen hun privacy en autonomie behouden, zijn niet gewend om regelmatig samen te werken en te interacteren, en vinden het moeilijk om tijd vrij te maken voor interacties met collega's (Bouwman, 2018).

Docentenleergemeenschap

Vanwege de noodzaak tot teamleren in docententeams en de samenwerking die hieraan ten grondslag ligt, wordt in dit onderzoek aandacht besteed aan het ontwikkelen van een docentenleergemeenschap. Een docentenleergemeenschap staat voor wederzijdse verbondenheid, een gedeeld omgangsrepertoire en gezamenlijke onderneming. Samenwerking dus. Brouwer e.a. (2012) geven aan dat de drie hiervoor genoemde dimensies de mate van een docentenleergemeenschap bepalen. In tabel 1 is weergegeven welke indicatoren bij iedere dimensie benoemd worden.

Tabel 1 Dimensies en indicatoren van een docentenleergemeenschap

Docentenleergemeenschap	
Dimensie	Indicatoren
Wederzijdse verbondenheid	1. de mate waarin groepsleden zich identificeren met de groep; 2. de mate waarin er ruimte is voor meervoudige perspectieven; 3. de veiligheid in de groep waardoor teamleden de waarheid vertellen en de mate waarin teamleden zich verantwoordelijk voelen voor de groep als een geheel en de individuele teamleden; 4. de sociale atmosfeer in de groep, zoals vriendelijkheid.
Gedeeld omgangsrepertoire	1. de mate waarin teamleden constructief discussiëren; 2. de manier waarop de interactie in de groep is georganiseerd en wordt bediscussieerd; 3. de manier waarop teamleden rollen, taken en posities oppakken en van anderen accepteren; 4. de mate van flexibiliteit van groepsleden op het gebied van het actief mee discussiëren en het oppakken van taken.
Gezamenlijke onderneming	1. het commitment van groepsleden aan de groep en de inhoud, zoals te zien is aan de betrokkenheid die groepsleden tonen tijdens het overleg; 2. de mate van gemeenschappelijk begrip bij centrale concepten; 3. de mate waarin individuele doelen of het groepsdoel centraal staan/staat in activiteiten en de mate waarin groepsleden voortbouwen op elkaar en met elkaar meedenken om de groepsdoelen te behalen; 4. de ontwikkeling van gedeelde kennis en de vaardigheid om deze nieuwe kennis te gebruiken en uit te breiden.

Noot. Vertaald in overleg met P. Brouwer (2018), naar Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, R. J. (2012). Community development in the school workplace. *International Journal of Educational Management*, 26, p. 403-418.

Om de professionele leercultuur te bevorderen kan een docentenleergemeenschap ingezet worden waarin samenwerking wordt gestimuleerd. Om deze inzet meer te concretiseren hebben Brouwer e.a. (2012) acht ontwerpprincipes voor een docentenleergemeenschap benoemd, zie tabel 2.

Tabel 2 Ontwerpprincipes voor een docentenleergemeenschap

Ontwerpprincipes
1. Gezamenlijke doelen bepalen 2. Groepsnormen bepalen 3. Groepsrollen organiseren 4. Wederzijds vertrouwen ontwikkelen 5. Eigenaarschap promoten 6. Onderlinge afhankelijkheid promoten 7. Een collectief geheugen stimuleren 8. Een kritisch reflectieve houding stimuleren

Het laatste ontwerpprincipe, een kritische reflectieve houding stimuleren, is dus zowel onderdeel van een professionele leercultuur als een ontwerpprincipe van een docentenleergemeenschap. Ook ander onderzoek van Brouwer e.a. (2015) dat voortbouwt op de inzet van docentenleergemeenschappen voor de kwaliteitsontwikkeling van het mbo-onderwijs, leidde tot de conclusie dat er onder andere winst valt te behalen bij de kritisch reflectieve houding van teams. Daarom krijgt dit begrip bijzondere aandacht in dit onderzoek.

Het woord houding in het begrip kritisch reflectieve houding is beschouwend, iets passiefs. Het woord gedrag staat in het verlengde van houding, maar is meer actief en praktiserend. Daarom wordt in het verlengde van een kritisch reflectieve houding van Brouwer e.a. (2015) hierna het concept kritisch reflectief werkgedrag (Van Woerkom, 2004, 2010 & 2011, Van Woerkom & Croon, 2008) besproken: door het inzetten op kritisch reflectief werkgedrag, zou de kritisch reflectieve houding kunnen toenemen en dus de mate van een docentenleergemeenschap toenemen. Het bevorderen van dit gedrag zou eveneens kunnen gebeuren door de activiteiten (ontwerpprincipes) die worden ondernomen in de docentenleergemeenschap. Dit leidt tot de veronderstelling dat er twee belangrijke factoren voor de kwaliteitsverbetering van het opleidingsteam Artiëst-Muziek zijn: de inzet van een docentenleergemeenschap en de ontwikkeling van kritisch reflectief werkgedrag. Het is in dit onderzoek dan ook de reden om deze kernbegrippen naast elkaar te leggen.

Kritisch reflectief werkgedrag

Kritische reflectie, de overkoepelende term, wordt door velen een cruciaal element genoemd in het leren van het individu en teams (Boud, Cressey & Docherty, 2006; Cunliffe, 2004; Kolb, 1984; Loughran, 2002; McCutchan, 1997; Reynolds, 1998; Rigano & Edwards, 1998; Schön, 1983; Swan & Bailey, 2004; Vince, 2001). De studie van Van Woerkom & Croon (2008) heeft zich gericht op het operationaliseren van kritische reflectie, dus op het onderzoeken van de mate waarin mensen in staat zijn tot kritische reflectie of in welke mate kritische reflectie daadwerkelijk leidt tot de vervulling van bepaalde idealen. Dit heeft geleid tot de volgende definitie van kritisch reflectief werkgedrag (die ook in dit onderzoek gehanteerd wordt): een set van verbonden activiteiten, individueel of in interactie met anderen, gericht op het optimaliseren van individuele of collectieve werkpraktijken, of op het kritisch analyseren en het proberen te veranderen van organisatie- of individuele waarden (Van Woerkom, 2004, 2010 & 2011, Van Woerkom & Croon, 2008). Er worden zes dimensies van kritisch reflectief werkgedrag benoemd, zie tabel 3.

Tabel 3 Dimensies van kritisch reflectief werkgedrag

Kritisch reflectief werkgedrag
1. Delen van de kritische mening
2. Openheid over fouten
3. Vragen om feedback
4. Uitdagen van groepsdenken
5. Experimenteren
6. Loopbaanbewustzijn

De eerste dimensie van kritisch reflectief werkgedrag volgens Van Woerkom & Croon (2008), het delen van de kritische mening, gaat over de durf van medewerkers om sociale druk te weerstaan en kritische vragen te stellen aan collega's en leidinggevende en met ideeën te komen over een andere manier van werken. Het gaat over het stellen van de waarom-vragen over het beleid. Mensen die de 'espoused theory' (Argyris & Schön, 1974, 1996, beschrijvingen van wat iemand zegt te doen) constructief durven te bekritisseren, laten de organisatie beter functioneren.

De tweede dimensie, openheid over fouten, heeft als basis dat fouten positief zijn, omdat je er van kunt leren (Keith & Frese, 2005). Fouten helpen om valse aannames te corrigeren, inadequaat routinematig werken te doorbreken en ze stimuleren het ontdekken van nieuwe mogelijkheden. In de sociale context van de werkomgeving is openheid over fouten van belang en openheid over fouten wordt weer gedefinieerd als het niet bang zijn om fouten te maken. Daarnaast gaat het erom fouten niet te maskeren of defensief te reageren bij een confrontatie met de gemaakte fout, maar ze te zien als mogelijkheden om van te leren.

De derde dimensie, het vragen om feedback, heeft als basis dat reflectie een interactieve dialoog is en dat feedback van anderen een belangrijke bron is om leren plaats te laten vinden. De functies van feedback zijn zowel cognitief (ze geven kennis) als motiverend en hebben de taak als onderwerp. Ze kunnen daarnaast refereren aan de mening van een ander, onderliggende waarden over wat belangrijk is in het werken en daardoor input geven voor de discussie over de theory-in-use (het geheel aan opvattingen, inzichten, verklaringen en dergelijke die in combinatie een theorie voor gedrag vormen waarmee we krijgen wat we willen hebben) en daarmee double loop-leren stimuleren (Argyris & Schön, 1974, 1996). Double loop-leren stimuleren is overigens een wens van Rijn IJssel, geformuleerd in RIJK Onderwijsbeleid (2014).

Dimensie vier is het uitdagen van groepsdenken: soms wordt een conflictmodel gebruikt waarbij individuen het groepsdenken uitdagen. Het is 'nu eenmaal' (aldus Van Woerkom & Croon, 2008) niet mogelijk dat kritische reflectie altijd in harmonie is met de sociale omgeving. Groepsdenken is een modus waar mensen in raken als ze zeer betrokken zijn met/in een groep en de leden de unanimiteit belangrijker vinden dan het realistisch kijken naar alternatieve oplossingen (Janis, 1972). Het gaat over de vaardigheid van iemand te tonen dat hij het niet eens is, zelfs wanneer alle anderen in de groep het wel eens zijn, en het levert dus disharmonie op.

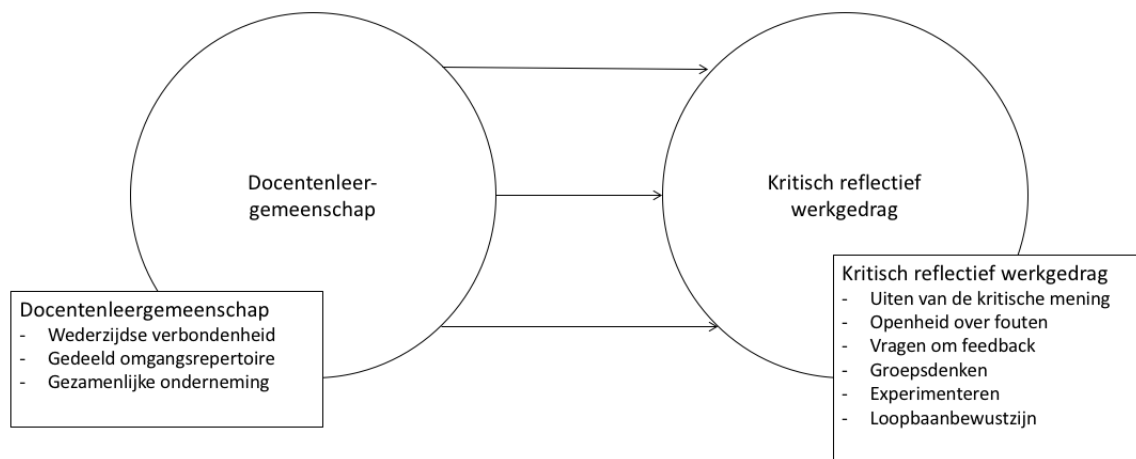
De vijfde dimensie is experimenteren. Zowel Dewey (1933), grondlegger van het concept reflectie, als Schön (1983), grondlegger van het concept reflective practitioner, geven aan dat er meer nodig is dan 'doen en uitvoeren' om tot leren te komen: doen moet proberen worden, een experiment met de wereld om uit te vinden 'hoe het werkt', erop reflecteren en hierdoor een onderzoeker in de praktische context te worden. De onderzoekende is niet afhankelijk van gevestigde theorieën en technieken, maar gebruikt de casus om tot nieuwe theorie te komen.

De laatste dimensie van kritisch reflectief werkgedrag is loopbaanbewustzijn. Dit kan omschreven worden als een gevolg van kritische zelfreflectie die het individu een identiteit verschaft ten opzichte van de organisatie. Leren transformeert namelijk wie we zijn en wat we kunnen doen; het is geen optelsom van vaardigheden, maar identiteitsvormend (Wenger, 1998). Door kritische zelfreflectie kan iemand een eigen identiteit creëren in de gemeenschap waar hij deel van uit maakt. Cunliffe (2004) geeft aan dat mensen zich bij loopbaanbewustzijn bewust worden van hun motieven en de mate waarin hun banen bevredigend zijn voor hen.

Het is de intentie om zelfontwikkeling te matchen met carrièreontwikkeling. Hiervoor zijn fundamentele vragen over de eigen identiteit als groepslid nodig.

Toespitsing naar onderzoeksvraag

Door Brouwer is in 2012 en 2015 dus reeds benoemd dat een kritische houding van belang is bij het opzetten van een docentenleergemeenschap, en omdat kritisch reflectief werkgedrag op zich zo veel leervermogen in zich heeft, is het interessant te weten of dit gedrag gestimuleerd kan worden door het opzetten van een docentenleergemeenschap. Het verband tussen het opzetten van een docentenleergemeenschap en het kritisch reflectief werkgedrag in het team is verder interessant in het verlengde van de focus van Rijn IJssel waarin meer samenwerking van de docententeams gevraagd wordt voor de ontwikkeling van nieuw onderwijs en de daarmee verband houdende professionalisering van docenten; alle docenten zijn betrokken en ze leren door elkaar reflectieve feedback te geven. De vraag die centraal staat is dan ook: wat is de invloed van het opzetten van een docentenleergemeenschap op het kritisch reflectief werkgedrag? In figuur 1 is het conceptueel model weergegeven dat deze vraagstelling visualiseert.



Figuur 1 Conceptueel model

De onderzoeksdoelstelling luidt in het verlengde daarvan als volgt: achterhalen of het opzetten van een docentenleergemeenschap bijdraagt aan het kritisch reflectief werkgedrag van docenten van het team Artiest-Muziek. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: welke invloed heeft het opzetten van een docentenleergemeenschap op het kritisch reflectief werkgedrag van docenten van de opleiding Artiest-Muziek?

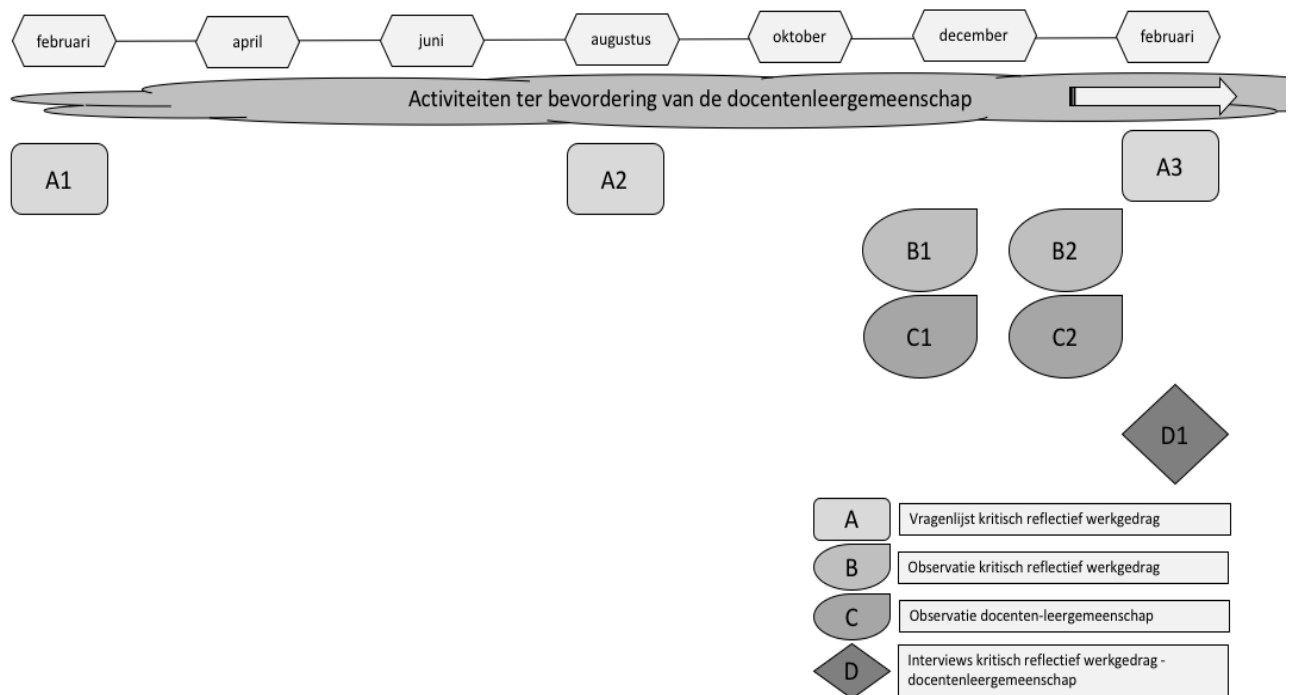
De deelvragen hierbij zijn:

1. Wat is het verschil in de perceptie van docenten op hun eigen kritisch reflectief werkgedrag bij aanvang en aan het einde van de onderzoeksperiode; tijdens het werken in de docentenleergemeenschap?
2. Welk kritisch reflectief werkgedrag laten docenten zien tijdens het werken in de docentenleergemeenschap?
3. Welke dimensies van de docentenleergemeenschap zijn aanwezig in de werkwijze van het team?
4. Welke activiteiten in de docentenleergemeenschap hebben volgens de docenten bijgedragen aan de ontwikkeling van kritisch reflectief werkgedrag?

Methode

Onderzoeksopzet

Het onderzoek richtte zich op de concepten *docentenleergemeenschap* en *kritisch reflectief werkgedrag* binnen het opleidingsteam Artiest-Muziek. Het onderzoek had betrekking op één team en daarmee betrof het een enkelvoudige casestudy, een 'single case design' (Saunders, Lewis & Thornhill, 2015, Verschuren & Doorewaard, 2007). Er werden vier instrumenten ingezet, die verderop beschreven en gekoppeld zijn aan de deelvragen. In figuur 2 is het onderzoeksdesign weergegeven, erna volgt een toelichting op het onderzoeksdesign.



Figuur 2 Onderzoeksdesign

Er hebben kwantitatieve metingen plaatsgevonden om te bepalen hoe de teamleden hun eigen kritisch reflectief werkgedrag inschalen (zie in figuur 2 component A, vragenlijst kritisch reflectief werkgedrag). Het vervolg van het onderzoek was van kwalitatieve aard: er waren observaties van kritisch reflectief werkgedrag (component B) en de docentenleergemeenschap (component C). Aan de hand van de uitkomsten van de vragenlijsten (A) en de observaties (B en C) zijn daarna met de teamleden interviews gehouden (component D) over de activiteiten in de docentenleergemeenschap die hebben bijgedragen aan het kritisch reflectief werkgedrag. De activiteiten gaan in de praktijk doorlopen in de toekomst, vandaar de pijl rechts in figuur 2, bij activiteiten.

Er was sprake van triangulatie bij het meten van kritisch reflectief werkgedrag, dus de beantwoording van deelvragen 1 en 2. Bij het meten van kritisch reflectief werkgedrag werd bewust op twee manieren onderzoek gedaan omdat er interesse was in het gegeven of er een verschil zou zijn in de manier waarop de respondenten hun eigen gedrag zouden scoren, en de te observeren gedragingen. Ook werden er bewust verschillende meetinstrumenten ingezet bij de kleine groep respondenten, zodat het aantrekkelijk bleef om aan het onderzoek mee te doen.

De teamleider van het opleidingsteam was tegelijkertijd onderzoeker in dit onderzoek. Dit werd bewust gedaan om onderzoek een meer prominente plaats in de organisatie en in het leren van het team te geven. Onderzoek dat gedaan wordt door een onderzoeker die onbekend is met de historie van het team en met de verhoudingen binnen het team is weliswaar voor de meting op zich objectiever, maar in dit onderzoek ging het er ook om een verbeteringslag te maken in het dagelijkse werk, middels de activiteiten die in het kader van het onderzoek ondernomen werden. Ook nam de onderzoekende teamleider zelf de interviews af. Een eerste reactie hierop zou kunnen zijn dat objectiviteit niet gewaarborgd werd, maar het ging er in dit geval juist om de interpretatie van teamleden goed te kunnen maken en goed te begrijpen wat er gezegd werd. Objectiviteit van de teamleider werd gewaarborgd door memberchecks te doen na de interviews. De teamleider maakte deel uit van het team, en een streven van Rijn IJssel is gedeeld leiderschap. Ook daarom was het nuttig dat de teamleider geen afstand nam als onderzoeker, maar juist middenin het proces zat.

Onderzoekseenheden

Het opleidingsteam Artiest-Muziek werd in het kader van dit onderzoek gezien als een organisatie-eenheid, met als definitie van team: 'een team is een groep van minimaal drie docenten verantwoordelijk voor (een deel van) een opleidingsprogramma' (Decuyper, Dochy & Van den Bossche, 2010). De dataverzameling vond plaats bij het kernteam. Er waren in totaal negen respondenten, maar bij afzonderlijke metingen was er vaak een andere samenstelling. Het aantal teamleden tijdens metingen fluctueerde van vijf tot zeven: maximaal twee vrouwen en maximaal vijf mannen. Van de negen respondenten hadden drie personen de leeftijd van 40-55 jaar en vier personen van 30-40 jaar, twee personen waren rond de 25 jaar oud. Vier personen werkten in de praktijk als professioneel muzikant, vier personen als amateur-muzikant één persoon was in het verleden lichttechnicus.

Vier van de negen respondenten waren onderwijsbevoegd, één persoon volgde een opleiding waardoor hij zijn onderwijsbevoegdheid zou kunnen behalen. Drie mensen waren tussen de acht en tien jaar lid van het team Muziek, het aantal jaren dat anderen betrokken waren bij de opleiding lag rond de twee tot vier jaar. Om de anonimiteit enigszins te waarborgen, is er geen precieze weergave van deze gegevens opgenomen in dit onderzoek.

De wisseling van teamsamenstelling had verschillende oorzaken. Het lag bij zzp'ers die bij aanvang van het onderzoek tot het kernteam behoorden, en daarna minder ingezet werden waardoor ze niet meer tot het kernteam behoorden, er kwamen twee mensen in loondienst, deze personen werden aan het kernteam toegevoegd, en een van hen nam na een aantal maanden ontslag. Waar nodig is de samenstelling van dat moment vermeld bij de data-analyse.

De anonimiteit is gezien de beperkte groep respondenten in de dataverzameling niet gewaarborgd, daarom werd aan alle personen tijdens de eerste bijeenkomst toestemming gevraagd voor deelname aan dit onderzoek, vooral het opnemen op film van de bijeenkomsten. Hen is aangegeven de uitkomsten integer en zo anoniem mogelijk te verwerken, en in ieder geval anoniem te delen. In alle volgende bijeenkomsten is de bevestiging van deze toestemming gevraagd en gekregen. De teamleden zouden zich onveilig kunnen voelen door de dubbele rol van onderzoeker/teamleider. Om dit gevoel te voorkomen is steeds benadrukt dat de uitkomsten van het onderzoek niet mee zouden werken in welke vorm van beoordeling dan ook. Verder zijn bij observaties feitelijkheden benoemd en werden bij interviews open vragen gesteld zodat de respondent zich niet in een bepaalde richting geduwd voelde en er geen sociaal wenselijke antwoorden gegeven zouden worden. Daarnaast hebben de deelnemers de volledige transcriptie van de gesprekken met bijbehorende samenvatting gelezen en goedgekeurd.

Meet- en onderzoeksinstrumenten

Om deelvraag 1 *'Wat is het verschil in de perceptie van docenten op hun eigen kritisch reflectief werkgedrag bij aanvang en aan het einde van de onderzoeksperiode; tijdens het werken in de docentenleergemeenschap?'*, te beantwoorden werd gebruik gemaakt van de vragenlijst kritisch reflectief werkgedrag van Van Woerkom & Croon (2008), zie bijlage 1. Hierin zijn de dimensies van kritisch reflectief werkgedrag geformuleerd naar aanleiding van literatuuronderzoek over kritische reflectie en deze zijn gekoppeld aan het bijbehorende werkgedrag dat nodig is voor zowel individueel leren als organisatieleren. Het is een individuele vragenlijst, en er wordt op alle dimensies van kritisch reflectief werkgedrag bevraagd (het delen van de kritische mening, openheid over fouten, vragen om feedback, uitdagen van groepsdenken, experimenteren en loopbaanbewustzijn). De antwoorden worden gescoord op een zespuntsschaal, van volledig oneens naar volledig eens. De dimensies zijn gevalideerd in het onderzoek van Van Woerkom & Croon (2003), wat bij de dimensies feedback vragen, kritische mening delen en experimenteren een Cronbach's alfa van groter dan 0,8 opleverde, de dimensie loopbaanbewustzijn bleef in dit opzicht iets achter, en de dimensies openheid over fouten en uitdagen van groepsdenken hadden een Cronbach's alfa kleiner dan 0,8, maar groter dan 0,7. Volgens Van Woerkom & Croon (2003) is deze uitkomst acceptabel.

Voor het beantwoorden van deelvraag 2 *'Welk gedrag laten docenten zien dat samenhangt met kritisch reflectief werkgedrag?'* werd de vragenlijst kritisch reflectief werkgedrag aangepast naar een observatie-instrument, zodat op dezelfde indicatoren gescoord kon worden als diegene die bij deelvraag 1 bevraagd werden. Op deze manier kon beoordeeld worden of de score van respondenten op hun eigen gedrag (deelvraag 1) overeenkwam met het geobserveerde en dus werkelijke vertoonde gedrag. Voor zover literatuuronderzoek dit uitwijst is dit niet eerder gedaan met dit instrument of op het concept kritisch reflectief werkgedrag. De observatie was conform wat Van Woerkom (2011) aan heeft gegeven over kritisch reflectief werkgedrag: onderzoek zou zich ook moeten richten op methoden als observaties, logboeken of video-opnames. Aldus werd in dit onderzoek bij deelvraag 2 gedaan: er werden observaties op basis van video-opnames van werkoverleggen die ruim anderhalf uur duurden gedaan. Een aantal vragen binnen de dimensies is weggelaten omdat deze niet te observeren waren, zoals 'als ik een fout maak, vind ik het moeilijk mezelf te vergeven' of 'als ik het niet eens ben met de rest, houd ik me stil'. Er was sprake van participerende observatie. Bij de analyse van de data werd bij het scoren van de observaties van het kritisch reflectief werkgedrag gemerkt dat nog meer gedrag dan de reeds weggelaten vragen bij het ontwikkelen van het meetinstrument soms niet te scoren was, omdat het gedrag zich niet voordeed. Bijvoorbeeld bij de stelling 'ik schaam me als ik een fout maak'; deze kon wel gescoord worden als iemand zich hier duidelijk over uitsprak, maar als een respondent dit niet deed, kon er niet op gescoord worden. Dit was ook het geval met het item 'als ik denk dat ik mijn werk niet goed gedaan heb, bespreek ik dit met collega's', alle items omtrent het uitdagen van groepsdenken en de twee overgebleven items van experimenteren. In bijlage 2 is in het observatieformulier aangegeven welke items soms wel, soms niet gescoord konden worden. In totaal bleven er vier indicatoren over waarop gescoord kon worden: het uiten van de kritische mening, het vragen om feedback, het uitdagen van groepsdenken en het experimenteren. Als gedrag zichtbaar was, werd dat gedrag aangekruist in het formulier en een onderbouwing gegeven voor de score door een uitspraak te citeren of waargenomen gedrag te benoemen.

Voor een antwoord op deelvraag 3 *'Welke dimensies van de docentenleergemeenschap zijn aanwezig in de werkwijze van het team?'* werd het observatieformulier voor een docentenleergemeenschap (Brouwer,

Brekelmans, Nieuwenhuis & Simons, 2012, gebaseerd op Admiraal, Lockhorst & Van der Pol, 2012) ingezet (zie bijlage 3a, Engelse versie en bijlage 3b, Nederlandse versie scoreformulier). Het bevat de eerder genoemde drie dimensies van de docentenleergemeenschap met bijbehorende indicatoren. Er werd een score voor de mate van docentenleergemeenschap gegeven, van -3 tot 3. Toen beide momenten gescoord waren in het scoreformulier, konden de uitkomsten naast elkaar gelegd worden en de af- of toename van de mate van docentenleergemeenschap ingevuld worden. De observaties werden gedaan bij teambijeenkomsten die ruim anderhalf uur duurden, dezelfde opnames als degene om deelvraag 2 te beantwoorden.

Voor de beantwoording van deelvraag 4 *‘Welke activiteiten in de docentenleergemeenschap hebben volgens de docenten bijgedragen aan het ontstaan van kritisch reflectief werkgedrag?’* zijn aan het einde van de onderzoeksperiode semigestructureerde interviews met vijf teamleden van het kernteam gehouden. De thema's en vragen van de semigestructureerde interviews richtten zich op de activiteiten in de docentenleergemeenschap die ertoe hebben bijgedragen dat kritisch reflectief werkgedrag ontstond, of het kritisch reflectief werkgedrag juist verminderden. De ervaringen in de docentenleergemeenschap werden dus gekoppeld aan het bij de respondenten ervaren kritisch reflectief werkgedrag. Aan de hand van een lijst met activiteiten zijn semigestructureerde interviews gehouden. Deze activiteitenlijst bevatte een algemeen deel, met activiteiten waar ieder teamlid ervaring mee had, en een individueel deel, met activiteiten waar alleen die respondent mee te maken had gehad, zoals de inzet van een loopbaancoach. De vragenlijst kritisch reflectief werkgedrag werd wederom getoond ter herkenning, en er werd doorgevraagd welke van de activiteiten geholpen hadden bij de verschillende dimensies van kritisch reflectief werkgedrag. De vragenlijst is te vinden in bijlage 4. De activiteiten worden besproken bij het hoofdstuk Resultaten. Bij de interviews werd alleen geluid opgenomen, omdat er geen sprake is van interactie met meerdere personen. De interviews duurden een half uur per respondent.

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bij deelvragen 2 en 3 te vergroten, zijn fragmenten en codes voorgelegd aan een *critical friend*, die de fragmenten analyseerde en indeelde. Deze interbeoordelaar is een in 2017 afgestudeerde masterstudent van de opleiding Leren en Innoveren bij Aeres Hogeschool Wageningen, die tevens werkzaam is bij Rijn IJssel, op een ander cluster en dus onbekend met de respondenten, maar wel enigszins bekend met de werkwijze van teams.

Procedure

Tijdens de onderzoeksperiode werden activiteiten ingezet die een professionele leercultuur kunnen bevorderen en die pasten binnen het opzetten van een docentenleergemeenschap, conform de ontwerpprincipes van een docentenleergemeenschap (Brouwer e.a., 2012), zie tabel 2. Vaak beantwoordde een activiteit aan meerdere ontwerpprincipes. Bijvoorbeeld het inzetten van een individuele coach, had in dit team te maken met de ontwerpprincipes het promoten van eigenaarschap en het stimuleren van een kritisch reflectieve houding. Ander voorbeelden waren de inzet van tweewekelijks teamoverleg: dat refereerde aan het wederzijds vertrouwen ontwikkelen en een collectief geheugen stimuleren en de inzet van een teamdag refereerde aan gezamenlijke doelen bepalen, wederzijds vertrouwen ontwikkelen en een collectief geheugen stimuleren. Laatste voorbeeld is het experimenteren met de inzet van onderwijsassistenten en het experimenteren met een nieuw keuzedeel; dat refereerde aan wederzijds vertrouwen ontwikkelen, eigenaarschap promoten en onderlinge afhankelijkheid promoten. De activiteiten werden zowel door het team uitgevoerd als door individuele teamleden. Het is de vraag of deze en andere activiteiten ook effect hadden op het kritisch reflectief werkgedrag van de docenten, omdat daarmee weer de docentenleergemeenschap bevorderd werd.

De vragenlijsten kritisch reflectief werkgedrag (bij deelvraag 1, *de perceptie van docenten op hun eigen kritisch reflectief werkgedrag*) werden uitgereikt aan het einde van drie teambijeenkomsten, er werd iedere keer een toelichting op gegeven door de onderzoeker (conform de inleidende tekst bij de vragenlijst) en ze werden individueel ingevuld. Er vielen twee respondenten af tussen meting een en twee, en er kwamen er twee bij, en bij de laatste meting viel er weer een respondent af.

De observaties bij deelvraag 2 (*gedrag dat docenten in de docentenleergemeenschap laten zien dat samenhangt met kritisch reflectief werkgedrag*) vonden plaats tijdens twee teambijeenkomsten, omdat daarin gedragspatronen voorkomen die representatief zijn voor de wijze waarop teamleden normaliter met elkaar omgaan (Doppenberg, 2012). Slechts één moment nemen was te beperkt voor dataverzameling. Bovendien waren niet alle respondenten steeds aanwezig. Als een respondent een van de twee keer aanwezig was, werd deze wel meegenomen in de analyse van deelvraag 2. Er kan namelijk wel een uitspraak gedaan worden over het kritisch reflectief werkgedrag dat een docent toont tijdens het werken in de docentenleergemeenschap, of dat nu in één of twee bijeenkomsten is. Enkele respondenten die wel bij onderzoeksvraag 1 betrokken waren, waren niet aanwezig bij de observaties van deelvraag 2 en drie respondenten waren slechts één van de twee observaties aanwezig.

De observaties bij deelvraag 3 (*aanwezige dimensies van de docentenleergemeenschap in de werkwijze van het team*) vonden plaats tijdens dezelfde twee teambijeenkomsten, omdat in teambijeenkomsten de docentenleergemeenschap zich vormt (Brouwer e.a., 2012). Voor de observaties van deelvragen 2 en 3 werden filmopnames gemaakt. Deze werden eerst voor deelvraag 2 bekeken en geanalyseerd, daarna voor deelvraag 3.

De interviews voor het beantwoorden van deelvraag 4 (*welke activiteiten in de docentenleergemeenschap hebben volgens docenten bijgedragen aan kritisch reflectief werkgedrag*) werden voor alle respondenten in dezelfde week gepland. Deze werden afgenomen bij vijf respondenten; de teamleden die op dat momenten nog tot het kernteam behoorden. Tijdens de onderzoeksperiode zijn verschillende malen de begrippen docentenleergemeenschap en kritisch reflectief werkgedrag onderwerp van gesprek geweest. Het team onderschreef dat om de kwaliteit van de opleiding te verbeteren, er meer samenwerking zou moeten zijn tussen de docenten, en dat ze daar allen inzet voor zouden moeten plegen. De verschillende activiteiten in dat kader werden niet steeds gekoppeld aan het onderzoek, om eigen oordeel van de docenten uit te lokken over de inzet van de verschillende activiteiten. Wel wisten de teamleden steeds wat de focus was van de teamleider/onderzoeker. Na de uitwerking van de interviews werden *member checks* gedaan voor de kwaliteitsborging: de samenvatting van de interviews werden besproken met de respondenten.

Data-analyse

De samenstelling van het team wisselde (zoals gezegd) gedurende de onderzoeksperiode: bij onderzoeksvraag 1 is daarom een analyse gemaakt op basis van de vier respondenten die bij alle drie metingen aanwezig waren: deze vier personen waren bij zowel de eerste, de tweede als de laatste meting respondent. Er is een Cronbachs alfa berekend voor iedere meting om de interne consistentie aan te tonen. Bij meting 1 was de Cronbachs alfa 0,46, bij meting 2: 0,86, bij meting 3: 0,81. De Cronbachs alfa voor alle metingen samen was 0,89. De Cronbachs alfa in meting 1 is dus te laag volgens de geldende opvattingen, maar omdat de Cronbachs alfa bij de andere metingen wel voldoende is, is er toch een somscore gemaakt. Eerst is er door middel van een Kruskal Wallis test gekeken of de data normaal verdeeld waren. Omdat de data niet normaal verdeeld waren, is er een non-parametrische Mann-Whitney U test uitgevoerd waarbij is onderzocht of T=2 en T=3 verschillen ten opzichte van T=1. Voor de volledigheid is er ook nog een gepaarde T-toets uitgevoerd.

Bij deelvraag 2 werd aan de hand van de observaties per teamlid per meetmoment genoteerd op het observatieformulier welke gedragingen zichtbaar waren en wat daar het kenmerk voor was. Vervolgens werd een score op het formulier ingevuld op basis van de observatie. Er is hier dus sprake van een deductieve benadering. Er waren twee meetmomenten. Bij deze meting waren andere respondenten betrokken en niet bij alle respondenten kon op alle vragen gescoord worden: bij geen score werd een 1 toegekend (1=gebeurt niet/houdt zich stil op dit vlak). Deze data zijn daarom kwalitatief benaderd. Van de vier respondenten die ook in de analyse van deelvraag 1 over bleven, werden de scores voorgelegd aan een tweede beoordelaar om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te bepalen. Tijdens de fragmenten die gekozen werden, werden opvattingen besproken en werd de input van iedere respondent verwacht. Een fragment als het informeren over voortgang van studenten werd niet geanalyseerd omdat dit meer een monoloog was en er ook geen reactie van andere teamleden dan de informeerder (loopbaancoach) verwacht (en gedaan) werd. Op basis van de scores van de tweede beoordelaar vond een gesprek plaats over de toegekende scores. Verschillen zaten vooral in interpretatie van datgene wat iemand zei, door hoe een respondent het verwoordde. Bijvoorbeeld het deel waarin geen reactie van andere deelnemers dan de informeerder werd gevraagd; daarbij oordeelde de tweede beoordelaar de betreffende respondent hoog op diverse aspecten van kritisch reflectief werkgedrag en de anderen laag op kritisch reflectief werkgedrag, terwijl dit overeenkwam met het doel van dit deel van het overleg, en niets zei over het kritisch reflectief werkgedrag van de respondenten. Daarnaast verwarde het woordgebruik van een van de respondenten de tweede beoordelaar waardoor minder naar de inhoud geluisterd werd. Na bespreking werd hierop overeenstemming bereikt. De analyse die vervolgens plaatsvond is op respondentniveau en beschrijvend van aard.

Voor de data-analyse van de observatie naar de docentenleergemeenschap, behorend bij deelvraag 3, werden twee werkoverleggen op film vastgelegd en de fragmenten werden (per datum) als geheel bekeken: feitelijkheden en opvallend gedrag van individuele teamleden en de groep als geheel werden beschreven in het scoreformulier bij de bijbehorende dimensie en indicator. Ook als een meerderheid bepaald gedrag conform het observatieformulier vertoonde, werd dat beschreven. Het zou hier immers gaan om een groepsscore (van de docentenleergemeenschap), en niet om een individuele score, dus per respondent. Na deze eerste ronde van scores bij de observatie werd het scoreformulier doorgenomen en zijn de fragmenten waar nodig herplaatst of werd besloten een fragment bij meerdere indicatoren te plaatsen. Hierna werd er een score per indicator toegekend op basis van de deelfragmenten, met onderbouwing, op basis van de schaalbeschrijving in het observatieformulier. Dus eerst werd alle gedrag beschreven, daarna gescoord op het observatieformulier, en daarna werd er een onderbouwing voor gedaan. Dit proces was conform de aanpak die het onderzoeksteam hanteerde, zoals gepubliceerd in Brouwer e.a., 2012. Dit werd mondeling toegelicht door P. Brouwer op 8 december 2017.

De tweede beoordelaar bekeek van de eerste meting twee fragmenten van ongeveer vijftien minuten en scoorde op de dimensies van de docentenleergemeenschap. De fragmenten werden geselecteerd op basis van onderwerp van gesprek, net als bij deelvraag 2. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bleek hoog: een intraclass correlatiecoëfficiënt van 0,7, maar een lage significantie van 0,02. Er is daarom afgestemd op de verschillen en overeenkomst bereikt over de eerste meting voordat de interbeoordelaar met de tweede meting aan de slag ging. Na het scoren door de interbeoordelaar op de tweede meting (eveneens twee fragmenten van vijftien minuten)

bleek de intraclass correlatiecoëfficiënt laag: 0,5 met een eveneens lage significantie van 0,13. Ook hier werd in een afstemmingsgesprek tot overeenstemming gekomen. Er werden drie van de twaalf items verschillend gescoord en hierbij werd na het gesprek een nieuwe code toegekend. Met de scores van de twee metingen na de afstemmingsgesprekken werd gekeken of de mate van een docentenleergemeenschap was afgenomen of toegenomen, dit werd aangegeven met --, -, 0, + en ++.

Voor het beantwoorden van deelvraag 4 werden semigestructureerde interviews van een half uur per respondent afgenomen. Tijdens de gesprekken werden audio-opnames gemaakt en alleen van heel opvallende zaken werden aantekeningen gemaakt. Verder richtte de onderzoeker zich op de gesprekspartner. De analyse van de interviews verliep als volgt: ze werden binnen twee dagen volledig getranscribeerd en daarna werden uitspraken over welke activiteiten geholpen of tegengewerkt hadden voor kritisch reflectief werkgedrag gearceerd in de transcriptie en ondergebracht bij de verschillende dimensies van kritisch reflectief werkgedrag. Vervolgens werd van de transcriptiedelen bij bepaald kritisch reflectief werkgedrag een samenvatting gemaakt (gecondenseerd) die te gebruiken was bij de interpretatie van de resultaten. Het geheel van verkregen data per respondent werd aan iedere respondent voorgelegd (de eerder genoemde member check) om na te gaan of de samenvattingen nog steeds die informatie bevatten die de respondent bedoeld had te vertellen. In geen van de gevallen moesten aanpassingen gedaan worden, alle respondenten waren het eens met de samenvattingen en indelingen. Hierna werden de genoemde activiteiten overgenomen in een totaaloverzicht om te bekijken welke activiteiten de meeste (of minste) invloed hadden gehad. Vervolgens werden de uitspraken geordend en gestructureerd en vond analyse plaats.

Resultaten

Om uiteindelijk de onderzoeksvraag ‘*Welke invloed heeft het opzetten van een docentenleergemeenschap op het kritisch reflectief werkgedrag van docenten van de opleiding Artiest-Muziek?*’ te kunnen beantwoorden, worden in deze paragraaf de resultaten per deelvraag beschreven.

Wat is het verschil in de perceptie van docenten op hun eigen kritisch reflectief werkgedrag bij aanvang en aan het einde van de onderzoeksperiode; tijdens het werken in de docentenleergemeenschap?

Er werd gebruik gemaakt van een Mann Whitney-U-test om te evalueren wat de impact van de activiteiten op het kritisch reflectief werkgedrag was. Er was geen statistisch significant verschil tussen de verschillende metingen: op de totale score van het kritisch reflectief werkgedrag was geen significant verschil tussen meting 1 ($M = 141.75$, $SD = 7.68$) en meting 3 ($M = 141.25$, $SD = 19.62$), $t(3) = 0.07$, $p > .001$. De gemiddelde toename op kritisch reflectief werkgedrag was 0.50 met een 95% confidence interval ranging van -23.65 tot 24.65. Niet significant dus.

Bij de gepaarde T-toets bleek dat bij geen van de dimensies van kritisch reflectief werkgedrag de P-waarde < 0.05 was, ofwel er waren ook hier geen significante verschillen tussen de verschillende metingen. Bij de dimensie kritische mening delen was als enige dimensie een lichte stijging zichtbaar, maar ook dit was niet significant.

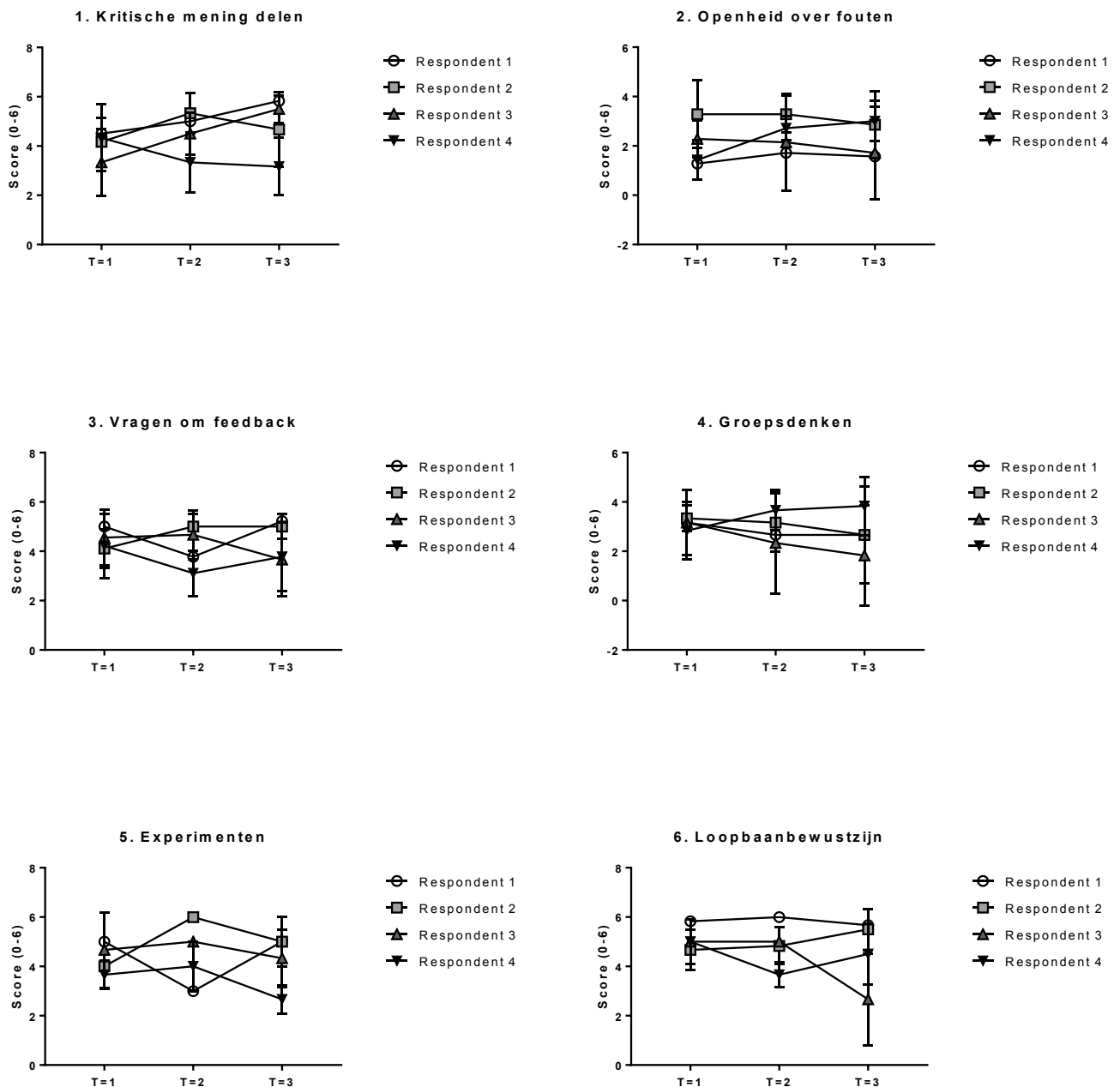
Omdat er geen significante verschillen aangetoond werden, zijn de scores ook per respondent bekeken, zie tabel 4. Uit de standaarddeviatie per meting, per respondent, is te zien dat deze bij respondent 1 het hoogst was. Respondent 2 en 4 hadden een kleinere standaarddeviatie en zaten dus vaker dicht bij het gemiddelde.

Tabel 4 Gemiddelden en standaarddeviatie kritisch reflectief werkgedrag, deelvraag 1

	Meting 1	SD meting 1	Meting 2	SD meting 2	Meting 3	SD meting 3
Respondent 1	4,1	1,8	3,7	1,9	4,3	2,0
Respondent 2	3,9	1,0	4,5	1,2	4,2	1,6
Respondent 3	3,8	1,5	3,9	1,8	3,2	2,0
Respondent 4	3,6	1,6	3,3	0,9	3,6	1,2
Gemiddeld	3,8		3,8		3,8	

Respondenten 1 en 2 scoorden bij iedere meting hoog (van 3,9 tot 4,3 op een zespuntsschaal) op kritisch reflectief werkgedrag, en bij hen was ook een lichte stijging per meting te zien, en bij respondenten 3 en 4 was het gemiddelde lager (3,2 tot 3,9 op een zespuntsschaal) en was er zelfs sprake van een lichte daling aan het einde van de onderzoeksperiode. Zodra het kritisch reflectief werkgedrag bij enkele respondenten steeg, daalde het bij de andere respondenten.

Ook de gemiddelde scores per dimensie per respondent zijn bekeken, hier is te zien dat hetzelfde gebeurt, zie figuur 3. Ook per dimensie stijgt de score van sommige respondenten, en daarbij daalt de score juist bij de andere respondenten. Dit is met name zichtbaar bij de dimensie kritische mening delen.



Figuur 3 Stijging en daling per respondent per dimensie van kritisch reflectief werkgedrag, data zijn weergegeven als mean±SD.

Welk kritisch reflectief werkgedrag laten docenten zien tijdens het werken in de docentenleergemeenschap?

Bij de beantwoording van de tweede deelvraag is te zien (tabel 6) dat over het algemeen de meeste teamleden laag scoorden op kritisch reflectief werkgedrag, en één teamlid over het algemeen hoog scoorde. Het gemiddelde was dan ook met 2,6 en 2,4 laag.

Tabel 5 Gemiddelden en standaarddeviatie Observatie kritisch reflectief werkgedrag, deelvraag 2

	Meting 1	SD meting 1	Meting 2	SD meting 2
Respondent 1	3,5	2,4	3,9	2,5
Respondent 2	3,3	2,6	2,9	2,5
Respondent 3			1,4	1,4
Respondent 4	2,4	2,2	1,8	1,9
Respondent 5	3,1	2,4	2,1	2,0
Respondent 6	1	0,0		
Gemiddeld	2,6		2,4	

Welke dimensies van de docentenleergemeenschap zijn aanwezig in de werkwijze van het team?

Voor de beantwoording van de derde deelvraag werd gescoord naar aanleiding van de observaties voor een docentenleergemeenschap. In tabel 6 is te zien dat er een duidelijke stijging was in de mate van een docentenleergemeenschap.

Tabel 6 Toe- en afname van de mate van een docentenleergemeenschap

	Score meting 1	Score meting 2	Toename / afname
Dimensie Groepsidentiteit			
Id1 identificatie	-3	1	++
Id2 multiperspectief mogelijk	-1	1	+
Id3 wederzijds vertrouwen en verantwoordelijkheid	-2	1	++
Id4 sociale banden	1	2	+
Dimensie Gedeeld interactioneel repertoire			
Id5 kennis bouwen	-2	0	+
Id6 reguleren van interactie	-1	1	+
Id7 rol nemen/verantwoordelijkheid nemen	0	1	+
Id8 dynamische inspanning	1	1	0
Dimensie Gedeeld domein			
Id9 commitment aan het groepsdomein, betrokkenheid	0	2	++
Id10 gedeelde opvattingen van concepten	0	0	0
Id11 gemeenschappelijk doel	0	2	+
Id12 gedeelde kennis	0	1	+

De stijging was het grootst bij de dimensie Groepsidentiteit, daarna kwam de stijging bij Gedeeld domein. Bij de dimensie Gedeeld interactioneel repertoire was de stijging het kleinst, maar er was nog steeds sprake van een stijging. In tabel 7 is verder af te lezen dat bij twee indicatoren de mate van een docentenleergemeenschap gelijk is gebleven, bij zeven indicatoren toegenomen en bij drie indicatoren in ruimte mate toegenomen. De meeste toename vond plaats bij de dimensie groepsidentiteit.

Welke activiteiten in de docentenleergemeenschap hebben volgens de docenten bijgedragen aan de ontwikkeling van kritisch reflectief werkgedrag?

Door de interviews om deze vierde deelvraag te kunnen beantwoorden bleek dat er gemiddeld genomen op het totaal van het kritisch reflectief werkgedrag meer activiteiten genoemd werden die bijdroegen aan het kritisch reflectief werkgedrag (namelijk twaalf) door de inzet van verschillende activiteiten in de docentenleergemeenschap, dan activiteiten die negatief bijgedragen hadden aan kritisch reflectief werkgedrag (namelijk vijf). In tabel 7 is te zien welke activiteiten dat waren en welke positief en welke negatief beoordeeld

werden, in oplopende volgorde van aantal keren dat de activiteiten door de verschillende respondenten genoemd zijn.

Tabel 7 Door respondenten genoemde activiteiten in de docentenleergemeenschap die invloed hadden op het kritisch reflectief werkgedrag, in oplopende volgorde van aantal keren genoemd.

Genoemde activiteiten	Aantal keren genoemd
1. Naar verzuimconsulent/coach/loopbaanadviseur	9
2. Kleine aanstellingen (en teamlid minder zichtbaar)	7
3. Tweewekelijks teamoverleg	6
4. Informele activiteiten	3
5. Uit LBC-functie	3
6. Teamdag	2
7. Eigen karakter/behoefte/referentiekader	2
8. Veilige sfeer	2
9. Klein team	2
10. Teamkamer bij de studio's, elkaar meer zien	2
11. Directe aanpak van collega	2
12. Overspannenheid (gezondheid)	2
13. Experimenteren: hbo-keuzedeel	1
14. Experimenteren: klassenindeling loslaten leerjaar 2-3	1
15. Gedeelde documenten	1
16. Livetechniek ontwikkelen, ontwikkelen van nieuw onderwijs	1
17. Experimenteren met skills-lijn (curriculum)	1
18. Nieuw in de groep	1
19. Gebeurtenissen in het verleden	1

Er werd ook een volgorde gemaakt op basis van het aantal keren dat de activiteit positief en negatief gescoord werd, zie tabel 8.

Tabel 8 Door respondenten genoemde activiteiten in de docentenleergemeenschap die invloed hadden op het kritisch reflectief werkgedrag, in oplopende volgorde positieve naar negatieve beoordeling.

Genoemde activiteiten	Aantal punten (pos/neg)
1. Naar verzuimconsulent/coach/loopbaanadviseur	7
2. Informele activiteiten	3
3. Teamdag	2
4. Eigen karakter/behoefte/referentiekader	2
5. Tweewekelijks teamoverleg	1
6. Veilige sfeer	1
7. Klein team	1
8. Experimenteren: hbo-keuzedeel	1
9. Experimenteren: klassenindeling loslaten leerjaar 2-3	1
10. Gedeelde documenten	1
11. Livetechniek ontwikkelen, ontwikkelen van nieuw onderwijs	1
12. Experimenteren met skills-lijn (curriculum)	1
13. Teamkamer bij de studio's, elkaar meer zien	0
14. Directe aanpak van collega	0
15. Uit LBC-functie	-1
16. Nieuw in de groep	-1
17. Gebeurtenissen in het verleden	-1
18. Overspannenheid (gezondheid)	-2
19. Kleine aanstellingen (en teamlid minder zichtbaar)	-5

Een activiteit kreeg een punt als deze genoemd werd als positieve bijdrage aan het kritisch reflectief werkgedrag, en aan de activiteit werd een negatief punt toegekend als aangegeven werd dat deze activiteit het kritisch reflectief werkgedrag negatief had beïnvloed. Waar een score van 0 verscheen, werd de activiteit door de ene respondent als negatief bestempeld, door de andere positief. Dit was ook het geval als een activiteit vaker genoemd werd dan het aantal punten dat er gescoord werd: bij 9 keer noemen en een score van 7, is er dus 8 keer

positief gescoord en 1 keer negatief. Opvallend was dat er nergens unanimiteit was als door opvallend veel mensen een activiteit genoemd werd.

De belangrijkste activiteit in de docentenleergemeenschap waarvan een positieve invloed benoemd werd op het kritisch reflectief werkgedrag was het bezoeken van een coach of loopbaanadviseur. Hierover zeiden respondenten: “het feedback vragen was door een overspannenheid weg, maar door de coach is dat weer terug gekomen,” en “de inzet van de coach maakt dat je beter in je vel zit en dat je dan beter kritische mening kunt uiten”. Ook werd genoemd dat door de inzet van de coach de respondent leerde omgaan met kritiek van collega’s: “door het te parkeren kun je er ook iets opener over zijn” en “je gaat bewuster nadenken over jezelf en je loopbaan”. Deze invloed op loopbaanbewustzijn werd meerdere malen genoemd: “de inzet van een coach heeft invloed gehad op mijn loopbaanbewustzijn, ik ben er kritischer naar gaan kijken”. Daarnaast werd door een respondent genoemd dat de coach zorgde voor juist minder kritisch reflectief werkgedrag: “door de inzet van een coach houd ik juist m’n mening soms iets meer voor me, dan denk ik eerst na over mijn rol in het geheel”. Dit zou echter een positieve werking op het kritisch reflectief werkgedrag kunnen hebben.

Naast de inzet van een coach werden informele activiteiten belangrijk gevonden voor het kritisch reflectief werkgedrag: “hierdoor heb ik contact met andere collega’s, en staan zij open voor kritiek” werd genoemd, net als “door de inzet van een personeelsdag leer je je collega’s beter kennen en daardoor word je wat makkelijker in openheid over fouten en vragen om feedback”. Het tweewekelijks teamoverleg werd eveneens vaak genoemd, en scoorde hoog in de rangorde voor belangrijke activiteiten om het kritisch reflectief werkgedrag te bevorderen, al waren de meningen verdeeld over de invloed die dit had op het kritisch reflectief werkgedrag. Er werden positieve aspecten genoemd: “soms kan ik er wel mijn mening uiten”, “teamoverleg heeft bijgedragen aan open zijn over fouten” en “de inzet van teamoverleggen hebben indirect invloed op het vragen van feedback in een informele setting”, maar er werden ook negatieve effecten op het kritisch reflectief werkgedrag genoemd: “een teamoverleg heeft helemaal geen nut, het heeft geen zin om te discussiëren, want als je mensen niet regelmatig ziet, ontstaat er een kloof en die is niet op te vangen door een teamoverleg” en “als er echt iets besloten wordt, gebeurt het buiten de vergadering om”. Ook werd er minder vrijheid ervaren: “door teamoverleg ga ik minder experimenteren, voel ik minder de vrijheid om te experimenteren”.

Het werken met kleine aanstellingen werd een keer als positief bestempeld: “als je meer afstand tot het team hebt, kun je sommige dingen wat beter bekijken”, maar de meeste respondenten zagen het werken met kleine aanstellingen als louter negatief: het aantal parttimers maakte het lastig communiceren over eigen functioneren, het was lastig samenwerken aan experimenteren, en dus werd er in de praktijk minder geëxperimenteerd. Ook was de mening dat als je er weinig was, je minder recht van spreken had: “het voelt alsof je je mening niet mag geven omdat je niet precies op de hoogte bent van wat er speelt omdat je er weinig bent” en “doordat ik minder in het team werd ingezet, werd ik wat onzekerder en daardoor werd ik minder open over fouten”. Door de kleine aanstellingen werd volgens respondenten niet veel feedback gevraagd bij collega’s, beschikten parttimers over minder informatie, was de afstand groter en was het dus lastiger om kritisch mee te kijken. De inzet van een tweewekelijks teamoverleg werd hierbij niet als de oplossing gezien: “een teamoverleg heeft helemaal geen nut, het heeft geen zin om te discussiëren, want als je mensen niet regelmatig ziet, ontstaat er een kloof en die is niet op te vangen door een teamoverleg.”

Andere factoren die het kritisch reflectief werkgedrag negatief beïnvloedden waren de eigen gezondheid, gebeurtenissen in het verleden en nieuw in de groep komen. De individuele coaching werd (naast veel positieve bestempelingen) door sommige respondenten negatief voor het kritisch reflectief werkgedrag genoemd: “door de inzet van de verzuimconsulent ben ik helaas meer loopbaanbewust geworden” en “de inzet van de verzuimconsulent heeft eerder contraproductief gewerkt”. Een respondent gaf aan dat hij daarom nu misschien wel juist weg wilde en dat dit juist niet goed voor het team in het algemeen zou zijn.

Conclusie en discussie

Het doel van dit onderzoek is achterhalen of het opzetten van een docentenleergemeenschap bijdraagt aan het kritisch reflectief werkgedrag van docenten van het team Artiest-Muziek. Aan de hand hiervan kunnen aanbevelingen gedaan worden om het kritisch reflectief werkgedrag en daarmee het leren van een docententeam te bevorderen. Hiervoor worden in dit hoofdstuk conclusies geformuleerd bij de vier deelvragen van het onderzoek en daarna wordt de hoofdvraag beantwoord. In het tweede deel van dit hoofdstuk worden zwakheden en beperkingen van het onderzoek in overweging genomen. Ten slotte worden aanbevelingen geformuleerd.

Beantwoording van de deelvragen en hoofdvraag

Bij de eerste deelvraag ‘*Wat is het verschil in de perceptie van docenten op hun eigen kritisch reflectief werkgedrag bij aanvang en aan het einde van de onderzoeksperiode; tijdens het werken in de docentenleergemeenschap?*’ is de constatering dat er geen significant verschil is waar te nemen in de totaalscore van de groep, tussen de metingen bij aanvang, tussentijds en aan het einde van de onderzoeksperiode. Er is ook geen significant verschil bij de metingen per dimensie. De spreiding in de standaarddeviatie impliceert dat

sommige respondenten sterk meer óf minder positief zijn gaan scoren. Respondenten werden dus uitgesproken over hun eigen kritisch reflectief werkgedrag, wellicht werd het begrip kritisch reflectief werkgedrag steeds duidelijker gedurende de onderzoeksperiode, herkenden ze de dimensies beter en konden ze zichzelf daardoor makkelijker positiever of negatiever scoren.

Op respondentniveau is er verschil bij de dimensies, daar is te zien dat als het kritisch reflectief werkgedrag van de ene respondent stijgt, het kritisch reflectief werkgedrag van de andere daalt. Er is dus een verband tussen de stijging van de score van de ene respondent en de daling bij de andere respondent. Het groeps-gemiddelde blijft intact, maar er gebeurt wel iets met de afzonderlijke respondenten. Het gescoorde gemiddelde is een 3,8 op een zespuntsschaal, dus de perceptie van docenten is dat ze iets boven gemiddeld scoren op kritisch reflectief werkgedrag.

De resultaten bij de tweede deelvraag *‘Welk kritisch reflectief werkgedrag laten docenten zien tijdens het werken in de docentenleergemeenschap?’* geven weer dat het groeps-gemiddelde op geobserveerd kritisch reflectief werkgedrag lager is dan het zelf-gescoorde kritisch reflectief werkgedrag. Een respondent vertoont veel kritisch reflectief werkgedrag, terwijl anderen vrijwel geen kritisch reflectief werkgedrag vertonen. Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat docenten zichzelf wel hoog scoren op kritisch reflectief werkgedrag, omdat hun mening is dat ze dit gedrag vertonen, maar het is niet zichtbaar.

De derde deelvraag *‘Welke dimensies van de docentenleergemeenschap zijn aanwezig in de werkwijze van het team?’* kan beantwoord worden met: alle dimensies. Er is een stijging in de mate van docentenleergemeenschap, halverwege de onderzoeksperiode was er vrijwel geen sprake van een docentenleergemeenschap en aan het eind van de onderzoeksperiode zijn alle dimensies van een docentenleergemeenschap aanwezig. Ze zijn echter niet in gelijke mate aanwezig; de dimensie gedeeld interactioneel repertoire scoort lager dan de andere dimensies. De meeste toename vond plaats bij de dimensie groepsidentiteit.

Bij de vierde deelvraag *‘Welke activiteiten in de docentenleergemeenschap hebben volgens de docenten bijgedragen aan de ontwikkeling van kritisch reflectief werkgedrag?’* kan geconcludeerd worden dat veel activiteiten in de docentenleergemeenschap geleid hebben tot kritisch reflectief werkgedrag en dat de activiteiten divers van aard zijn. Respondenten benoemen de individuele benadering van een coach (of verzuimconsulent of loopbaancoach) voor hun eigen ontwikkeling de belangrijkste factor voor het toenemen van het kritisch reflectief werkgedrag, en daarnaast noemen ze verschillende informele activiteiten. Er werd ook juist een negatieve factor voor kritisch reflectief werkgedrag benoemd: de veelheid van kleine aanstellingen. Het inzetten van structureel tweewekelijks teamoverleg werd wel door veel respondenten genoemd, en was daarmee dus een duidelijk ingezette activiteit, maar is geen uitschieter qua positieve beoordeling.

Vanuit de conclusies op de deelvragen kan antwoord gegeven worden op de hoofdvraag *‘Welke invloed heeft het opzetten van een docentenleergemeenschap op het kritisch reflectief werkgedrag van docenten van de opleiding Artiëst-Muziek?’*: deze invloed is aanwezig. Uit analyse van de interviews met de docenten uit het kernteam Artiëst-Muziek blijkt dat zij relatie zien tussen het opzetten van een docentenleergemeenschap en hun kritisch reflectief werkgedrag. Het kritisch reflectief werkgedrag is toegenomen door de inzet van activiteiten die de docentenleergemeenschap bevorderen.

Discussie ten aanzien van het onderzoek

Met dit onderzoek is weliswaar de onderzoeksvraag positief beantwoord, er kan toch een aantal kanttekeningen bij gemaakt worden.

Uit de beantwoording van deelvraag 1 waarbij docenten de perceptie van hun eigen kritisch reflectief werkgedrag aangeven, blijkt het kritisch reflectief werkgedrag weliswaar in beweging is, maar het stijgt niet significant. Docenten benoemen het kritisch reflectief werkgedrag dus wel in interviews, maar de invloed van de activiteiten in de docentenleergemeenschap op hun eigen kritisch reflectief werkgedrag lijkt zich met name in het onbewuste van de teamleden af te spelen. Docenten lijken de activiteiten niet te koppelen aan hun eigen gedrag. De fluctuatie in de perceptie van het kritisch reflectief werkgedrag kan ook komen doordat docenten kritisch reflectief werkgedrag beter herkenden. Daarmee zou de eerste meting niet betrouwbaar zijn, en is het interessant een derde meting uit te voeren, om te kijken of, bij gelijke omstandigheden, degenen die lager scoorden, hier wel een stijging laten zien.

Een docentenleergemeenschap heeft meer tijd nodig om te ontstaan dan de duur van dit onderzoek. Schaap & De Bruijn (2015) stellen dat drie jaar al amper voldoende is om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling. Zij volgden verschillende professionele leergemeenschappen in het kader van een driejarig innovatiearrangement. Het voorliggende onderzoek heeft een looptijd gehad van anderhalf jaar, en in die tijd de mate van de docentenleergemeenschap licht gestegen. Het is beperkt aantoonbaar dat het kritisch reflectief werkgedrag vergroot is, daarvoor kan de tijd eveneens te kort zijn en moet er meer tijd genomen worden om op deze wijze de teamleden en het team te versterken. Ook Bouwmans (2018) raadt aan een geleidelijke aanpak te hanteren in de *empowerment* van docententeams, omdat docenten tijd nodig hebben om te leren waarom en hoe ze extra verantwoordelijkheden moeten oppakken. Docenten moeten de tijd krijgen om te wennen aan hun extra

verantwoordelijkheden, met mogelijk meer teamleren als gevolg. Dit komt ook overeen met het antwoord op deelvraag 4 dat er vooral aandacht moet zijn voor de inzet van een individuele coach om het kritisch reflectief werkgedrag te versterken.

Kritische reflectie is een rationeel begrip en cognitieve reflectie kan het leerproces zelfs belemmeren (Van Woerkom 2010 & 2011). Ook intuïtie, emoties en empathie zijn van belang voor een perspectiefttransformatie (Van Woerkom, 2010 & 2011). De nadruk op het rationele en kwantitatieve in dit onderzoek is dan ook een wat beperkte en zou zich kunnen uitbreiden naar de rol van het onbewuste en van emoties.

Nog een kanttekening is dat het onderzoek gebruik heeft gemaakt van slechts een beperkte onderzoekspopulatie, en deze wisselde ook nog eens tijdens de verschillende metingen. De analyse van de meting van het kritisch reflectief werkgedrag bij deelvraag 1 is op basis van vier respondenten uitgevoerd. Dit was echter wel de praktijk van de onderzoekende innovator van leren, die teamleider is van vijf kleinere teams. Deze teams bevinden zich allen in een andere fase van team- en onderwijsontwikkeling. Het samenvoegen van de teams is overwogen om zo de onderzoekspopulatie te vergroten, maar dit zou slechts een vertroebeld beeld kunnen geven. Dit onderzoek kan wel in de toekomst afgenomen worden bij de andere teams, en deze afzonderlijke onderzoeken kunnen vervolgens met elkaar vergeleken worden of samengevoegd worden en zo kan nog beter bepaald worden wat er nodig is voor een groei van zowel de docentenleergemeenschap als het kritisch reflectief werkgedrag. Daarbij moet echter opgemerkt worden dat de resultaten niet herhaalbaar hoeven te zijn (Sanders e.a., 2015) en daarmee zijn de conclusies in deze case-study weliswaar mogelijk representatief voor het team Artiest-Muziek, maar niet voor het hele team Podiumkunsten of andere mbo-opleidingsteams. Daarvoor is verder onderzoek nodig.

Een laatste kanttekening is dat de onderzoeker teamleider is van het team. Dit geeft een bedreiging voor zowel de respondentbias als de interviewer- en waarnemersbias (Saunders e.a., 2015). Er kan een vertekend beeld ontstaan door interpretatie van de onderzoeker op basis van kennis van de respondenten. Dit is geprobeerd te voorkomen door feitelijkheden te benoemen in de scores bij de observaties en een tweede beoordelaar te laten observeren en scoren. Verder werden tijdens de interviews vooral open vragen gesteld in plaats van sturende gesloten vragen. Het kan ook dat respondenten een vertekend beeld geven van de waarheid, waardoor in de interviews wel een effect op het kritisch reflectief werkgedrag genoemd wordt, maar de respondenten dit niet werkelijk zo ervaren. Dit is geprobeerd te voorkomen door de gesprekken volledig te transcriberen, en de respondenten een akkoord te laten geven op zowel de transcriptie als de samenvatting ervan. Ook is de respondenten aangegeven dat onderzoek en beoordeling los staan van elkaar. Wat ook opvallend was, was dat door de dubbele rol van onderzoeker en teamleider er meer lading aan het begrip *onderzoekende innovator* gegeven kon worden. Zo bespraken verschillende teamleden neveneffecten van het onderzoek met de teamleider en er ontstond meedenkkracht vanuit het team om tot een verbetering van de manier van werken van het team te komen. In de toekomst zou eenzelfde rolverdeling daarom nog eens voor kunnen komen.

Aanbevelingen

Voornaamste aanbeveling is docenten meer bewust te maken van het concept kritisch reflectief werkgedrag en in hoeverre zij dit al vertonen en hoe ze dit meer expliciet kunnen maken. Daarmee kunnen ze de ingezette activiteiten voor de docentenleergemeenschap meer op waarde schatten en beter werken aan hun eigen kritisch reflectief werkgedrag. Het inzetten van een individuele coach voor de teamleden zou een eerste actie kunnen zijn.

Daarnaast is er de aanbeveling meer tijd (drie jaar) te nemen voor de ontwikkeling van de docentenleergemeenschap zodat de docenten meer tijd krijgen voor de bewustwording en ontwikkeling van hun kritisch reflectief werkgedrag. Aangezien respondenten zelf aangeven wel over kritisch reflectief werkgedrag te beschikken, zelfs in hoge mate, maar dit gedrag bij de meeste respondenten niet zichtbaar is, is daarbij de aanbeveling voor teamleden inzichtelijk te maken wat kritisch reflectief werkgedrag is, hoe dit zichtbaar gemaakt kan worden en wat de teamleden kunnen doen om dit gedrag meer te tonen. Op die manier kan het team beter tot leren komen.

Ten derde, om de veranderende rol van docent meer te kunnen laten ontwikkelen, waarbij meer aandacht is voor samenwerking in het team, moet er tijdens het werken in de docentleergemeenschap ook meer aandacht zijn voor het onbewuste; intuïtie, emoties en empathie. In het onderzoek is enigszins aandacht besteed aan het impliciete karakter van de begrippen van kritisch reflectief werkgedrag, door aandacht te besteden aan observaties, maar dit kan nog verder uitgebreid worden.

Een vierde aanbeveling is teamleden meer weerbaar te maken voor het gedrag van anderen door hen ervan bewust maken dat hier ander gedrag tegenover gesteld kan worden om zo het hele team meer kritisch reflectief werkgedrag te laten vertonen. Zodra het individueel kritisch reflectief werkgedrag bij enkele respondenten stijgt, daalt het namelijk bij de andere respondenten en zo vindt er geen stijging in het groepsgemiddelde plaats en komt de groep niet tot meer kritisch werkgedrag. Als de teamleden met minder kritisch reflectief werkgedrag hier weerbaarder voor worden en zelf meer kritisch reflectief werkgedrag vertonen, zal het groepsgemiddelde kunnen gaan stijgen.

Een vijfde aanbeveling is de activiteiten in de docentenleergemeenschap voort te zetten en waar mogelijk uit te breiden, omdat hierdoor de mate van een docentenleergemeenschap nog meer zal kunnen stijgen. Hierbij moet er speciale aandacht zijn voor de dimensie *interactioneel repertoire*, om zo de balans in de docentenleergemeenschap te bewaren.

Aanvullend onderzoek te doen naar de invloed van het opzetten van een docentenleergemeenschap op het kritisch reflectief werkgedrag van een opleidingsteam kan interessant zijn voor de hele organisatie, verdere ontwikkeling van Rijk Onderwijs en het teamleren dat daarmee samenhangt. De enkelvoudige casestudy zoals hier opgezet, kan uitgevoerd worden bij meerdere teams van Podiumkunsten als losse cases en aan de hand daarvan zou een bredere conclusie getrokken kunnen worden voor een stijging van kritisch reflectief werkgedrag binnen het team Podiumkunsten. Ook kan deze casestudy gedaan worden bij andere teams van Rijn IJssel. Uitkomsten daarvan kunnen interessant zijn voor het hele mbo.

In dit onderzoek is aandacht besteed aan een professionele leercultuur waarin teamleren centraal staat, en er is aandacht geweest voor de onderdelen samenwerking en kritische reflectieve houding. Er is echter nog een derde factor genoemd door Brouwer e.a. (2012): op een adequate wijze invulling geven aan leiderschap in het team. Die is in dit onderzoek niet behandeld, en dit zou in een vervolgonderzoek wel opgepakt kunnen worden. Ook is in dit onderzoek is geen rekening gehouden met de begrippen participatie en self efficacy, die van belang zijn voor de ontwikkeling van kritisch reflectief werkgedrag (Van Woerkom, 2003). Dit zijn aspecten van de werkomgeving die van belang zijn voor de ontwikkeling van kritisch reflectief werkgedrag. Kortom, aan zowel de docentenleergemeenschapskant als aan de kant van het kritisch reflectief werkgedrag kan het theoretisch kader uitgebreid worden in vervolgonderzoek.

Referenties

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15(3), 345-361.
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- Boud, D., Cressey, P., & Docherty, P. (Eds.). (2006). *Productive reflection at work*. Oxon, UK: Routledge.
- Bouwman, M. (2018). *The role of VET Colleges in Stimulating Teachers' Engagement in Team Learning*. PhD thesis, Wageningen University, Wageningen.
- Brookfield, S.D. (2000). The concept of critically reflective practice. In: A.L. Wilson & E.R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, R. J. (2012). Community development in the school workplace. *International Journal of Educational Management*, 26, p. 403-418.
- Brouwer, P., Hermanussen, J. & Kan, C. van (2015). *Samenwerkende teams in het mbo: een verkenning naar de professionele leercultuur in mbo-teams*. 's-Hertogenbosch: ECBO.
- Cunliffe, A.L. (2004). *On becoming a critically reflexive practitioner*. Journal of Management Education, vol. 28 no. 4, pp. 407-26.
- Decuyper, S., Dochy F. & Bossche P., van den (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5, p. 111-133.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath & Co.
- Doppenberg, J. (2012). *Collaborative teacher learning. Settings, foci and powerful moments* (dissertatie). Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Janis, I.L. (1972). *Victims of Groupthink*. Houghton Mifflin, Boston, MA.
- Keith, N. and Frese, M. (2005). Self-regulation in error management training: emotion control and metacognition as mediators of performance effects. *Journal of Applied Psychology*, vol. 90, pp. 677-91.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Leitch, R. (2006). Limitations of language: developing arts-based creative narrative in stories of teachers' identities. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 12 (5), 549-569.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 33-43.
- McCutchan, S. (1997, October 15-17). *Transformative learning: Applications for the development of learning organizations*. Paper presented at the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education, Michigan State University.

- Poell, R. & Kessels, J.W.M. (2011). *Handboek Human Resource Development*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Reynolds, M. (1998). Reflection and critical reflection in management learning. *Management Learning*, 29(2), 183-200.
- Rigano, D., & Edwards, J. (1998). Incorporating reflection into work practice. *Management Learning*, 29(4), 431-446.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill A. (2015). *Methoden en technieken van onderzoek* (7e ed). Amsterdam: Pearson.
- Schaap, H. & Bruijn, E. de (2015). Professionele leergemeenschappen in scholen: een kwestie van eigenaarschap en professionele ruimte. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36 (4), 23-40.
- Schön, D.A. (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York, NY.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A. (2015). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Benelux.
- Swan, E., & Bailey, A. (2004). Thinking with feeling: The emotions of reflection. In M. Reynolds & R. Vince (Eds.), *Organizing reflection* (pp. 105-125). Hampshire, UK: Ashgate Publishing Limited.
- Rijn IJssel (2014). *RIJk Onderwijsbeleid*, versie 06. Arnhem: roc Rijn IJssel.
- Rijn IJssel (2016). *Merkkompas*. Arnhem: roc Rijn IJssel.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, p. 47-59.
- Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organizational learning*. Dissertation, Twente University, Enschede.
- Van Woerkom, M. (2004). Advances in Developing Human Resources. *Sage Publications*, 6 (2), p. 178-192.
- Van Woerkom, M. (2010). Critical reflection as a rationalistic ideal. *Adult Education Quarterly*, 60 (4), p. 339-356.
- Van Woerkom, M. (2011). Kritische reflectie als rationalistisch ideaal. In Kessels, J., & Poell, R. (red.), *Handboek human resource development*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Van Woerkom, M. & Croon, M. (2008). Operationalising critically reflective work behavior. *Personnel Review*, 37 (3) p. 317 – 331.
- Verschuren, P. & Doorewaard, H. (2007). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma.
- Vince, R. (2001). Power and emotion in organizational learning. *Human Relations*, 54(10), 1325-1351.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University, Press, Cambridge.

Dankwoord

Dank aan collega's voor het meewerken aan dit onderzoek en het begrip voor mijn afwezigheid tijdens studiebezigheden. Dank aan mijn vrienden (∞) voor het geduld opbrengen voor mijn steeds weer 'nee, want studie' of 'ja, maar eigenlijk studie'. Dank aan mam (en pap ∞) voor het blijven vertrouwen op slimheid, ondanks dat er zoveel andere mooie dingen te beleven zijn in het leven. Dank aan meelezers, meedenker en meedoeners die ik niet bij naam noem. Bovenal dank aan het team van de masteropleiding Leren en Innoveren van Aeres Hogeschool Wageningen, met name Lia Spreeuwenberg en Joan van den Ende, in verschillende fases studietoestel. Voor jullie geduld in tijd, voor het begrip voor iedere fase van mijn leerproces, voor het blijven steunen in dit transformationeel leren en het laten, loslaten en aanhalen. Dank.

Bijlagen

Bijlage 1 Vragenlijst kritisch reflectief werkgedrag, bij deelvraag 1

Zou je onderstaande vragenlijst willen invullen, conform hoe je naar het werken in het team Muziek kijkt?

- 1= volledig oneens
2= oneens
3= enigszins oneens
4= enigszins eens
5= eens
6= volledig eens

Respondentnr ...	1	2	3	4	5	6
Kritische mening delen						
(1) Ik kom met ideeën over hoe zaken hier anders geregeld zouden kunnen worden.						
(2) Ik geef mijn leidinggevende suggesties over een andere manier van werken.						
(3) Ik geef mijn mening over ontwikkelingen op het werk						
(4) Ik trek het beleid van het team Muziek in twijfel.						
(5) Ik stel kritische vragen aan mijn leidinggevende over het functioneren van team Muziek.						
(6) Ik geef mijn collega's suggesties over een andere manier van werken.						
	1	2	3	4	5	6
Openheid over fouten						
(1) Als ik niet weet wat ik eigenlijk zou moeten weten, probeer ik dat te verbergen.						
(2) Ik vind het niet erg om fouten te maken.						
(3) Als ik iets niet zo goed gedaan heb, houd ik dat het liefst stil.						
(4) Als mensen op het werk zien dat ik iets verkeerd doe, heb ik het gevoel dat ik gezichtsverlies lijd.						
(5) Als ik een fout maak, vind ik het moeilijk om mezelf te vergeven.						
(6) Als ik iets niet zo goed gedaan heb, probeer ik dat zo snel mogelijk te vergeten.						
(7) Ik schaam me als ik een fout maak.						
	1	2	3	4	5	6
Vragen om feedback						
(1) Ik bespreek met collega's hoe ik me heb ontwikkeld.						
(2) Als ik denk dat ik mijn werk niet goed gedaan heb, bespreek ik dit met collega's.						
(3) Als ik denk dat ik mijn werk slecht heb gedaan, bespreek ik dit met mijn leidinggevende.						
	1	2	3	4	5	6
(4) Ik vraag mijn leidinggevende om feedback.						
(5) Ik vraag mijn collega's om feedback.						

(6) Ik vraag studenten wat ze vinden van mijn lesgeven en het contact dat ik met hen heb.						
(7) Ik bespreek met mijn collega's wat ik belangrijk vind in mijn werk.						
(8) Ik nodig collega's uit mijn werk kritisch te beoordelen.						
(9) Ik bespreek met mijn collega's wat we 'goed presteren' vinden.						
	1	2	3	4	5	6
Uitdagen van groepsdenken						
(1) Als ik het niet eens ben met de manier waarop een collega zijn/haar werk doet, zeg ik er niets van.						
(2) Ik uit niet gemakkelijk kritiek op mijn collega's of leidinggevende.						
(3) Als ik het niet eens ben met de manier van werken van een collega, zeg ik dat.						
(4) Als ik de enige ben die het niet eens is met de rest, houd ik me stil.						
(5) Ik voeg me makkelijk naar groepsbesluiten.						
(6) Als ik het niet eens ben met iets op het werk, vind ik het moeilijk om dat te zeggen.						
	1	2	3	4	5	6
Experimenteren						
(1) Ik vind het leuk om dingen uit te proberen, zelfs als het nergens toe leidt.						
(2) Ik experimenteer met andere manieren van werken.						
(3) Ik probeer nieuwe methodes van werken uit.						
	1	2	3	4	5	6
Loopbaanbewustzijn						
(1) Ik ben bewust bezig met mijn loopbaan.						
(2) Ik vind het belangrijk om een baan te hebben waarbij ik me kan ontwikkelen.						
(3) Ik denk over het soort werk dat ik over vijf jaar zou willen doen.						
(4) Ik ben voortdurend bezig met mijn loopbaanontwikkeling.						
(5) Ik denk na over wat ik belangrijk vind in mijn werk.						
(6) Ik vergelijk mijn prestaties met de manier waarop ik een jaar geleden presteerde.						

Team: Muziek

Datum video-opname:

Datum analyse:

Context video-opname:

1 = gebeurt niet/houdt zich stil op dit vlak

2 =

3 =

4 =

5 =

6 = gebeurt veel

Grijs = niet te observeren gedrag

Respondentnr							Gedrag, observatie van video-opname
							onderbouwing
	1	2	3	4	5	6	
Kritische mening delen							
(1) Ik kom met ideeën over hoe zaken hier anders geregeld zouden kunnen worden.							
(2) Ik geef mijn leidinggevende suggesties over een andere manier van werken.							
(3) Ik geef mijn mening over ontwikkelingen op het werk							
(4) Ik trek het beleid van het team Muziek in twijfel.							
(5) Ik stel kritische vragen aan mijn leidinggevende over het functioneren van team Muziek.							
(6) Ik geef mijn collega's suggesties over een andere manier van werken.							
	1	2	3	4	5	6	
Openheid over fouten							
(1) Als ik niet weet wat ik eigenlijk zou moeten weten, probeer ik dat te verbergen.							
(2) Ik vind het niet erg om fouten te maken.							
(3) Als ik iets niet zo goed gedaan heb, houd ik dat het liefst stil.							
(4) Als mensen op het werk zien dat ik iets verkeerd doe, heb ik het gevoel dat ik gezichtsverlies lijd.							
(5) Als ik een fout maak, vind ik het moeilijk om mezelf te vergeven.							
(6) Als ik iets niet zo goed gedaan heb, probeer ik dat zo snel mogelijk te vergeten.							
(7) Ik schaam me als ik een fout maak.							
	1	2	3	4	5	6	
Vragen om feedback							
(1) Ik bespreek met collega's hoe ik me heb ontwikkeld.							

(2) Als ik denk dat ik mijn werk niet goed gedaan heb, bespreek ik dit met collega's.							
(3) Als ik denk dat ik mijn werk slecht heb gedaan, bespreek ik dit met mijn leidinggevende.							
	1	2	3	4	5	6	
(4) Ik vraag mijn leidinggevende om feedback.							
(5) Ik vraag mijn collega's om feedback.							
(6) Ik vraag studenten wat ze vinden van mijn lesgeven en het contact dat ik met hen heb.							
(7) Ik bespreek met mijn collega's wat ik belangrijk vind in mijn werk.							
(8) Ik nodig collega's uit mijn werk kritisch te beoordelen.							
(9) Ik bespreek met mijn collega's wat we 'goed presteren' vinden.							
	1	2	3	4	5	6	
Uitdagen van groepsdenken							
(1) Als ik het niet eens ben met de manier waarop een collega zijn/haar werk doet, zeg ik er niets van.							
(2) Ik uit niet gemakkelijk kritiek op mijn collega's of leidinggevende.							
(3) Als ik het niet eens ben met de manier van werken van een collega, zeg ik dat.							
(4) Als ik de enige ben die het niet eens is met de rest, houd ik me stil.							
(5) Ik voeg me makkelijk naar groepsbesluiten.							
(6) Als ik het niet eens ben met iets op het werk, vind ik het moeilijk om dat te zeggen.							
	1	2	3	4	5	6	
Experimenteren							
(1) Ik vind het leuk om dingen uit te proberen, zelfs als het nergens toe leidt.							
(2) Ik experimenteer met andere manieren van werken.							
(3) Ik probeer nieuwe methodes van werken uit.							
	1	2	3	4	5	6	
Loopbaanbewustzijn							
(1) Ik ben bewust bezig met mijn loopbaan.							
(2) Ik vind het belangrijk om een baan te hebben waarbij ik me kan ontwikkelen.							
(3) Ik denk over het soort werk dat ik over vijf jaar zou willen doen.							
(4) Ik ben voortdurend bezig met mijn loopbaanontwikkeling.							
(5) Ik denk na over wat ik belangrijk vind in mijn werk.							
(6) Ik vergelijk mijn prestaties met de manier waarop ik een jaar geleden presteerde.							

Observation form Teacher Community ¹		
Dimensions and indicators	Scales	
	-3	3
Dimension 1: Group Identity		
Indicator 1: Identification <i>The extent to which members identify with the group</i>	1. Passive / no voice 2. Using the I voice 3. Lack of reference to routines / routines are not known	1. Active / voice 2. Using the We voice 3. Reference to routines known to insiders
Indicator 2: Multi-perspective contribution <i>The degree in which there is room for multiple perspectives in contributions to the group</i>	1. Using one perspective 2. Perspective is valued negatively	1. Using multiple perspectives 2. Perspective is valued positively
Indicator 3: Mutual trust and Responsibility <i>The security of the community to tell the truth, which requires the member to have personal emotional courage to take psychological risk and for the community to have empathy, understanding and care. The degree in which group members feel social responsible for the group as a whole and the individual members of the group.</i>	1. untruthful group climate 2. negative responses to openness 3. lack of understanding 4. coldness	1. open group climate 2. positive response to openness 3. understanding 4. empathy, caring, compassion
Indicator 4: Social ties <i>The social bond (social atmosphere) group members share, friendliness, 'inside stories'</i>	1. hostile atmosphere 2. lack of storytelling	1. friendly atmosphere 2. storytelling
Dimension 2: Shared interactional repertoire		
Indicator 1: Intellectual building <i>The degree in which members of the group build on each other during discussions (being constructive).</i>	1. destructive argumentation	1. constructive argumentation
Indicator 2: Regulation of interaction <i>The way in which the interaction in the group is organized en discussed (and is reflected on).</i>	1. regulation is not discussed 2. regulation is rejected	1. regulation is discussed 2. regulation is accepted
Indicator 3: Role taking <i>The way in which group members take up roles (tasks, positions) and accept from others</i>	1. concentrated role taking 2. reject role taking	1. distributed role taking 2. accept role taking
Indicator 4: Dynamic effort <i>The degree of flexibility from which group members look at differences in commitment (being active in discussion, performance of tasks) of group members</i>	1. dissonance about group members' effort	1. consensus about group members' effort

¹ Bij gebruik verwijzen naar Admiraal, W., Lockhorst, D., & van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15(3), 345-361

Dimension 3: Shared domain		
Indicator 1: Commitment to domain <i>Commitment of group members to the domain (subject) of the group and content, expressed in the involvement group members show during the meeting.</i>	1. disloyal to group domain 2. disengagement with group domain	1. loyal to group domain 2. engagement with group domain
Indicator 2: Common ground in concept <i>Degree of mutual understanding on central concepts. Group members have the same understanding of concepts, use them in the same way, and are aware of possible differences in understanding.</i>	1. implicit understanding of concepts 2. disagreement with concepts 3. geen gebruik teamjargon	1. explicit understanding of concepts 2. agreement with concept 3. gebruik teamjargon
Indicator 3: Collective goal <i>The degree to which individual targets or the group target is central in aims and activities. The degree in which group members build on each other and think along with the aim to reach something in the end collectively. . Group members have the goal, visible in their actions, to reach common ground</i>	1. singular goals 2. implicit communication about collective goals	1. common goals 2. explicit communication about collective goals
Indicator 4: Shared knowledge <i>Development of shared knowledge (clear and agreed) and being able to use this knowledge and expand this knowledge</i>	1. not exchanging new knowledge 2. disagreement on new knowledge 3. not using new knowledge	1. exchanging new knowledge 2. agreement on new knowledge 3. using new knowledge on a relevant theme

Scoreformulier observatie Teacher Community

Omschrijving team:
Video opname:
Datum analyse:
Context video opname:
Context team algemeen:

Indicators	Community degree (-3 - 3)	Community behavior (from video)
Group Identity		
Identification		
Multi perspective contribution		
Mutual trust and Responsibility		
Social ties		
Interactional repertoire		
Intellectual building		
Regulation of interaction		
Role taking		

Indicators	Community degree (-3 - 3)	Community behavior (from video)
Dynamic effort		
Shared domain		
Differences in educational perspectives		
Commitment to domain		
Common ground in concept		
Goal		
Shared knowledge		

Publicaties waarin het observatiemodel is gebruikt:

- http://www.ecbo.nl/3_1292_Samenwerkende-teams-in-het-mbo_-een-teamportret.aspx
- http://www.ecbo.nl/3_1948_Samenwerkende-teams-in-het-mbo.aspx
- https://www.researchgate.net/profile/P_Brouwer/publication/46693812_Percepties_en_praktijk_van_docenten voortgezet_onderwijs_met_betrekking_tot_sociale_competenties_en_community_building/links/55e7d18808ae21d099c15830.pdf
- https://www.researchgate.net/profile/P_Brouwer/publication/263386420_Community_development_in_the_school_workplace/links/55e7d0a008ae21d099c15814.pdf

Omschrijving team:

Video-opname:

Datum analyse:

Context video-opname:

Context team algemeen:

Indicatoren	Mate van TC (-3 3)	Waargenomen gedrag (video-fragment)
Groepsidentiteit		
Identificatie		
Multiperspectief mogelijk		
Wederzijds vertrouwen en verantwoordelijkheid		
Sociale banden		
Gedeeld interactioneel repertoire		
Kennis bouwen		
Reguleren van interactie		
Rol nemen/verantwoordelijkheid nemen		
Dynamische inspanning (kijken naar verschillen in discussies ed)		
Shared domain, gebruik maken van verschillen		
Verschillen over onderwijsopvattingen		
Commitment aan het groepsdomein, te zien aan betrokkenheid		
Gedeelde opvattingen van concepten		
Gemeenschappelijk doel		
Gedeelde kennis		

Gebaseerd op de vragenlijst Kritisch reflectief werkgedrag

Interview gehouden op

, tijd.....

met

Welke activiteiten in de docentenleergemeenschap hebben er toe bijgedragen dat dat kritisch reflectief werkgedrag ontstaat?

Inleiding: De afgelopen tijd zijn verschillende activiteiten ondernomen, sommige meer zichtbaar dan andere, om tot betere samenwerking in het team te komen. Dit (lijst tonen per respondent) zijn enkele van de activiteiten. Wil je deze lijst eerst eens doornemen? (tijd geven) Misschien kom je ook nog op andere activiteiten, die zijn welkom!

Dan heb ik nu een paar vragen voor je. Misschien herken je de vragenlijst die je een paar keer hebt ingevuld, de vragenlijst kritisch reflectief werkgedrag.

Wat heeft jou geholpen om...	Je kritische mening te delen?	
	Open over fouten te kunnen zijn?	
	Te vragen om feedback?	
	Authentiek te blijven en niet mee te gaan in wat de groep denkt?	
	Te experimenteren?	
	Je bewust te zijn van je eigen loopbaan?	
Welke van de activiteiten hebben tegengewerkt om...	Je kritische mening delen?	
	Open over fouten zijn?	
	Vragen om feedback?	
	Authentiek blijven en niet mee te gaan in wat de groep denkt?	
	Experimenteren?	
	Je bewust zijn van je eigen loopbaan?	