

**De invloed van deelname aan een professionele leergemeenschap op
het psychologisch eigenaarschap van docentbegeleiders**

**The effect of participation in a professional learning community on
the psychological ownership of teacher coaches**



Femke ter Horst
Studentnummer: 3024728
30 mei 2018

Master Leren en Innoveren Aeres
Hogeschool Wageningen
Mansholtlaan 18
6708 PA Wageningen
088- 02 06 700

Beoordelaar: Dhr. P. Seuneke
Externe wetenschapper: Dhr. H. Schaap
Studiecoach: Mevr. L. Spreeuwenberg
Assessor: Dhr. T. van Oeffelt

AOC Oost
Koggelaan 7
Postbus 552
8000 AN Zwolle
038-4671120

Opdrachtgever: Dhr. T. Schotman

Samenvatting

Binnen de lerende organisatie AOC Oost is een locatieoverstijgende professionele leergemeenschap (PLG) van docentbegeleiders opgericht met als doel de docentbegeleiders te laten leren met en van elkaar van waaruit een gemeenschappelijk gedragen werkwijzer voor het voeren van reflectiegesprekken met docenten zou ontstaan. Dit onderzoek heeft zich gericht op de wijze waarop docentbegeleiders psychologisch eigenaarschap hebben ontwikkeld over de door hen gezamenlijk vormgegeven werkwijzer. Tijdens dit onderzoek is gebruikgemaakt van vragenlijsten om psychologisch eigenaarschap te meten. Videoanalyses van de PLG-bijeenkomsten en een focusgroeps gesprek zijn uitgevoerd om in beeld te krijgen welke PLG-kenmerken hebben bijgedragen aan het psychologisch eigenaarschap, uitgevoerd in de vorm van een casestudy. Hiermee is inzichtelijk geworden dat een gedeelde waarde en visie, reflectief onderzoekend leren en samenwerking in activiteiten belangrijk zijn binnen een PLG voor het ontwikkelen van zowel individueel als collectief psychologisch eigenaarschap. Het PLG-kenmerk reflectief onderzoekend leren lijkt een belangrijke bijdrage te hebben gehad in het ontwikkelen van collectief psychologisch eigenaarschap. Dit onderzoek bevat aanbevelingen aan de directie van AOC Oost om deze PLG voort te zetten alsmede nieuwe PLG's op te zetten waarbinnen doelgericht gewerkt wordt, aan onderzoek gedaan wordt en samenwerking plaatsvindt vanuit openheid, netwerken en partnerschappen.

Abstract

A professional learning community (PLC) of teacher coaches is started within the learning organisation AOC Oost. The goal of the PLC was to let the teacher coaches learn with and from each other so from there, they could create a common guide for reflection conversations with teachers. The focus in this research was on the way the teacher coaches developed their experience of psychological ownership about the jointly designed guide. To measure the psychological ownership this research has used questionnaires. Video analyses and a focus group conversation have been used to measure which PLC characteristic contributed to the experience of psychological ownership. This research has been carried out in the form of a case study, making it clear that shared values and vision, reflective professional inquiry and collaboration during activities are important in a PLC to get experience of both individual and collective psychological ownership. The PLC characteristic reflective professional inquiry seems to be important when experiencing collective psychological ownership. This research contains recommendations to the management of AOC Oost to continue this PLC and to start new PLC's within which is worked on a specific goal, on reflective professional inquiry and collaboration during activities taking place in openness, networks and partnerships.

Inleiding

Aanleiding

AOC Oost is een groene onderwijsorganisatie in het oosten van het land die bestaat uit vijf vmbo- en drie mbo-locaties. Zij heeft de pijlers 'Eigenaarschap', 'Toekomstbestendigheid', 'Excellentie' en 'Veilig en Vertrouwd' geformuleerd als belangrijkste concepten van waaruit gewerkt wordt aan haar ambitie om in 2020 tot de top tien onderwijsinstellingen van Nederland te behoren (Stichting AOC Oost, 2016). AOC Oost wil het onderwijs en werkgeverschap vormgeven als lerende organisatie (J. Beernink, mondelinge communicatie, 8 september 2017).

Op alle locaties wordt gewerkt vanuit de kernwaarden 'Uniek', 'Groeit' en 'Duurzaam' waarmee wordt bedoeld dat ieder mens uniek is, de gelegenheid moet krijgen om geestelijk te groeien en leerlingen voor een leven lang leren worden opgeleid. Om in de huidige kenniseconomie, waarin leren centraal staat, het leervermogen van een organisatie te benutten, is het belangrijk een omgeving te creëren waarin leren en werken samenvallen en dit leren gestimuleerd en gesteund wordt (Kessels & Keursten, 2011). Dit sluit aan bij wat Bolhuis en Simons schrijven: "Leren is in essentie betekenisgeving waarbij het individuele en sociaal-culturele niveau nauw verweven zijn" (2011, p. 63).

AOC Oost krijgt, sinds het in 2014 landelijk ingevoerde passend onderwijs (<https://www.passendonderwijs.nl>), leerlingen van de zogenaamde speciaalonderwijsinstellingen. Hierdoor moeten leerlingen met speciale onderwijsbehoeften vanwege bijvoorbeeld autisme, ADHD of gehoorproblemen aangenomen worden op reguliere scholen. Dit is voor AOC Oost de aanleiding geweest om docenten begeleiding te bieden in het omgaan met deze leerlingen vanuit de rollen van een docentbegeleider, docentondersteuner of teamondersteuner (zie bijlage 1).

Over de vijf vmbo-locaties zijn zestien docentbegeleiders, docent- of teamondersteuners werkzaam die naast hun docentschap collegadocenten coachen, begeleiden of van scholing voorzien. De naamgeving en taakinvulling is op de vijf onderwijslocaties verschillend vormgegeven: in Almelo richten docentbegeleiders zich

op docenten die nieuw zijn op de locatie. Docentondersteuners in Enschede en Borculo begeleiden zowel nieuwe als zittende docenten. In Twello en Doetinchem zijn teamondersteuners aangesteld die zowel leerlingen, docenten als mentoren ondersteuning bieden. Voor teamondersteuners die werkzaam zijn op de locatie Doetinchem is een takenpakket opgesteld (zie bijlage 2). Op iedere mbo-locatie is ten minste één docentondersteuner die voornamelijk vragen van nieuwe docenten beantwoordt. Voor de leesbaarheid wordt vanaf hier de term docentbegeleider gebruikt voor alle begeleidingsvormen aan docenten binnen AOC Oost.

Sinds de invoering van deze taak heeft op geen enkele locatie scholing aan docentbegeleiders plaatsgevonden. De locaties bepalen zelf de inrichting en vormgeving van de begeleiding en dat onderschrijft het gevoel van HRM-medewerkers dat er sprake lijkt te zijn van een eilandjescultuur (M. Koel, persoonlijke communicatie, maart 2017). De grote mate van autonomie op de locaties zorgt ervoor dat medewerkers weinig gestimuleerd worden collega's van andere locaties te ontmoeten en van elkaar te leren.

Een organisatie die wil inspelen op maatschappelijke ontwikkelingen dient gebruik te maken van eigen medewerkers die leren met en van elkaar (Kessels & Keursten, 2011; Kotter, 2014) en zij dienen gericht samen te werken aan een gezamenlijk ervaren probleem, de zogenaamde 'contested zone' (De Caluwé & Vermaak, 2010). Het volgend is over het gezamenlijk leren van leerkrachten gezegd door Verbiest (2003): "Steeds meer wordt duidelijk dat een leerkracht in professionele ontwikkeling baat heeft bij collectieve leerprocessen: bij explicitering van en kritische reflectie op het concrete professionele handelen, in dialoog met collegae" (p. 1). De KPC Groep heeft in opdracht van het ministerie van Onderwijs, onderzoek gedaan naar leerwerkgemeenschappen en geeft in het onderzoeksverslag aan, dat met het oog op de ontwikkeling van een professionele cultuur en de onderwijskwaliteit, de vorming van leerwerkgemeenschappen wenselijk is (Bruining & Uytendaal, 2010).

In de periode maart tot en met april 2017 is vooronderzoek gedaan onder veertien docentbegeleiders. De docentbegeleiders hebben tijdens dit vooronderzoek aangegeven meerwaarde te zien in het gaan samenwerken met andere docentbegeleiders waarbij kennis en ervaring uitgewisseld worden ten behoeve van het vormgeven van de taak en het begeleiden van docenten.

Om de docentbegeleiders van en met elkaar te laten leren, is een professionele leergemeenschap (PLG) opgericht waaraan acht docentbegeleiders deelnemen. Eén van de door Bruining en Uytendaal (2010) genoemde toegevoegde waarden van een leergemeenschap is het gezamenlijk vormgeven van de dagelijkse werkelijkheid, waardoor het gemeenschappelijk eigenaarschap wordt vergroot en waarin nieuwe arrangementen tot ontwikkeling komen die de professionaliteit versterken. Volgens Schaap en De Bruijn (2015) is voor het slagen van innovaties het ervaren van psychologisch eigenaarschap belangrijk, omdat dit een sterk motiverend effect heeft en bepalend is voor de inzet van docenten in een PLG.

Trechteren van probleem naar globale vraagstelling

Uit het vooronderzoek blijkt dat de meeste docentbegeleiders problemen ervaren bij het begeleiden van docenten die moeilijk in staat zijn te reflecteren op hun eigen gedrag. Uitspraken als: "Zo doe ik het altijd" en "De leerlingen moeten gewoon doen wat ik zeg", worden als belemmerend ervaren door docentbegeleiders. Binnen de PLG gaan de docentbegeleiders zich richten op reflectiegesprekken met docenten. Daarbij is het vormgeven van een werkwijzer het doel. Het is belangrijk dat docentbegeleiders gezamenlijkheid ervaren, zodat bij het vormgeven van de werkwijzer gebruikgemaakt wordt van ieders kennis en ervaring, zeker ook in de uitwisseling tussen de docentbegeleiders van de verschillende locaties. AOC Oost hecht belang aan eigenaarschap van zijn werknemers over persoonlijke- en schoolontwikkeling, omdat dit leidt tot intrinsieke motivatie en organisatiecommitment (W. Huiskamp, persoonlijke communicatie, 14 mei 2018).

De resultaten en conclusies uit dit onderzoek zullen leiden tot een advies aan het management van AOC Oost over de voortgang van deze PLG en het implementeren van meer (locatieoverstijgende) PLG's. Kenmerken van deze PLG die invloed hebben gehad op het ontwikkelen van eigenaarschap zullen deel uitmaken van het advies. De praktijkvraag die hieruit ontstaat is: hoe draagt de PLG bij aan het ontwikkelen van eigenaarschap?

Theoretisch kader

Het onderstaande theoretisch kader bevat de belangrijkste concepten van dit onderzoek: de PLG en psychologisch eigenaarschap. Deze twee concepten worden hieronder nader toegelicht, uitgediept en in verband gebracht met elkaar.

"De overheid en de maatschappij verwachten in toenemende mate een actief betrokken leraar die zich blijvend ontwikkelt. Terwijl aan de andere kant de leraren zeer beperkt zeggenschap hebben over hun eigen ontwikkelruimte" (De Laat, 2012, p.2). Gezocht moet worden naar eigentijdse oplossingen voor het vormgeven van professionaliseringsactiviteiten binnen scholen (Bruining & Uytendaal, 2010), omdat een aanzienlijk deel van de docenten na de opleiding geen professionaliseringsactiviteiten meer onderneemt (Van Keulen, Voogt, Van Wessum, Cornelissen, & Schelfhout, 2015). Aangedreven door de complexiteit van het onderwijzen en leren binnen een klimaat van toenemende verantwoordelijkheid, gaat de professionele ontwikkeling verder dan alleen ondersteuning bij het verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden voor leraren (Vescio, Ross, & Adams, 2008).

Om de professionele ontwikkeling van leraren en schoolontwikkeling te bevorderen, worden steeds vaker PLG's geïnitieerd (Schaap et al., 2017).

PLG's en Community's of Practice (CoP's) zijn beide vormen van leergemeenschappen. Conceptueel lijken ze sterk op elkaar: ze werken aan dezelfde doelen, strategieën en concepten met betrekking tot professioneel leren. Vandaar dat beide termen vaak door elkaar worden gebruikt. PLG's komen voort uit de theorie van de lerende organisatie, terwijl CoP's voortkomen uit de sociale of gesitueerde leertheorie. PLG's zijn bedoeld om de professionele ontwikkeling van docenten te bevorderen op niet-traditionele manieren, namelijk sociaal en professioneel, waarbij ruimte is voor de persoonlijke behoeften van hun leden met de focus op samenwerking. CoP's zijn gericht op problemen die direct verband houden met het beroep, vaak door het delen van verhalen over hun dagelijkse praktijk (Vangrieken, Meredith, Packer, & Kyndt, 2017). Om aan te sluiten bij de lerende organisatie AOC Oost en het leren van docentbegeleiders te stimuleren middels samenwerking, richt dit onderzoek zich op de theorie en uitwerking van de PLG.

In PLG's in het onderwijs gaat het er om dat onderwijsprofessionals met en van elkaar leren in een groep vanuit een gedeeld inhoudelijk domein aan gedeelde doelen en die tijdens het samenwerken een groepsidentiteit ontwikkelen (Van Keulen et al., 2015). In een PLG wordt gewerkt aan samen delen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk en moeten samenwerking en reflectie centraal staan, zodat zowel de groep als individuele deelnemer leert (Philpott & Oates, 2017; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Verbiest, 2008). Bolam et al., (2005) hanteren de volgende definitie voor een PLG: professionele leergemeenschappen zijn groepen van mensen in of tussen scholen. Vanuit een gemeenschappelijk verlangen om verschil te maken voor al zijn studenten doen zij onderzoek naar de praktijk, verzamelen waardevol bewijs om interventies te vinden die het beste het leren van studenten stimuleren (Stoll et al., 2006). Sociaal leren moet daarbinnen niet alleen centraal staan, het zou diep geworteld moeten zijn in het bestaan van de PLG. Het zijn de samenwerkingsculturen waarin bewijs gebaseerd op informatie kan worden gezaaid, verzorgd en gedijen (Stoll, 2015).

De theoretische uitgangspunten van een PLG verschillen van elkaar en Van Keulen et al. (2015) geven aan dat het belangrijk is om te kijken naar wat er wordt beoogd met de PLG. In de context van dit onderzoek naar de PLG van docentbegeleiders binnen AOC Oost wordt het begrip PLG als volgt gehanteerd: de professionele leergemeenschap is een groep van docentbegeleiders die door het gemeenschappelijke verlangen om een verschil te maken voor al zijn docenten en studenten, aan een semigestructureerde opdracht werkt, onderzoek doet naar de praktijk en komt tot collectieve leeropbrengsten die het beste het leren van docenten en studenten bevorderen.

Bolam et al. (2005) hebben onderzoek gedaan naar effectieve PLG's en hebben daaruit acht karakteristieken geformuleerd die belangrijk zijn voor werken in een PLG: gedeelde waarde en visie; collectieve verantwoordelijkheid; samenwerkingsactiviteiten; reflectief onderzoekend leren; groepsleren en individueel leren; inclusief deelnemerschap; wederzijds vertrouwen, respect en steun; openheid, netwerken en partnerschappen. Deze karakteristieken worden hieronder nader toegelicht.

Binnen een PLG wordt gewerkt vanuit een *gedeelde waarde en visie* die zorgt voor een gezamenlijke focus op het leren van studenten, zodat van daaruit gewerkt wordt aan de gestelde doelen (Bolam et al., 2005). Doordat de PLG van docentbegeleiders van AOC Oost zich richt op het leren van docenten, zal in eerste instantie ook de focus daarop gericht zijn. Het werken vanuit een gedeelde waarde en visie zorgt voor een kader van waaruit collectieve keuzes gemaakt kunnen worden (Bolam et al., 2005), bijvoorbeeld visie op schoolontwikkelingen, professionele ontwikkeling en leerling-lernen dragen bij aan de ontwikkeling van de PLG en de impact die zij kan hebben op schoolontwikkelingen (Schaap & De Bruijn, 2018). Het is bij een startende PLG aan te bevelen in eerste instantie te focussen op de onderliggende redeneringen en principes van de praktijk en niet op het opstellen van protocollen (Philpott & Oates, 2017).

Binnen een PLG moet *collectieve verantwoordelijkheid* voor het leren van studenten centraal staan (Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006; Van Keulen et al., 2015). Binnen de context van dit onderzoek staat vanuit het eerdergenoemde kenmerk gedeelde waarde en visie op het docentleren, ook het kenmerk collectieve verantwoordelijkheid voor het leren van docenten centraal. Collectieve verantwoordelijkheid stimuleert de deelnemers tot blijvend commitment voor deelname aan de PLG en het bewerkstelligt dat men op elkaar kan rekenen, waardoor het tegengaat dat mensen zich gaan isoleren van de groep (Bolam et al., 2005).

Doordat gevoelens van onderlinge afhankelijkheid centraal staan tijdens samenwerken in een PLG is er een link tussen *samenwerkingsactiviteiten* en het bereiken van het gezamenlijke doel. Het bereiken van het gezamenlijke doel van een PLG (dat gericht is op het verbeteren van de onderwijspraktijk) wordt door Bolam et al. (2005) verondersteld onmogelijk te behalen zonder samenwerking, gekoppeld aan samenwerkingsactiviteiten en het hebben van een gezamenlijke doel.

Docenten kunnen op verschillende manieren samenwerken (Van Keulen et al., 2015), bijvoorbeeld door actie-onderzoek, bekijken van elkaars lessen of video-opname, onderzoek doen naar nieuwe (les)ideeën en het samen ontwikkelen van nieuw (les)materiaal. Deze activiteiten zijn vaak een startpunt voor het voeren van de reflectieve dialoog die zorgt voor alternatieve manieren van denken en leren (Schaap & De Bruijn, 2018).

De reflectieve dialoog houdt in dat er gesprekken gevoerd worden over serieuze opleidingsproblemen of problemen met betrekking tot het langdurig toepassen van nieuwe kennis waardoor *reflectief onderzoekend leren*

plaatsvindt (Bolam et al., 2005). Dit reflectief onderzoekend leren wordt gestimuleerd door bijvoorbeeld prestaties te analyseren, data te toetsen, educatieproblemen te bespreken, de praktijk te onderzoeken, wederzijdse observatie (Stoll et al., 2006), gezamenlijke planning en curriculumontwikkeling (Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006). Door gedeelde observatie wordt de praktijk getoetst en wordt gezocht naar nieuwe en impliciete (stilzwijgende) kennis die voortdurend door interactie wordt omgezet in gedeelde kennis, dit komt ten goede aan de studenten (Bolam et al., 2005). Reflectie kan gezien worden als de kern van professionele ontwikkeling, omdat het een voorwaarde is om routinegedrag te herkennen en te veranderen (Kwakman, 2003). Dat is dus een belangrijk onderdeel van de PLG (Van Keulen et al., 2015; Vescio et al., 2008). Deelnemen aan een PLG vraagt van de deelnemers toewijding en inspanning om door middel van reflectieve dialogen van elkaar te kunnen leren (Schaap & De Bruijn, 2018).

Het leren als collectief gaat verder dan oppervlakkige uitwisselingen of hulp en betreft bijvoorbeeld ondersteuning in gezamenlijke review en feedback, kenniscreatie, debatteren en interpreteren van informatie en data. Dit betekent dat de deelname van werknemers aan de ontwikkelingsactiviteiten consequenties heeft voor meer dan één persoon. (Stoll et al., 2006). Hierdoor wordt het *groepsleren en individueel leren* gestimuleerd in een PLG, waardoor het professioneel leren centraal staat. Professioneel leren vindt vaker plaats op collectief niveau dan enkel bij één individu (Stoll et al., 2006).

Binnen een PLG zijn alle deelnemers lerende met hun collega's en daarbij wordt verondersteld dat de bovenstaande karakteristieken zijn samengevlochten en niet apart van elkaar kunnen plaatsvinden (Bolam et al., 2005). Schaap en De Bruijn (2018) vatten de kenmerken reflectieve dialoog, werken vanuit gedeelde waarde en visie, uitvoeren van samenwerkingsactiviteiten dan ook tezamen op als collectief leren in een context als een PLG (Schaap & De Bruijn, 2018).

PLG's kunnen uit alleen docenten, docenten en schoolleiders bestaan of onderdeel zijn van een schoolbreed systeem, waardoor de PLG bestaat uit kleinere groepen personeel, zoals afdelingen in het secundaire onderwijs (Bolam et al., 2005). De wijze waarop de PLG is samengesteld heeft betrekking op het PLG-kenmerk *inclusief deelnemerschap*. In de context van dit onderzoek bestaat de PLG uit docentbegeleiders die werkzaam zijn op verschillende locaties. Binnen een PLG wordt het werken vanuit *wederzijds vertrouwen, respect en steun* door de deelnemers als een zeer belangrijk aspect aangegeven (Bolam et al., 2005). Uit onderzoek is gebleken dat het belangrijk is dat de PLG gepromoot wordt, ondersteund wordt en zich kan uitbreiden. Voor medewerkers is het daarvoor belangrijk dat zij zich ook buiten de schoolgrenzen kunnen begeven, externe hulp kunnen krijgen en de mogelijkheid hebben om netwerken op te zetten. Dit valt onder het proceskenmerk *openheid, netwerken en partnerschappen* (Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006).

Een gemeenschappelijke visie geeft richting aan de vernieuwing van het onderwijs en geeft betekenis aan het handelen van de leden, hetgeen leidt tot een besef van mede-eigenaarschap en verbondenheid met elkaar als PLG (Hessing, Loeffen, Uytendaal, & Willems, 2013). Door binnen een PLG onderzoek te doen, worden veranderingen op gang gebracht en kunnen deelnemers psychologisch eigenaar worden van het proces en product (Philpott & Oates, 2017). Voor het op gang brengen van het proces binnen een PLG is een 'externe' prikkel gewenst bijvoorbeeld in de vorm van een participerende onderzoeker. Daarbij is het wel cruciaal dat deze zich geleidelijk terugtrekt, waardoor het psychologisch eigenaarschap bij deelnemers ontstaat (Schaap & De Bruijn, 2015).

Psychologisch eigenaarschap is de mate waarin een individu voelt dat iets van hem of haar is: 'het is van mij' (Pierce, Jussila & Cummings, 2009; Pierce, Kostova, & Dirks, 2003; Pierce, O'Driscoll, & Coghlan, 2004; van Boxtel & van Walstijn, 2008; Van Dyne & Pierce, 2004). Het gaat over 'hoeveel voel ik dit als van mij?' (Pierce et al., 2004). Psychologisch eigenaarschap geeft de relatie weer tussen het individu en het doel of object waarover het individu voelt dat dit van hem of haar is (Pierce & Jussila, 2011; Van Dyne & Pierce, 2004). Deze bezittelijke gevoelens hebben grote invloed op de identiteit van het individu (Pierce et al., 2003).

Psychologen hebben aangetoond dat het gevoel van bezit een natuurlijk onderdeel van het mens zijn is dat al vroeg in de ontwikkeling ontstaat (Van Dyne & Pierce, 2004). Tijdens het socialisatieproces van een kind leert dit wat wel en niet van hem of haar is en waar het wel of niet controle over heeft of mag hebben (Pierce & Jussila, 2011). Psychologisch eigenaarschap wordt gezien als een cognitief aspect dat het mens-zijn karakteriseert (Pierce et al., 2003). Het gevoel van psychologisch eigenaarschap kan over zowel fysieke voorwerpen als immateriële zaken ervaren worden zoals ideeën, persoonlijke vaardigheden, taken en banen, acties en processen, mensen en relaties, sociale systemen zoals een team (Van Boxtel & Van Walstijn, 2008) en dus ook over de organisatie (Pierce et al., 2004). Het is een psychologische verbondenheid die gebaseerd is op bezittelijke gevoelens en dat differentieert het van andere psychologische kenmerken zoals commitment, empowerment, betrokkenheid, identificatie en internalisatie. Wat van mij is, wordt voor mijn gevoel een deel van mij (Pierce et al., 2004). Schaap en de Bruijn (2015) geven aan dat psychologisch eigenaarschap een positief gevoel is dat gericht kan zijn op een bepaalde activiteit zoals een PLG. Psychologisch eigenaarschap kan ervaren worden over zaken die niet feitelijk of wettelijk van iemand zijn, zoals een kantoor. Dan spreken we van fysiek eigenaarschap. Het kan echter ook zo zijn dat iemand wettelijk gezien wel eigenaar is, maar dit psychologisch niet ervaart (Furby, 1980).

Psychologisch eigenaarschap bevredigt vier diepgewortelde basisbehoeften: efficiëntie en effectiviteit, zelfidentiteit, het hebben van een thuis (Dittmar, 1992; Menard, Warkentin, & Lowry, 2018; Pierce & Jussila, 2010; Pierce et al., 2003) en gestimuleerd worden (Pierce & Jussila, 2011; Van Boxtel & Van Walstijn, 2008). Aan de behoefte van zelfidentiteit wordt voldaan doordat de persoon zichzelf terugziet in het object waarover psychologisch eigenaarschap wordt ervaren. Wanneer deze persoon zorg draagt voor het object, zorgt hij indirect ook voor zichzelf. Aan de behoefte effectiviteit en efficiëntie wordt voldaan wanneer iemand controle kan uitoefenen over het object (Pierce et al., 2003). Om aan de behoefte van het hebben van een thuis te voldoen, is het belangrijk een plek te claimen waar het gevoel van thuis wordt ervaren en tegelijkertijd kan de behoefte aan identiteit gevoed worden door het huis eigen te maken (Menard et al., 2018). Gestimuleerd worden heeft betrekking op behoefte het object te beschermen (Pierce & Jussila, 2011).

Het gevoel van psychologisch eigenaarschap kan zich in de loop van de tijd ontwikkelen en dit heeft onder andere invloed op intrinsieke motivatie en inzet van docenten (Pierce et al., 2003; Schaap & De Bruijn, 2015; Van Boxtel & Van Walstijn, 2008). Uit taalgebruik kan afgeleid worden of iemand zich eigenaar voelt: “van mij”, “mijn” of “ons” (Van Boxtel & Van Walstijn, 2008).

Psychologisch eigenaarschap bestaat uit zowel cognitieve als affectieve processen (Pierce & Jussila, 2011). Het cognitieve aspect bevat de cognitie, overtuigingen en mening richting het object van psychologisch eigenaarschap. Het affectieve gevoelsproces kan zich verder ontwikkelen wanneer een persoon het idee heeft dat hetgeen waarover hij psychologisch eigenaarschap ervaart door een ander wordt toegeëigend (Pierce et al., 2003).

Er zijn drie mechanismen die leiden tot psychologisch eigenaarschap: controle hebben, goed kennen van het object of doel en investeren van jezelf in het doel of object (Pierce & Jussila, 2010; Pierce et al., 2003; Van Dyne & Pierce, 2004). Deze drie mechanismen zijn onderscheidend, complementair en additief wat betekent dat ieder mechanisme als resultaat psychologisch eigenaarschap kan opleveren. Naarmate meerdere mechanismen worden geactiveerd, wordt het gevoel van psychologisch eigenaarschap sterker (Pierce & Jussila, 2010; Pierce et al., 2003).

Het voelen van controle is een sterke component in het ervaren van psychologisch eigenaarschap (Ketelaar, Koopman, Den Brok, Beijgaard, & Boshuizen, 2014; Pierce et al., 2004). Controle wordt geassocieerd met de actie om het gecontroleerde object binnen de muren van het ‘zelf’ te brengen. Hoe meer een individu voelt dat zij controle heeft over een object en dit kan manipuleren, des te waarschijnlijker wordt het object beschouwd als een deel van het ‘zelf’ (Pierce et al., 2004). Voor PLG’s in scholen betekent dit dat psychologisch eigenaarschap zich in de loop van de tijd kan ontwikkelen en dat dit samenhangt met de mate waarin docenten persoonlijk betekenis kunnen geven aan de inhoud en werkwijze van de PLG (Ketelaar et al., 2014).

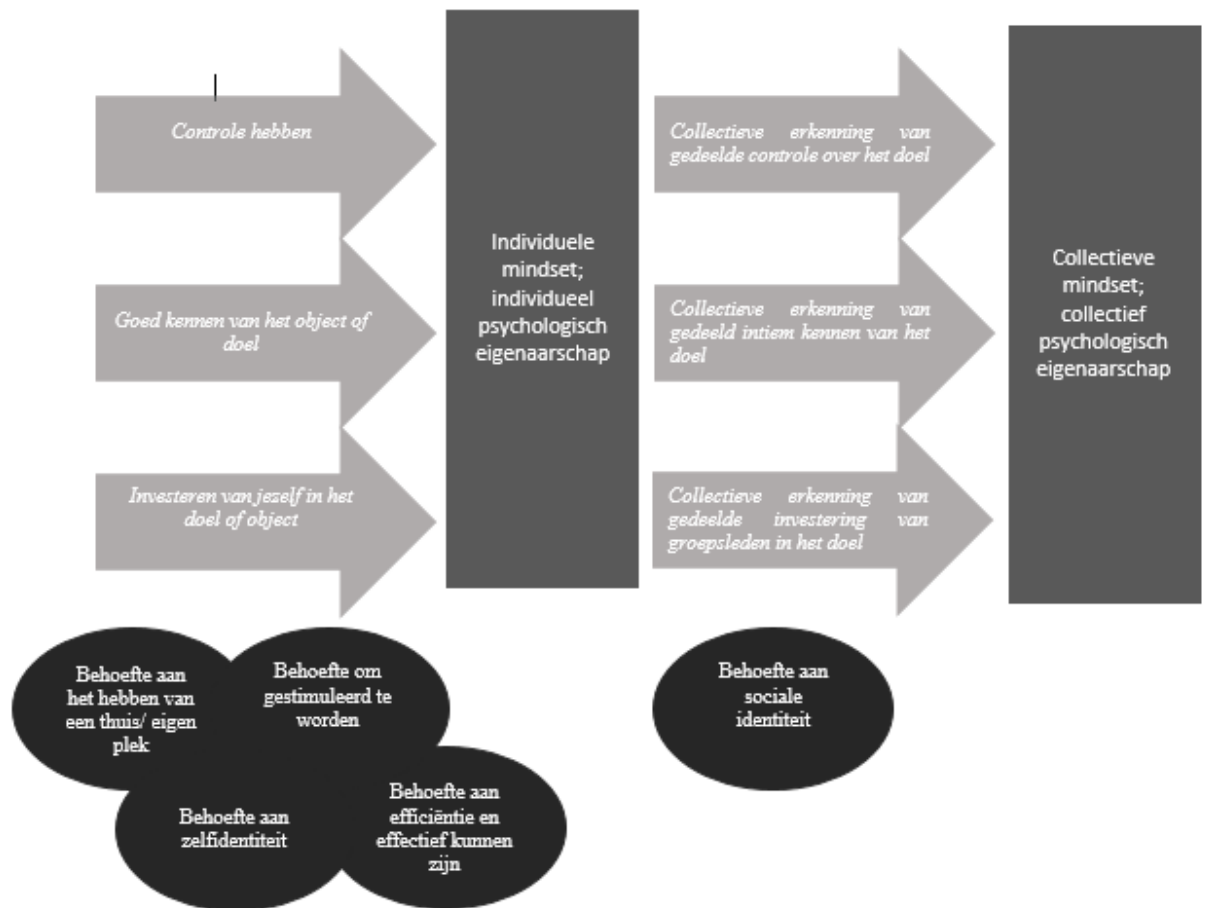
De effecten van psychologisch eigenaarschap zijn van grote waarde voor een organisatie: tevreden en trots zijn, intrinsieke motivatie, goede prestaties willen leveren, betrokkenheid en commitment, behoefte om zichtbaar te zijn, bereid zijn tot het nemen van risico’s, bereidheid tot het op zich nemen van extra werk (Van Boxtel & Van Walstijn, 2008; Van Dyne & Pierce, 2004) en (Pierce 2001). Het gevoel van psychologisch eigenaarschap beïnvloedt sterk de mate waarin een medewerker een verandering promoot of tegenwerkt (Pierce et al., 2004). Volgens Schaap en De Bruijn (2015) is het ervaren van psychologisch eigenaarschap belangrijk voor het slagen van innovaties, omdat dit een sterk motiverend effect heeft en bepalend is voor de inzet van docenten in een PLG.

Psychologisch eigenaarschap bestaat op drie niveaus. Op het niveau van individueel psychologisch eigenaarschap voelt iemand zich eigenaar van een materieel of immaterieel object. Bij gedeeld eigenaarschap voelen meerdere mensen zich tegelijkertijd psychologisch eigenaar van bijvoorbeeld een gedeelde interesse of hobby (Van Boxtel & Van Walstijn, 2008). Collectief psychologisch eigenaarschap wordt door Pierce en Jussila (2011) omschreven als het collectieve gevoel dat het object waarover psychologisch eigenaarschap wordt ervaren een onderdeel is ‘van ons’ als groep en er een collectieve mindset is waardoor door een groep de begrippen “wij” en “van ons” worden gebruikt. Collectief psychologisch eigenaarschap kan gezien worden als een verlenging van het individueel psychologisch eigenaarschap en het is onvoorstelbaar dat iemand wel collectief psychologisch eigenaarschap ervaart, maar dat niet op individueel niveau voelt (Pierce & Jussila, 2010, 2011). De basisbehoefte van sociale identiteit wordt door collectief psychologisch eigenaarschap bevredigd (Pierce & Jussila, 2010; Van Boxtel & Van Walstijn, 2008).

Collectief eigenaarschap ontstaat in complexe groepsprocessen waarbij gedeelde ervaringen, gedachten, emoties en gesprekken ertoe leiden dat er een ‘wij’ gevoel ontstaat met de gedeelde beleving: ‘Dat is van ons’ (Van Boxtel & Van Walstijn, 2008). Mensen kunnen tot collectief psychologisch eigenaarschap komen door van “van mij” naar “van ons” te gaan (bijvoorbeeld door trouwen is het huis van ons) of door simultaan en afhankelijk van elkaar, samen iets te creëren (Pierce & Jussila, 2010). Een belangrijke voorwaarde voor het ontstaan van collectief psychologisch eigenaarschap is dat er op individueel niveau bewustwording plaatsvindt dat het ‘van ons’ is. Hiervoor is het nodig dat het sociale motief wordt geactiveerd en het individu haar referentiekader van zichzelf naar de groep verplaatst (Pierce & Jussila, 2011). Het sociale identiteitsmotief moet daarbij gekoppeld worden aan één van de drie basisbehoeftes die ten grondslag liggen aan het ontwikkelen van individueel

psychologisch eigenaarschap om collectief psychologisch eigenaarschap te kunnen gaan ervaren (Pierce & Jussila, 2010, 2011).

De mechanismen die tot collectief psychologisch eigenaarschap leiden zijn collectieve erkenning van gedeelde controle over het doel, collectieve erkenning van gedeeld intiem kennen van het doel en collectieve erkenning van gedeelde investering van verschillende groepsleden in het doel (Pierce & Jussila, 2011). Zie figuur 1 voor een overzicht van de mechanismen die naar zowel individueel als collectief psychologisch eigenaarschap leiden. Het is daarbij belangrijk om te weten dat collectieve actie leidt tot collectief psychologisch eigenaarschap en dat dit niet refereert aan alle acties van de individuen, maar alleen aan de acties waarin ze als groep hebben geacteerd (Pierce & Jussila, 2011).



Figuur 1 Schematisch overzicht van de wijze waarop psychologisch eigenaarschap ontstaat

Om van individueel psychologisch eigenaarschap naar collectief psychologisch eigenaarschap te gaan zijn er drie stadia: een object wordt door een individu eerst als ‘van mij’ gezien, daarna verplaatst het individu de mindset van het is “van mij” naar het is ‘van ons’ en ten slotte zorgt interactie tussen teamleden ervoor dat de gehele groep zich bewust is van dat het ‘van ons’ is (Pierce & Jussila, 2011).

Om als groep effectief te kunnen opereren moet de groep weten: wie zijn we? Een deel van het antwoord ligt in het collectieve bewustzijn van één zijn: gebonden aan elkaar en afhankelijk van elkaar. Dit collectieve bewustzijn ontstaat middels een groepsproces waarbij vijf stadia worden doorlopen (Pierce & Jussila, 2011):

1. De groep gaat zichzelf zien als een groep en ‘wij’ ontstaat.
2. De individuen zijn lang genoeg bij elkaar geweest om gemeenschappelijke ervaringen te hebben die voor het collectief belangrijk zijn.
3. De groep als collectief ziet een bepaald doel als onderdeel van de groep.
4. Buitenstaanders zien het doel van de groep als onderdeel van de collectieve identiteit van de groep.
5. Ten minste twee mensen moeten hun individuele mindset veranderen in een collectieve mindset.

De mate waarin collectief psychologisch eigenaarschap ervaren wordt, hangt af van de mechanismen die bij de individuen zijn geactiveerd in combinatie met de mate waarin er een collectief begrip is van “wij” (Pierce & Jussila, 2010, 2011). Deze cognitieve affectieve staat is het meest sterk wanneer collectief wordt herkend dat er een ‘wij’ en van ‘ons’ is (Pierce & Jussila, 2010).

Het ervaren van collectief psychologisch eigenaarschap wordt beïnvloed door verschillende grenscondities: individualisme/collectivisme, onderlinge afhankelijkheid (voor bijvoorbeeld het doel of taak), collectieve identificatie en cohesie en groepschemie. Collectieve en homogene overtuigingen ontstaan bij teams die elkaar goed kennen en die nauw samen hebben gewerkt waardoor onder andere onderling vertrouwen en respect daar deel van uit maakt (Pierce & Jussila, 2011).

Naast de eerder genoemde positieve effecten van individueel psychologisch eigenaarschap worden door collectief psychologisch eigenaarschap individuen gemotiveerd om hun collega’s niet in de steek te laten (Pierce & Jussila, 2011). Collectief psychologisch eigenaarschap heeft ook een positief effect op het collectieve groepsniveau met uitkomsten als psychologische veiligheid, groepsleren, groepseffectiviteit, groepspotentie en het investeren van het “zelf” in het groepsdoel van eigenaarschap (Pierce & Jussila, 2010, 2011). Daarnaast is collectief eigenaarschap heel krachtig en sterk en levert onder andere verbinding tussen mensen, gewenst gedrag wordt aangemoedigd (streven naar gezamenlijke doelen), verhoogde effectiviteit en collectief leren (Van Boxtel & Van Walstijn, 2008)

Toespitsing

Vanuit het theoretisch kader blijkt dat psychologisch eigenaarschap op verschillende manieren kan ontstaan en dat binnen een PLG ruimte moet zijn om eigenaarschap te kunnen verwerven. Interessant om te weten is welke kenmerken van de PLG van docentbegeleiders bijdragen aan het gevoel van psychologisch eigenaarschap. Voor de lerende organisatie AOC Oost is het interessant om te weten of en hoe een PLG psychologisch eigenaarschap stimuleert bij de deelnemers, aangezien zij effecten zoals intrinsieke motivatie en organisatiecommitment bewerkstelligen. Vanuit dit onderzoek komt een advies richting de directie van AOC Oost over het inzetten van PLG’s binnen AOC Oost. Van hieruit is de volgende hoofdvraag geformuleerd:

Op welke manier draagt de professionele leergemeenschap bij aan psychologisch eigenaarschap van docentbegeleiders over de werkwijzer voor het voeren van reflectiegesprekken?

Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Welke kenmerken van een PLG zijn herkenbaar geweest tijdens de bijeenkomsten?
2. In hoeverre wordt individueel psychologisch eigenaarschap ervaren over de werkwijzer na deelname aan de PLG?
3. In hoeverre wordt collectief psychologisch eigenaarschap ervaren over de werkwijzer na deelname aan de PLG?
4. In welke mate vinden de mechanismen die tot collectief psychologisch eigenaarschap leiden plaats tijdens het vormgeven van de werkwijzer?
5. Welke kenmerken van een professionele leergemeenschap dragen volgens de deelnemers bij aan het ervaren van psychologisch eigenaarschap over de werkwijzer?

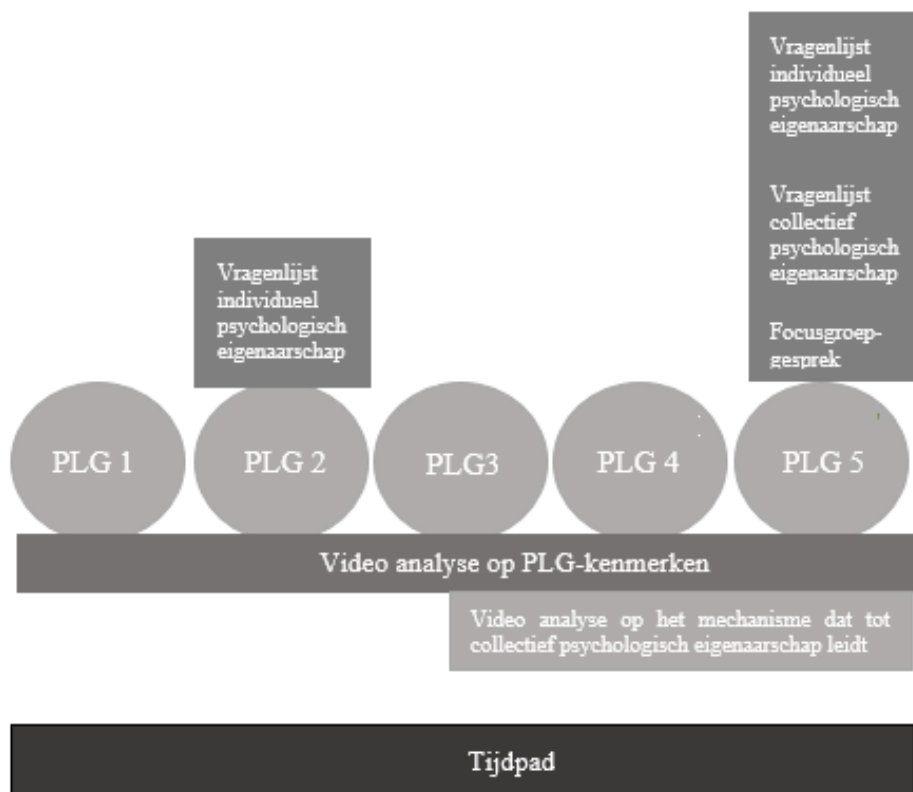
Methode

Onderzoeksopzet

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag en deelvragen is gekozen voor een exploratieve casestudy. Hierbij is getracht inzicht te krijgen in de context waarbinnen verschillende processen zijn doorlopen en zijn er verklaringen gezocht voor de verschijnselen (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2015). Er is onderzoek gedaan naar de PLG van docentbegeleiders binnen AOC Oost. Figuur 2, op de volgende pagina, geeft een overzicht van de onderzoeksmethode weer.

De dataverzameling was zowel kwalitatief als kwantitatief van aard. De kwalitatieve dataverzameling bestond uit observaties aan de hand van beeldmateriaal en een focusgroepgesprek. Het kwantitatieve deel bestond uit vragenlijsten met een 7-punts Likert-schaal.

Om antwoord te geven op deelvraag 1: *Welke factoren van een PLG zijn herkenbaar geweest tijdens de bijeenkomsten?* zijn van alle bijeenkomsten video-opnames gemaakt. Deze zijn deductief geanalyseerd op vijf in het theoretisch kader genoemde kenmerken van een PLG: gedeelde waarde en visie; collectieve verantwoordelijkheid; samenwerking in activiteiten; reflectief onderzoekend leren; groepsleren en individueel leren.



Figuur 2 Overzicht onderzoeksmethode

Voor het beantwoorden van deelvraag 2: *In hoeverre wordt individueel psychologisch eigenaarschap ervaren over de werkwijzer voor het voeren van reflectiegesprekken met docenten, na deelname aan de PLG?* zijn aan het einde van de bijeenkomsten 2 en 5, vragenlijsten afgenomen. Deze vragenlijsten gaven kwantitatieve data. De vragenlijsten zijn met elkaar vergeleken en aan de hand daarvan kan een uitspraak gedaan worden of de mate van het ervaren individueel psychologisch eigenaarschap veranderd is tijdens het proces van de PLG. Een t-test is uitgevoerd om aan te tonen of er een verband was tussen de resultaten van beide vragenlijsten.

Aan het einde van bijeenkomst 5 is de vragenlijst voor collectief psychologisch eigenaarschap afgenomen. De gemiddelde score op iedere vragenlijst en het gemiddelde van het totaal gaven antwoord op deelvraag 3: *In hoeverre wordt collectief psychologisch eigenaarschap ervaren over de werkwijzer na deelname aan de PLG?*

Door videoanalyses van bijeenkomsten 3, 4 en 5 (op de momenten dat werd gewerkt aan de werkwijzer voor het voeren van reflectiegesprekken) is antwoord gegeven op deelvraag 4 *In welke mate vinden de mechanismen die tot collectief psychologisch eigenaarschap leiden plaats tijdens het vormgeven van de werkwijzer?*

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 5: *Welke factoren van een professionele leergemeenschap dragen bij aan het ervaren van psychologisch eigenaarschap over de werkwijzer?* heeft in de tweede helft van de laatste bijeenkomst een focusgroepgesprek plaatsgevonden. Een focusgroep is geschikt wanneer het onderwerp van gesprek duidelijk is, interactie tussen de deelnemers wenselijk is en de opgehaalde informatie vastgelegd wordt (Saunders et al., 2015). Na het invullen van de vragenlijsten over psychologisch eigenaarschap zijn de deelnemers bevraagd op wat zij tijdens de PLG-bijeenkomsten als belangrijk hebben ervaren voor het bereiken van de mate van psychologisch eigenaarschap over de door hen geformuleerde werkwijzer voor het voeren van reflectiegesprekken. Deelvraag 5 was een controlevraag om te weten of de deelnemers dezelfde factoren herkennen als die door de onderzoeker zijn opgehaald door middel van videoanalyse.

Deze antwoorden op alle deelvragen tezamen geven antwoord op de onderzoeksvraag: *Op welke manier draagt de professionele leergemeenschap bij aan psychologisch eigenaarschap van docentbegeleiders over de werkwijzer voor het voeren van reflectiegesprekken?* doordat zowel de mate van psychologisch eigenaarschap in beeld is gebracht als de factoren die daartoe hebben bijgedragen.

Onderzoekseenheden

Voorafgaand aan dit onderzoek zijn dertien docentbegeleiders van vijf verschillende vmbo-locaties door de onderzoeker persoonlijk benaderd voor deelname aan de PLG. Na het toezeggen van steun aan dit project door de locatiedirecteuren hebben uiteindelijk acht docentbegeleiders van drie locaties toegezegd deel te nemen. De deelname was gedeeltelijk op vrijwillige basis, waarbij de docentbegeleiders in uren zijn gefaciliteerd. Door één directeur is deelname aan dit traject verplicht gesteld voor vier deelnemers. Daarvan is één docentbegeleider eenmaal aanwezig geweest. Zie voor het overzicht van de onderzoekseenheden tabel 1.

Tabel 1 Overzicht onderzoekseenheden

Locatie	Aantal deelnemers
mbo Almelo	1
vmbo Borculo	1
vmbo Enschede	2
vmbo Twello	4
Totaal	8

Twee deelnemers hebben één bijeenkomst gemist, één deelnemer is bij de bijeenkomsten één tot en met vier aanwezig geweest en drie deelnemers zijn bij alle bijeenkomsten aanwezig geweest (zie tabel 2).

Tabel 2 Overzicht van deelname aan de PLG door deelnemers

Deelnemer	PLG 1 3 oktober 2017	PLG 2 7 november 2017	PLG 3 16 januari 2018	PLG 4 13 maart 2018	PLG 5 20 maart 2018	Aantal keren aanwezig geweest
1.	X	X	X	X	X	5
2.	X	X	X	X	X	5
3.	-	X	X	X	X	4
4.	X	X	X	X	X	5
5.	-	X	X	X	X	4
6.	X	-	X	X	X	4
7.	X	-	X	-	-	2
8.	-	-	-	X	-	1
Totaal per PLG- bijeenkomst	5	5	7	7	6	

Aan dit onderzoek hebben uiteindelijk acht docentbegeleiders meegewerkt, N=8. De verhouding man:vrouw is 5:3. De docentbegeleiders zijn allen HBO Bachelor opgeleid.

Aan alle deelnemers is op 3 oktober 2017, of op het moment dat zij voor het eerst aanwezig waren, schriftelijk toestemming gevraagd voor het gebruik van gegevens ten behoeve van dit onderzoek (zie bijlage 3). Ingevulde vragenlijsten zijn anoniem verwerkt. Voor het vergelijken van de data is gevraagd een naam in te vullen. Deze gegevens zijn alleen beschikbaar voor de onderzoeker.

Meetinstrumenten

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 *Welke kenmerken van een PLG zijn herkenbaar geweest tijdens de bijeenkomsten?* heeft de onderzoeker gebruikgemaakt van een coderingsschema om de videoopnames van de PLG-bijeenkomsten te kunnen analyseren. Dit coderingsschema is door de onderzoeker zelf geformuleerd op basis van de literatuur van (Philpott & Oates, 2017; Stoll et al., 2006) zoals beschreven in het theoretisch kader. Dit coderingsschema bestaat uit de eerste vijf in het theoretisch kader genoemde PLG-kenmerken (zie bijlage 4).

Voor het beantwoorden van deelvraag 2 *In hoeverre wordt individueel psychologisch eigenaarschap ervaren over de werkwijzer na deelname aan de PLG?* is gebruikgemaakt van een vertaling van "Instrument for the measurement of psychological ownership" (Pierce, Van Dyne, Cummings 1992; Van Dyne, Van der Walle & Kostova, 1995) (zie bijlage 5). Uit onderzoek door Vandewalle, Van Dyne en Kostova (1995) is gebleken dat dit

instrument een Cronbach Alpha van .89 heeft., waarmee een acceptabele interne consistentie is aangetoond. Uit een retest na drie maanden is gebleken dat er een Coëfficiënt Alpha was van 0.89. Deze retest mag dus als zeer betrouwbaar worden beschouwd (Pierce & Jussila, 2010). De mate van individueel psychologisch eigenaarschap over de werkwijzer wordt bij alle vier vragen aangeduid op Likert scale 1 tot 7. Daarbij geeft 1 aan dat er geen aanwezigheid van individueel psychologisch eigenaarschap is en 7 suggereert dat er een extreem hoge mate van individueel psychologisch eigenaarschap is (Pierce, et al., 1992; Van Dyne et. al., 1995). De Cronbach Alpha was tijdens dit onderzoek .762 voor de meting op 3 oktober 2017 met een N = 5. De Cronbach Alpha was tijdens dit onderzoek .871 voor de meting op 20 maart 2018 met een N = 6. Hiermee kan gezegd worden dat deze vragenlijst tijdens dit onderzoek als betrouwbaar mag worden geclassificeerd.

Voor het beantwoorden van deelvraag 3 *In hoeverre wordt collectief psychologisch eigenaarschap ervaren over de werkwijzer na deelname aan de PLG?* is gebruikgemaakt van een vertaling van het "Instrument for the measurement of collective psychological ownership" (Pierce & Jussila, 2011, p.284-285) (zie bijlage 6). Deze vragenlijst bestaat uit vijf vragen met een score van 1-7 Likert scale. Daarbij geeft 1 aan dat er geen aanwezigheid van collectief psychologisch eigenaarschap is en 7 geeft aan dat er een extreem hoge mate van collectief psychologisch eigenaarschap is (Pierce & Jussila, 2010, 2011). Met de gemiddelde score op een vragenlijst wordt aangegeven in welke mate de deelnemers collectief psychologisch eigenaarschap ervaren over de door hen geformuleerde werkwijzer voor het voeren van reflectiegesprekken. Het gemiddelde van de groep geeft weer in welke mate door de groep deelnemers collectief psychologische eigenaarschap wordt ervaren. Van deze relatieve nieuwe test is nog niet bewezen dat deze meerdere malen afgenomen mag en kan worden voor het verkrijgen van vergelijkbare resultaten (Pierce & Jussila, 2011). Deze vragenlijst is in dit onderzoek eenmaal afgenomen aan het einde van bijeenkomst 5. De Cronbach Alpha was hierbij .888 met N= 6 en kan daarmee als betrouwbaar worden omschreven.

Beide vragenlijsten, voor het meten van psychologisch eigenaarschap, zijn vertaald door twee onafhankelijke personen die beiden in Groot-Brittannië hebben gestudeerd en elkaar niet kennen. De eerste vertaler heeft de vragenlijsten vanuit het Engels vertaald naar het Nederlands. De tweede vertaler heeft de vragenlijst die door vertaler 1 is opgesteld vertaald in het Engels. De verschillen in deze vertalingen waren klein. De tweede vertaler had het woord 'empowerment' gebruikt voor 'psychologisch eigenaarschap' in plaats van 'psychological ownership'. De onderzoeker heeft dit verschil als verwaarloosbaar beschouwd en heeft de door de eerste vertaler gemaakte vertalingen gebruikt tijdens dit onderzoek.

Voor het beantwoorden van deelvraag 4 *In welke mate vinden de mechanismen die tot collectief psychologisch eigenaarschap leiden plaats tijdens het vormgeven van de werkwijzer?* heeft de onderzoeker een codeboek geformuleerd dat de mechanismen tot collectief psychologisch eigenaarschap omschrijft (zie bijlage 7). De onderzoeker heeft de zinnen gebaseerd op de literatuur van Pierce en Jussila (2011).

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 5 *Welke factoren van een professionele leergemeenschap dragen bij aan het ervaren van psychologisch eigenaarschap over de werkwijzer?* heeft de onderzoeker voorafgaand aan het focusgroepsgeprek één vraag opgesteld om het gesprek op gang te brengen: Wat heeft volgens jullie tijdens de PLG bijgedragen aan het gaan ervaren van psychologisch eigenaarschap? Deze vraag is voorafgaand aan de PLG-bijeenkomst besproken met medestudenten. Daaruit kwam het advies om denktijd te geven aan de deelnemers en door te vragen op antwoorden ter verdieping. De onderzoeker heeft vooraf gekozen om ter plekke de door de deelnemers gegeven antwoorden te noteren op een flipover en terug te vragen of de juiste informatie daarop werd genoteerd.

Procedure

De PLG is gestart op 3 oktober 2017. De bijeenkomsten zijn ingericht vanuit appreciative inquiry (AI) (zie bijlage 8). Door deze waarderende onderzoekende benadering kunnen docentbegeleiders hun werkpraktijk gaan verbeteren. Deze benadering draait volgens Cooperrider en Whitney (2005) om het zoeken naar het beste in mensen, organisaties en de wereld om hen heen. Daarbij wordt gebruikgemaakt van de positieve ervaringen van de deelnemers (Bushe, 1998, 2013). Deze benadering wordt volgens Bruining en Uytendaal (2010) door PLG-deelnemers als een goede benadering gezien om aan het werk te gaan. Om dit proces te begeleiden en te sturen trad de onderzoeker ook op als procesbegeleider.

Van alle bijeenkomsten zijn video-opnames gemaakt. Tijdens het diner is de videocamera uitgezet en op het moment dat een pauze in beeld was is dit niet meegenomen in dit onderzoek. Alle bijeenkomsten vonden plaats op een dinsdag van 15.30 uur tot 19.00 uur.

De eerste PLG-bijeenkomst heeft plaatsgevonden op 3 oktober op externe locatie de 'Heerd' in Ampsen. Bij deze bijeenkomst waren vijf deelnemers aanwezig en een van de onderwijskundigen van AOC Oost. Deze laatste had een ondersteunende functie aan de participerende onderzoeker. Deze bijeenkomst was gericht op kennismaking met elkaar, omdat de deelnemers elkaar niet of nauwelijks kenden. Er is eerst tijd genomen voor het bespreken van de opzet van de PLG en de wijze waarop de bijeenkomsten zijn ingericht aan de hand van appreciative inquiry (Bushe, 1998, 2007). Philpott en Oates (2017) zeggen dat in een PLG gewerkt moet worden vanuit een gedefinieerd probleem en richting een helder doel. Dit is wat Cooperrider het 'affirmative topic' noemt

tijdens het werken vanuit AI (Bushe, 2013). Het ‘affirmative topic’, het werken aan een werkwijzer voor het voeren van reflectiegesprekken met docenten, is toegelicht aan de hand van de uitkomst van het vooronderzoek. De onderzoeker heeft aan de deelnemers gevraagd of zij zich hierin konden vinden waarop instemmend is gereageerd. Hiermee was de verkenningsfase van AI afgerond.

Door de inzet van AI ligt de focus op positieve ervaringen, waardoor medewerkers worden gemotiveerd voor deelname aan een veranderproces dat daardoor een grotere kans van slagen heeft (Tjepkema, Verheijen, & Kabalt, 2016). De deelnemers gaven aan het als prettig te ervaren dat er naar overeenkomsten en positieve ervaringen werd gekeken, maar dat alleen positief doen soms een averechtse werking kan hebben.

Voor de eerste kennismaking is gebruikgemaakt van het vertellen van de individuele ‘Why’ (Sinek, 2009) en het plenair verzamelen, delen en formuleren van een gemeenschappelijke ‘Why’. De individuele ‘Why’ en het delen hiervan had als doel de ander te informeren wie hij of zij was en waarom hij of zij het werk als docentbegeleider doet. Daarnaast was hierdoor ruimte voor onderliggende principes en overtuigingen van de deelnemers. Het plenair delen had als doel een eerste stap van individuele deelnemers naar een groep te maken, zorgen voor onderlinge relaties.

De tweede PLG-bijeenkomst heeft plaatsgevonden op 7 november 2017 op AOC Oost, locatie Borculo. Tijdens deze bijeenkomst waren vijf deelnemers aanwezig. Tijdens deze bijeenkomst is in tweetallen gesproken over een ervaring vanuit hun rol als docentbegeleider. De participerende onderzoeker maakte deel uit van een tweetal. De deelnemers hadden als opdracht de talenten van de ander te noteren aan de hand van het verhaal over de begeleidingservaring. Alle talenten zijn vervolgens plenair verzameld. Hiermee werd de fase ‘verwonderen’ van appreciative inquiry doorlopen. Het hoofddoel bij het verwonderen is op een praktische manier ontdekken en openbaren van de positieve capaciteiten van een organisatie (Cooperrider & Whitney, 2005). Door als eerste thema te kiezen voor talenten en sterktes werd competentiegevoel van docentbegeleiders gevoed en ondertussen gewerkt aan de relatie tussen de docentbegeleiders. Aan het einde van deze bijeenkomst is de docentbegeleiders gevraagd de vragenlijst over het ervaren van individueel psychologisch eigenaarschap in te vullen. De deelnemers gaven tijdens het invullen aan het lastig te vinden wat er werd bedoeld. De onderzoeker heeft nadere uitleg gegeven aan de hand van voorbeelden. Door de deelnemers is het toestemmingsformulier voor het verwerken van de verkregen data van de PLG-bijeenkomsten ondertekend (zie bijlage 3).

De derde bijeenkomst was gepland op 12 december 2017. Door heftige sneeuwval de dag ervoor, het vrijgeven van leerlingen en uitstellen van werkzaamheden naar de volgende dag, waren vier mensen verhinderd om te komen waardoor deze bijeenkomst is afgelast.

Op 16 januari 2018 heeft de derde PLG-bijeenkomst plaatsgevonden op AOC Oost, locatie Borculo en hierbij waren zeven docentbegeleiders aanwezig. Tijdens deze bijeenkomst is de theorie van psychologisch eigenaarschap door de participerende onderzoeker uitgelegd. Aansluitend is gesproken over ‘hoe’ de docentbegeleiders de docenten tijdens de begeleiding eigenaar kunnen laten zijn van hun leerproces. Eén van de deelnemers heeft een half uur verteld over hoe zij vormgeeft aan de begeleiding en hoe zij het ‘probleem’ van de docent bij de docent houdt. Getracht is de verbeeldingsfase van AI te laten plaatsvinden. Dit lukte niet goed, doordat er onduidelijkheid leefde bij de deelnemers over het soort gesprek. De participerende onderzoeker heeft vervolgens samen met de deelnemers besloten om deze fase over te slaan en over te gaan op het maken van een eerste opzet voor het voeren van reflectiegesprekken met docenten (zie bijlage 9). Hiermee is van AI de fase van verbeelden overgeslagen en is overgegaan op de fase van vormgeven.

In maart 2018 hebben de vierde en vijfde bijeenkomst plaatsgevonden. De bijeenkomst van 13 maart 2018 vond plaats op een externe locatie in Barchem. In het eerste uur is plenair gesproken over de ervaringen van de docentbegeleiders in de laatste weken. Daaruit kwam naar voren dat docentbegeleiders problemen ervaarden met docenten die niet reflecteren. Vervolgens is in twee groepen gewerkt aan een verbetering van de in de vorige bijeenkomst geformuleerde werkwijzer. Eén drietal heeft een werkwijzer voor het voeren van reflectiegesprekken gemaakt (zie bijlage 10). De appreciative inquiry fase van vormgeven vond dus wederom tijdens een PLG-bijeenkomst.

De vijfde en tevens laatste bijeenkomst (20 maart 2018) vond plaats op een externe locatie in Ampsen. In het eerste uur is het schema dat in de bijeenkomst van 13 maart was geformuleerd, besproken, aangevuld en verbeterd met de gehele groep (zie bijlage 11). De appreciative inquiry fase van verwerkelijken vond daarmee plaats. Na het werken aan de werkwijzer zijn de vragenlijsten over individueel en collectief psychologisch eigenaarschap aan de deelnemers voorgelegd. De deelnemers hebben tien minuten gebruikt voor het invullen hiervan. Aansluitend op het invullen heeft de onderzoeker de deelnemers middels een focusgroepgesprek gevraagd wat bijgedragen heeft aan dit gevoel van psychologisch eigenaarschap. De genoemde factoren zijn verzameld op een flipover. Na deze bespreking ging het gesprek weer over de werkwijzer voor het voeren van reflectiegesprekken met docenten. Daarna is door de onderzoeker aan de groep gevraagd of de tekst op de flipover die geformuleerd was uit het focusgroepsgesprek nog aanvullingen behoeft. Hierop werd door de deelnemers gezegd dat deze compleet was.

Data-analyse

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 *Welke factoren van een PLG zijn herkenbaar geweest tijdens de bijeenkomsten?* heeft de onderzoeker een codeboek gemaakt waarbij als uitgangspunt de literatuur van Philpott en Oates (2017) is genomen. Zij hebben aanbevelingen gedaan voor het werken in een PLG. Deze aanbevelingen waren gebaseerd op de PLG zoals Stoll et al. (2006) deze in een literatuurstudie hadden neergezet. Stoll et al. hebben geen observatieschema geformuleerd of verkregen aan de hand van hun bevindingen (mondelinge communicatie, Louise Stoll, 25 februari 2018). Het codeboek is vervolgens uitgebreid met aanbevelingen voor het opzetten van een PLG in een school die zijn gedaan door Schaap en De Bruijn (2015) en de aanbevelingen voor het werken met leerwerkgemeenschappen die door Bruining en Uytendaal (2010) zijn gedaan. Voor bijvoorbeeld de dimensie 'reflectief onderzoekend leren' is het topic 'Gezamenlijke reflectie waardoor nieuwe inzichten ontwikkeld worden of bestaande inzichten herzien worden' geformuleerd. In Excel is van iedere bijeenkomst genoteerd welke tijdstippen het betrof, wie er aan het praten waren, korte omschrijving van wat er werd gezegd waarna een code werd gegeven die correspondeerde met een kenmerk van de PLG. De onderzoeker was voor het in beeld brengen van de PLG niet geïnteresseerd in de topics, maar in de dimensies die de kenmerken van de PLG vertegenwoordigden. Indien de onderzoeker twijfelde kon deze terugkijken naar de volledige beschrijving zoals deze in Word was gezet (zie bijlage 12). Het coderingsschema is door een tweede onderzoeker (mede MLI-student) uitgeprobeerd, waaruit een acceptabele Cohens Kappa kwam op interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van .721.

De onderzoeker heeft de video-opnames per bijeenkomst verder opgedeeld in de programmaonderdelen. Vervolgens zijn daaruit betekenisvolle fragmenten geselecteerd door te kijken naar wat er procesmatig plaatsvond. Deze betekenisvolle fragmenten zijn bekeken op 'wat gebeurt er?' en 'welk kenmerk vindt daar voornamelijk plaats?' Het door de onderzoeker geformuleerde codeboek bevatte vijf factoren van een PLG die objectief konden worden geobserveerd: reflectief onderzoekend leren; samenwerking in activiteiten; groepsleren en individueel leren; gedeelde waarde en visie en collectieve verantwoordelijkheid. De andere drie kenmerken die als belangrijk worden geacht voor het werken in een PLG: inclusief deelnemerschap, wederzijds vertrouwen, respect en steun, en openheid, netwerken en partnerschappen zijn niet meegenomen in het codeboek. De onderzoeker kon deze kenmerken niet direct in kaart brengen door middel van videoanalyses.

Na het selecteren van de fragmenten werden de codes gegeven die het meest van toepassing waren op die fragmenten. Hierdoor is 'samenwerking in activiteiten' enkel gekoppeld aan fragmenten waarin samen werd gewerkt aan een opdracht zoals het bespreken van de 'Why' in bijeenkomst 1 en het vormgeven van de werkwijzer in bijeenkomst 4. Dit betrof dan ook de langste fragmenten, omdat de onderzoeker op die momenten niet inhoudelijk kon beoordelen waar dit bij iedere groep over ging, maar wel kon zien dat er samenwerking plaatsvond of ervan uit moest gaan dat dit plaatsvond, omdat niet iedereen in beeld was. De andere momenten waarop wellicht wel werd samengewerkt, maar inhoudelijk gekeken kon worden wat er plaats vond, zijn niet als samenwerking in activiteiten gecodeerd. Samenwerking werd ook gegeven aan fragmenten waarin iets gezamenlijk gecreëerd werd. Bijvoorbeeld na een gesprek over het afronden van een begeleidingstraject werd de werkwijzer gezamenlijk aangevuld zonder te reflecteren, maar door middel van het gezamenlijke betekenisgeven aan woorden zoals 'signaleerder' en 'afronding'. Groepsgesprekken zijn enkele keren als één fragment neergezet, omdat gedurende dit gesprek dan alleen inhoudelijk werd gesproken over 'waarom' mensen dit werk deden. De code die dit fragment kreeg, was dan 'gedeelde waarde en visie'. De code 'reflectief onderzoekend leren' is gekoppeld aan fragmenten waarin positieve of negatieve begeleidingservaringen werden gedeeld en de groep als geheel dit probleem ging analyseren en bespreken. Fragmenten waarin deelnemers hun mening, opvatting of visie gaven, werden als 'gedeelde waarde en visie' gecodeerd, omdat op die momenten dit ook werd onderkend door andere deelnemers. Op de momenten dat deelnemers het niet met elkaar eens waren en gesprekken hierover gevoerd werden, zijn deze gecodeerd als 'reflectief onderzoekend leren'. Fragmenten waarin de docentbegeleiders de groep uitleg gaven over een theorie of hun werkwijze of methode, zijn gecodeerd als 'groepsleren en individueel leren'. 'Collectieve verantwoordelijkheid' heeft de onderzoeker gegeven aan de fragmenten waarin werd besproken dat de deelnemers zich allen verantwoordelijk voelden voor het leren van docenten of leerlingen. Bijvoorbeeld de uitspraak: "We komen er toch elke keer weer op uit dat we ons verantwoordelijk voelen voor de leerlingen". Aan het begin van iedere bijeenkomst is door de gedeeltelijk participerende onderzoeker het doel van de bijeenkomst en de PLG genoemd en werd gevraagd of de deelnemers zich daar (nog) in konden vinden. Deze fragmenten zijn gecodeerd als 'gedeelde waarde en visie'. Als de code 'gedeelde waarde en visie' werd toegekend, kon het zijn dat niet direct een gemeenschappelijk belang werd geformuleerd, maar er eerst uitwisseling van opvattingen en overtuigingen plaatsvond, waardoor later groepsuitspraken gedaan werden zoals: "We handelen op basis van respect". De verkregen lijsten met coderingen zijn vervolgens in Excel uitgezet in een grafiek.

Voor het verkrijgen van de resultaten uit deelvraag 2 *In hoeverre wordt individueel psychologisch eigenaarschap ervaren over de werkwijzer na deelname aan de PLG?* zijn de vragenlijsten over het individueel psychologisch eigenaarschap tweemaal afgenomen: tijdens bijeenkomst 2 en bijeenkomst 5. De gegevens zijn vervolgens in SPSS gezet. In SPSS zijn van beide momenten het individuele gemiddelde, het groepsgemiddelde en de Cronbach Alpha berekend. Daarnaast is in SPSS een t-test gedaan met de gegevens van de vier deelnemers

die tweemaal de vragenlijst hebben ingevuld. Hieruit zijn parametrische data verkregen. De verkregen resultaten zijn in Excel gezet.

Data voor het beantwoorden van deelvraag 3 *In hoeverre wordt collectief psychologisch eigenaarschap ervaren over de werkwijzer na deelname aan de PLG?* is verkregen door SPSS de vijf ingevulde vragenlijsten over collectief psychologisch eigenaarschap de gemiddelden te laten berekenen. SPSS is tevens gebruikt voor het doen van een Spearman Test tussen de antwoorden op de vragenlijsten van individueel psychologisch eigenaarschap en collectief psychologisch eigenaarschap die op 20 maart 2018 zijn afgenomen. Uit deze correlatietest kon de analyse worden gedaan of de scores op beide vragenlijsten een relatie hadden.

Voor het beantwoorden van deelvraag 4 *In welke mate vinden mechanismen die tot collectief psychologisch eigenaarschap leiden plaats tijdens het vormgeven van de werkwijzer?* heeft de onderzoeker de video-opnames van PLG 3, 4 en 5 bekeken op de momenten waarop is gewerkt aan de werkwijzer voor het voeren van reflectiegesprekken. De eerder tijdens dit onderzoek geselecteerde fragmenten zijn wederom door de onderzoeker bekeken. Per fragment kon zij aangeven welk mechanisme dan plaatsvond. De fragmenten konden een van de volgende codes krijgen: de groep accepteert dat iemand de werkwijzer kent; de groep accepteert dat iemand invloed heeft op de werkwijzer of de groep accepteert dat iemand iets van zichzelf investeert in de werkwijzer. Hierbij is de code 'de groep accepteert dat iemand invloed heeft op de werkwijzer' gegeven aan fragmenten waarin iemand aangeeft dat er nog iets aan toegevoegd moet worden en dit ook gebeurt. De code 'de groep accepteert dat iemand de werkwijzer kent' is gegeven aan fragmenten waarin een docentbegeleider aan anderen uitlegt hoe de werkwijzer werkt, bijvoorbeeld door dit uit te leggen aan de hand van een casus. De code 'de groep accepteert dat iemand iets van zichzelf investeert in de werkwijzer' is gegeven aan fragmenten waarin iemand aangeeft waarom hij het belangrijk vindt dat iets in de werkwijzer wordt verwerkt zoals bijvoorbeeld dat bij 'signalering' ook leerlingen meegenomen moeten worden. Deze coderingen zijn met het gegeven PLG-kenmerk in Excel verwerkt tot grafieken waarin de PLG-kenmerken gekoppeld zijn aan de verschillende mechanismen. Het coderingsschema is door een tweede onderzoeker (mede MLI-student) uitgetoetst waaruit een Cohens Kappa kwam op interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van 0.544.

Om antwoord te verkrijgen op deelvraag 5 *Welke factoren van een professionele leergemeenschap dragen volgens de deelnemers bij aan het ervaren van psychologisch eigenaarschap over de werkwijzer?* heeft de onderzoeker de tekst daarvan in Excel gezet. Vervolgens heeft de onderzoeker het beeldmateriaal van het focusgroepsgebesprek bekeken en uitgeschreven welke kenmerken werden genoemd. De gegevens op de flipover zijn vergeleken met de kenmerken die uitgeschreven waren vanuit de videobeelden. Deze kenmerken zijn samengevoegd in Excel. Alle factoren zijn vervolgens ondergebracht onder een van de acht PLG-kenmerken uit de literatuur zoals die in het theoretisch kader zijn beschreven en door Stoll et al. (2006) zijn genoemd. Deze focusgroeppinformatie is in Excel uitgezet in een grafiek.

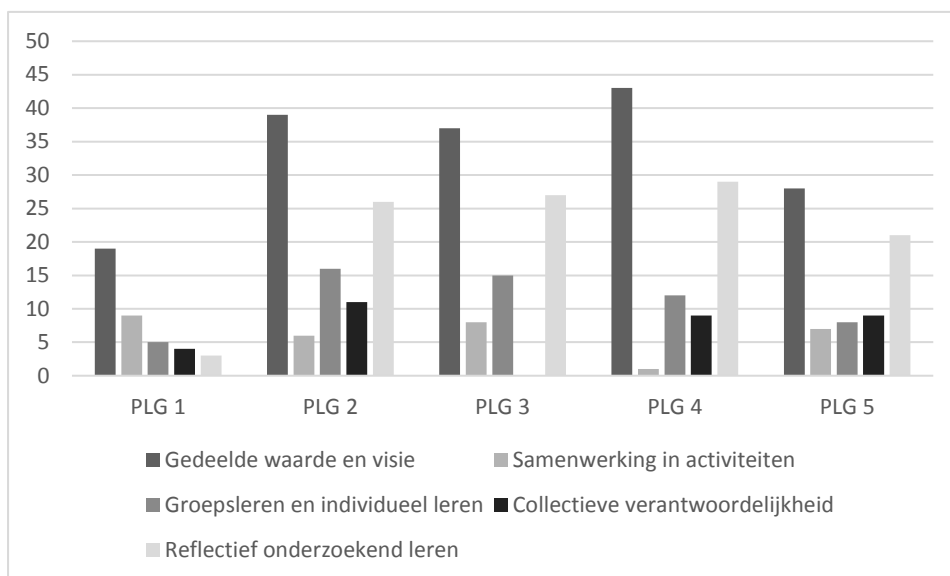
Resultaten

De resultaten op deelvraag 1 *Welke kenmerken van een PLG zijn herkenbaar geweest tijdens de bijeenkomsten?* zijn gebaseerd op 555 fragmenten, waarvan 384 fragmenten zijn gecodeerd op PLG-kenmerken. Van PLG-bijeenkomst 1 zijn 88 fragmenten geselecteerd, waarvan er 36 zijn gecodeerd, van PLG-bijeenkomst 2 zijn 133 fragmenten geselecteerd, waarvan er 92 zijn gecodeerd, van PLG-bijeenkomst 3 zijn 113 fragmenten geselecteerd en 87 gecodeerd, van PLG-bijeenkomst 4 zijn 113 fragmenten geselecteerd en 94 gecodeerd en van PLG-bijeenkomst 5 zijn 108 fragmenten geselecteerd en daarvan 75 gecodeerd. In Figuur 3, op de volgende pagina, is het aantal gecodeerde kenmerken per PLG-bijeenkomst weergegeven.

Van alle gecodeerde fragmenten zijn de meeste gecodeerd op de PLG-factor 'gedeelde waarde en visie'. Het kenmerk 'collectieve verantwoordelijkheid' is het minst vaak gekoppeld aan een fragment.

Samenwerking in activiteiten is in iedere bijeenkomst een aantal keren een onderdeel geweest. Deze factor is gekoppeld aan langere tijdsfragmenten dan andere factoren. Tijdens bijeenkomst 1 is namelijk één fragment van 41 minuten gecodeerd op 'samenwerking in activiteiten'. Van bijeenkomst 2 is één fragment van 9 minuten en één fragment van 30 minuten gecodeerd op 'samenwerking in activiteiten'. In bijeenkomst 4 is één fragment van 33 minuten gecodeerd op 'samenwerking in activiteiten'. Tevens is van deze bijeenkomst één fragment van 15 minuten gecodeerd op 'gedeelde waarde en visie'.

Naast het PLG-kenmerk 'gedeelde waarde en visie' heeft 'reflectief onderzoekend leren' ook een groot aantal fragmenten opgeleverd. In de bijeenkomsten 2, 3, 4 en 5 is een groot deel van de fragmenten hierop gecodeerd. Tijdens bijeenkomst 3 is geen enkel fragment gecodeerd op 'collectieve verantwoordelijkheid'.



Figuur 3 Het aantal op PLG kenmerken gecodeerde fragmenten per bijeenkomst

De resultaten van deelvraag 2 *In hoeverre wordt individueel psychologisch eigenaarschap ervaren over de werkwijze na deelname aan de PLG?* laten zien dat de gemiddelde individuele scores over de mate van het ervaren psychologisch eigenaarschap zijn gestegen ten opzichte van het eerste meetmoment (zie tabel 3). Het groepsgemiddelde was op 7 november 2017 4,75. Het groepsgemiddelde op 20 maart 2018 was 5,33. Deelnemer 5 is de enige deelnemer uit het mbo en deze laat een daling zien in het ervaren van psychologisch eigenaarschap terwijl de rest, werkzaam in het vmbo, een lichte stijging laat zien. Gezegd kan worden dat op beide meetmomenten de deelnemers enige mate van individueel psychologisch eigenaarschap ervaren.

Tabel 3: Scores op de schaal van individueel psychologisch eigenaarschap

Deelnemer	Gemiddelde score op 7 november 2017	Gemiddelde score op 20 maart 2018
1	4	5,25
2	5,25	6
3	4	5,25
4	5,25	5,25
5	4,75	4,25
6	-	6
Gehele groep	4,75	5,33

De paired sample t-test $N = 5$ heeft aangetoond dat er geen significant verschil was tussen beide metingen: in november 2017 $M = 4.65$, $SD = .62$ en in maart 2018 $M = 5.2$, $SD = .62$ en $T(4) = -1.58$. De significantie (2-tailed) is .189.

De resultaten uit deelvraag 3 *In hoeverre wordt collectief psychologisch eigenaarschap ervaren over de werkwijze na deelname aan de PLG?* laten zien dat de deelnemers op 20 maart 2018 allen een mate van psychologisch eigenaarschap ervaren over de door hen geformuleerde werkwijze voor het voeren van reflectiegesprekken, zie tabel 4 op de volgende pagina. Het groepsgemiddelde op 20 maart was 5,87 met $N=6$. De groep docentbegeleiders heeft de eindfase bereikt van het proces dat een groep doorloopt tot collectief psychologisch eigenaarschap namelijk 'tenminste twee mensen moeten hun individuele mindset veranderen in een collectieve mindset'. Alle docentbegeleiders hebben een collectieve mindset ten opzichte van de gezamenlijk vormgegeven werkwijze voor het voeren van reflectiegesprekken.

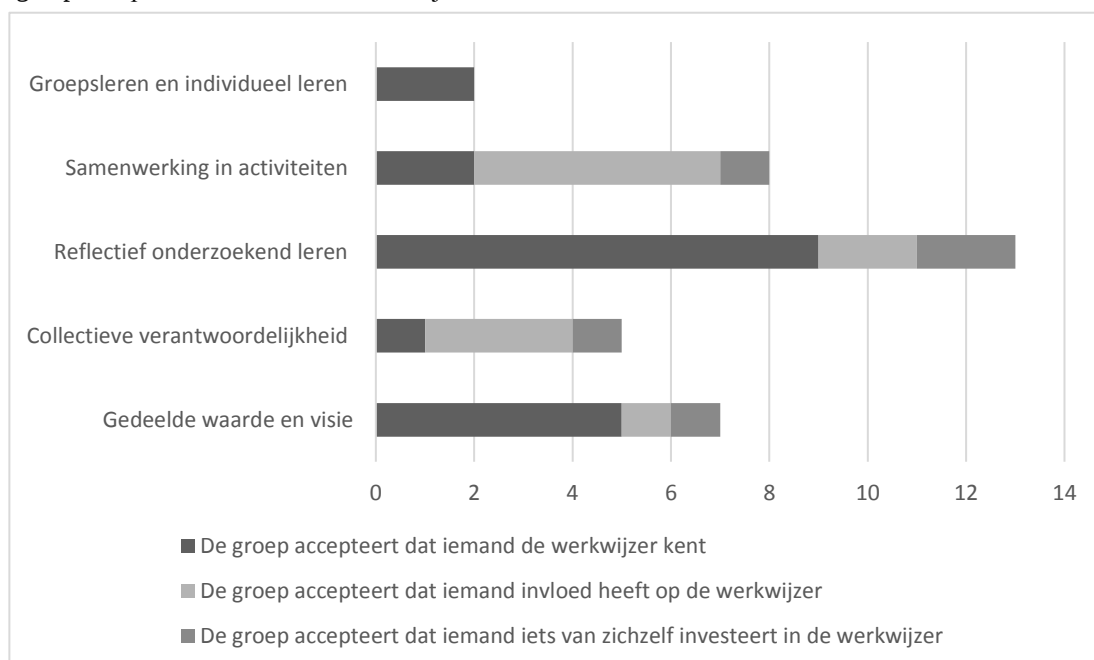
Tabel 4: Scores op de schaal van collectief psychologisch eigenaarschap

Deelnemer	Gemiddelde score op 20 maart 2018
1	5,6
2	7
3	6
4	5,8
5	4,8
6	6
Gehele groep	5,87

Uit de Spearman Test van de resultaten van de vragenlijsten op 20 maart 2018, dus zowel individueel als collectief psychologisch eigenaarschap, komt een correlatie van .671 met een significantie van .215 met een N=5. Er is dus sprake van enige relatie tussen de beide resultaten.

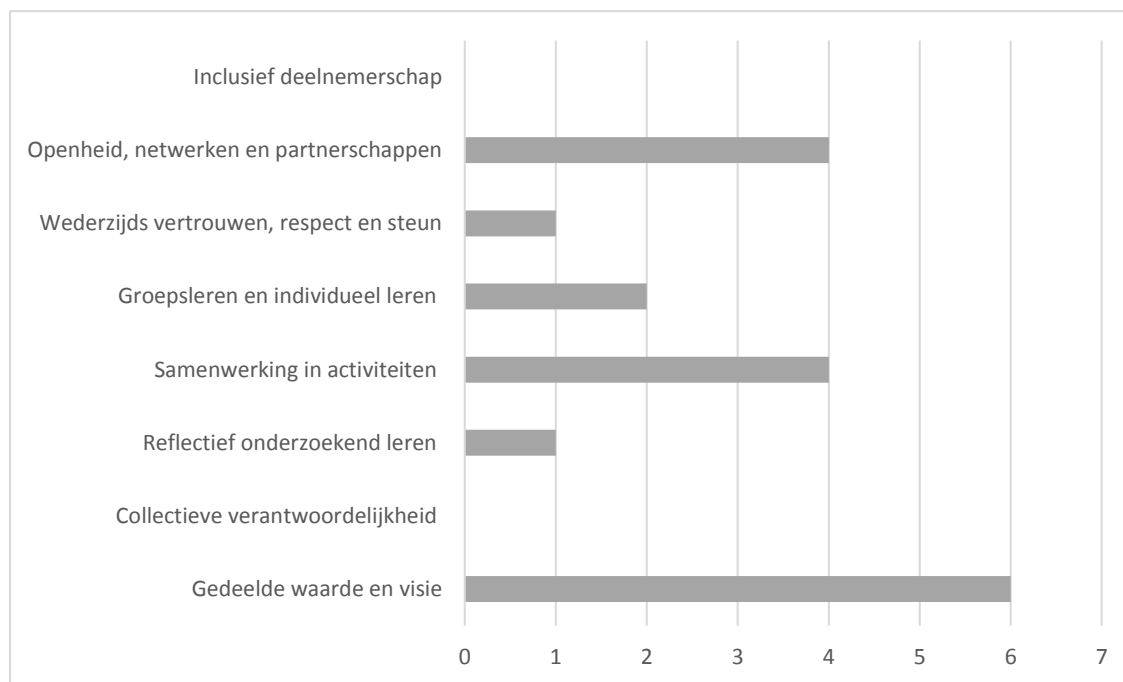
De resultaten van deelvraag 4 *In welke mate vinden mechanismen die tot collectief psychologisch eigenaarschap leiden plaats tijdens het vormgeven van de werkwijzer?* zijn gebaseerd op 8 fragmenten uit bijeenkomst 3, 16 fragmenten uit bijeenkomst 4 en 12 fragmenten uit bijeenkomst 5. ‘De groep accepteert dat iemand de werkwijzer kent’ is 19 keer toegekend. ‘De groep accepteert dat iemand invloed heeft op de werkwijzer’ is 11 keer toegekend. ‘De groep accepteert dat iemand iets van zichzelf investeert in de werkwijzer’ is 5 keer toegekend aan een fragment.

Het PLG- kenmerk ‘groepsleren en individueel leren’ heeft twee keer plaatsgevonden tijdens het werken aan de werkwijzer en bij beide fragmenten is het mechanisme ‘de groep accepteert dat iemand de werkwijzer kent’ daaraan gekoppeld (zie figuur 4). De meeste mechanismen die tot collectief psychologisch eigenaarschap leiden hebben plaatsgevonden tijdens het PLG-kenmerk ‘reflectief onderzoekend leren’ en dan met name ‘de groep accepteert dat iemand de werkwijzer kent’.



Figuur 4 Overzicht van de PLG-kenmerken waarin de mechanismen die tot collectief psychologisch eigenaarschap leiden plaatsvinden.

De resultaten op deelvraag 5 *Welke factoren van een professionele leergemeenschap dragen volgens de deelnemers bij aan het ervaren van psychologisch eigenaarschap over de werkwijzer?* staan hieronder weergegeven in figuur 5. Er zijn 18 verschillende uitspraken gedaan waarvan het kenmerk ‘gedeelde waarde en visie’ het vaakst is toegekend aan een uitspraak, bijvoorbeeld: “Betrokkenheid met elkaar waar we het voor doen, de organisatie, leerlingen, het team en de docent”. Samenwerking in activiteiten en openheid, netwerken en partnerschappen zijn de twee PLG-kenmerken die beiden vier keer door de groep docentbegeleiders zijn genoemd. Opvallend is dat inclusief deelnemerschap en collectieve verantwoordelijkheid kenmerken zijn die niet toegekend zijn aan een uitspraak. Alle uitspraken bevatten het woord ‘samen’.



Figuur 5 Opbrengst van de focusgroep

Conclusie, discussie en aanbevelingen

Conclusie

Uit de resultaten van het onderzoek naar deelvraag 1 *Welke kenmerken van een PLG zijn herkenbaar geweest tijdens de bijeenkomsten?* kan geconcludeerd worden dat de vijf in het theoretisch kader genoemde kenmerken ‘gedeelde waarde en visie’, ‘samenwerking in activiteiten’, ‘reflectief onderzoekend leren’, ‘groepsleren en individueel leren’ en ‘collectieve verantwoordelijkheid’ allemaal lijken te hebben plaatsgevonden tijdens de PLG-bijeenkomsten. De kenmerken ‘gedeelde waarde en visie’ en ‘reflectief onderzoekend leren’ hebben vaker plaatsgevonden, ‘samenwerken in activiteiten’ heeft dikwijls langdurig plaatsgevonden. Het zou kunnen dat deze drie kenmerken een grote rol hebben gespeeld tijdens de bijeenkomsten. Met name het ‘gedeelde waarde en visie’ lijkt eruit te springen. Dit sluit aan bij de aanbevelingen van Philpott en Oates (2017) voor startende PLG’s. Het is volgens hen belangrijk te focussen op onderliggende redeneringen en principes van de praktijk en protocollen in plaats van op protocollen, dus waarom er op een bepaalde manier gewerkt wordt.

Uit de resultaten van het onderzoek naar deelvraag 2 *In hoeverre wordt individueel psychologisch eigenaarschap ervaren over de werkwijzer na deelname aan de PLG?* zou geconcludeerd kunnen worden dat ongeacht het aantal keren van deelnemen of het schooltype waar men werkzaam is, alle deelnemers individueel psychologisch eigenaarschap zijn gaan ervaren over de door hen geformuleerde werkwijzer voor het voeren van reflectiegesprekken. Hierin is wel enige mate van variatie te constateren: uit de resultaten blijkt dat het ervaren van individueel psychologisch eigenaarschap wisselt per bijeenkomst, het kan toenemen of zelfs afnemen. Uit de gemiddelde groepsscore kan opgemaakt worden dat in een relatief korte periode van vijf bijeenkomsten, een hoge mate van individueel psychologisch eigenaarschap lijkt te worden ervaren door de groep. Door Ketelaar et al. (2014) wordt aangegeven dat een belangrijke voorwaarde voor het ontwikkelen van psychologisch eigenaarschap is dat men ‘zelf betekenis kan en mag geven’. Omdat de deelnemers zelf de werkwijzer konden vormgeven en in mochten vullen zou dit een verklaring kunnen zijn voor de toegenomen mate van psychologisch eigenaarschap in dit onderzoek. Dat er geen significante relatie is aangetoond tussen de twee

meetmomenten valt te verklaren door de kleine populatie (N=5). Voor het doen van uitspraken hierover zou de onderzoeksgroep groter moeten zijn.

De resultaten op deelvraag 3 *In hoeverre wordt collectief psychologisch eigenaarschap ervaren over de werkwijzer na deelname aan de PLG?* laten zien dat de deelnemers aan de PLG een hoge mate van collectief psychologisch eigenaarschap ervaren over de door hen ontworpen werkwijzer. Dit zou kunnen betekenen dat zij allen tijdens de laatste bijeenkomst het gevoel hebben gehad dat zij als groep eigenaar zijn van de werkwijzer. Het gelijktijdig en simultaan werken aan een object draagt volgens Pierce en Jussila (2011) bij aan het verwerven van collectief psychologisch eigenaarschap. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor de relatief hoge score op collectief psychologisch eigenaarschap. Pierce en Jussila (2011) hebben ook vijf stadia gedefinieerd die worden doorlopen binnen een groepsproces tot collectief eigenaarschap. Het eindstadium van ‘tenminste twee mensen moeten hun individuele mindset veranderen in een collectieve mindset’ lijkt bij de groep op 20 maart door de relatief hoge gemiddelde score, bij iedereen wel in enige mate aanwezig te zijn. De mate van het ervaren collectief psychologisch blijkt op groepsniveau hoger dan op het individueel psychologisch eigenaarschap. Pierce en Jussila (2011) geven aan dat het motief voor sociale identiteit een rol speelt in de ontwikkeling van collectief psychologisch eigenaarschap. Het zou kunnen dat de deelnemers het belangrijk vinden om onderdeel van de groep te zijn waardoor met name dit motief is gevoeld. Het sociale identiteitsmotief moet voor het verkrijgen van collectief psychologisch eigenaarschap gekoppeld worden aan één van de drie basisbehoeftes die ten grondslag liggen aan het ontwikkelen van individueel psychologisch eigenaarschap ervaren (Pierce & Jussila, 2010, 2011). Dit zou kunnen verklaren dat er zowel individueel als collectief psychologisch eigenaarschap wordt ervaren. Daarnaast lijkt het onvoorstelbaar dat iemand wel collectief psychologisch eigenaarschap ervaart maar dat niet op individueel niveau voelt (Pierce & Jussila, 2010, 2011) waarmee ook verklaart kan worden dat de deelnemers zowel individueel als collectief psychologisch eigenaarschap lijken te ervaren. De weinig aanwezige meetbare relatie tussen de mate van het ervaren individueel psychologisch eigenaarschap en van het collectieve psychologisch eigenaarschap, zou verklaard kunnen worden door de kleine onderzoekspopulatie.

De resultaten bij deelvraag 4 *In welke mate vinden de mechanismen die tot collectief psychologisch eigenaarschap leiden plaats tijdens het vormgeven van de werkwijzer?* laten zien dat tijdens het PLG-kenmerk ‘reflectief onderzoekend leren’ het meest aantal mechanismen die tot collectief psychologisch eigenaarschap leiden, plaats hebben gevonden. Hieruit kan voorzichtig geconcludeerd worden dat ‘reflectief onderzoekend leren’ lijkt gedragen te hebben aan collectief psychologisch eigenaarschap van de docentbegeleiders. Dit komt overeen met wat Philpott en Oates (2017) hebben gezegd. Door binnen een PLG onderzoek te doen worden veranderingen op gang gebracht en kunnen deelnemers psychologisch eigenaar worden van het proces en product. Tijdens andere PLG-kenmerken lijken ook mechanismen plaatsgevonden te hebben die bijdragen aan collectief psychologisch eigenaarschap. Wel is lastig te zeggen in ‘welke mate’ het mechanisme tot collectief psychologisch eigenaarschap heeft plaatsgevonden omdat de resultaten alleen aantallen laten zien en niet is gekeken naar ‘de mate’.

Uit de resultaten van het onderzoek naar deelvraag 5 *Welke kenmerken van een professionele leergemeenschap dragen volgens de deelnemers bij aan het ervaren van psychologisch eigenaarschap over de werkwijzer?* blijkt dat de deelnemers zes van de acht PLG-kenmerken hebben genoemd. Daarvan zijn ‘samenwerken in activiteiten’ en ‘gedeelde waarde en visie’ het vaakst genoemd. Hieruit kan niet geconcludeerd worden dat deze ook als het meest belangrijk worden ervaren. Wel kan gezegd worden dat volgens de deelnemers deze zes PLG-kenmerken een bijdrage hebben gehad aan het gevoel van psychologisch eigenaarschap over de werkwijzer. Met de resultaten uit deelvraag 5 kan gekeken worden of de door de deelnemers genoemde kenmerken hetzelfde zijn als die door video-analyses in beeld zijn gebracht bij het beantwoorden van deelvraag 1. Wat opvalt is dat bij zowel de deelnemers als uit de video-analyses de kenmerken ‘gedeelde waarde en visie’ en ‘samenwerken in activiteiten’ veel voorkomend zijn. Het PLG-kenmerk ‘reflectief onderzoekend leren’ is veel waargenomen en is door de deelnemers ook genoemd. Philpott en Oates (2017) hebben aangegeven dat onderzoek doen door PLG- deelnemers belangrijk is omdat dit ervoor zorgt dat zij op die manier psychologisch eigenaar kunnen worden van het proces en product. In deze context zou het dus kunnen zijn dat het ‘reflectief onderzoekend leren’ een bijdrage heeft gehad in het gaan ervaren van psychologisch eigenaarschap. Opvallend is dat het kenmerk ‘inclusief deelnemerschap’ niet is benoemd door de deelnemers, terwijl uit onderzoek door Bolam et al. (2005) is gebleken dat wanneer bijvoorbeeld directeurs en teamleiders ook deelnemen aan een PLG dit als positief wordt gewaardeerd. De opzet van deze PLG was gericht op uitsluitend docentbegeleiders. Het zou kunnen dat de deelnemers de deelname van bijvoorbeeld managementleden niet hebben gemist.

Antwoord gevend op de onderzoeksvraag *Op welke manier draagt de professionele leergemeenschap bij aan psychologisch eigenaarschap van docentbegeleiders over de werkwijzer voor het voeren van reflectiegesprekken?* lijkt het erop dat de gehele opzet van deze PLG binnen AOC Oost, een bijdrage heeft gehad in het gaan ervaren van zowel individueel als collectief psychologisch eigenaarschap over de werkwijzer. De deelnemers hadden in deze voor hen nieuwe context, de mogelijkheid om gezamenlijk te werken aan een werkwijzer. De kenmerken ‘reflectief onderzoekend leren’, ‘samenwerken in activiteiten’ en ‘gedeelde waarde en visie’ hebben veel plaatsgevonden en zijn ook genoemd door de deelnemers voor het gaan ervaren van

psychologisch eigenaarschap. Daarmee kan nog niet met stelligheid worden gezegd dat deze kenmerken bijdragen aan psychologisch eigenaarschap. Collectief psychologisch eigenaarschap ontstaat in complexe groepsprocessen waarbij gedeelde ervaringen, gedachten, emoties en gesprekken ertoe leiden dat er een 'wij' gevoel ontstaat met de gedeelde beleving 'dat is van ons' (Van Boxtel & Van Walstijn, 2008). Dit zou een verklaring kunnen zijn voor het ontstaan van collectief psychologisch eigenaarschap bij deelnemers aan deze PLG, omdat ruimte gecreëerd was voor persoonlijke inbreng en het delen van ervaringen. Het zou kunnen dat met name tijdens 'reflectief onderzoekend leren' de mogelijkheid is geweest voor het verwerven van collectief psychologisch eigenaarschap. Dit gevoel kan echter ook buiten de PLG-kenmerken zoals ze in dit onderzoek zijn beschreven, zijn ontstaan. Er is niet met zekerheid vast te stellen dat tijdens het onderzoek naar deze PLG, alleen de PLG-kenmerken invloed hebben gehad op het gaan ervaren van psychologisch eigenaarschap.

Voor AOC Oost betekent dit dat het opzetten van deze PLG's gezorgd heeft voor een gezamenlijke werkwijze voor het voeren van reflectiegesprekken met docenten waarover de deelnemers psychologisch eigenaarschap ervaren. De wijze van inrichting van deze PLG lijkt een rol te hebben gespeeld in het gaan ervaren van psychologisch eigenaarschap. Daarvan kan niet gezegd worden dat de opzet van deze PLG in een andere context dezelfde resultaten oplevert. Wel is het interessant dat het psychologisch eigenaarschap heeft opgeleverd en dat er onderlinge verbinding tussen de deelnemers lijkt te zijn ontstaan die heeft gezorgd voor een eenduidige manier van voeren van gesprekken met docenten. Psychologisch eigenaarschap levert onder andere verbinding tussen mensen, gewenst gedrag wordt aangemoedigd en zorgt voor verhoogde effectiviteit en collectief leren (Van Boxtel & Van Walstijn, 2008) en van die onderlinge verbinding tussen de verschillende locaties lijkt hier enigszins sprake van te zijn.

Discussie

Bij dit onderzoek kunnen enkele kanttekeningen worden geplaatst. Zo was de onderzoekspopulatie klein (N=8) en bij het beantwoorden van de deelvragen 2 en 3 nog kleiner (N=5 en N=6). Hierdoor kan het voorkomen dat de onderzoeksresultaten bij herhaling van dit onderzoek bij een andere PLG afwijken.

Bij deelvraag 1 *Welke kenmerken van een PLG zijn herkenbaar geweest tijdens de bijeenkomsten?* heeft de onderzoeker bij het coderen van de PLG-fragmenten het 'samenwerken in activiteiten' alleen aan fragmenten gekoppeld waarin door twee of meer deelnemers werd samengewerkt aan een opdracht. De fragmenten die gecodeerd zijn op 'reflectief onderzoekend leren' en 'gedeelde waarde en visie' hadden ook als samenwerking gecodeerd kunnen worden omdat er in die fragmenten ook werd samengewerkt. Tijdens het onderzoek kwam de onderzoeker erachter dat deze wijze van coderen bepaalde samenwerking minder goed inzichtelijk maakte. Gekozen is om door te gaan met dezelfde wijze van coderen om een consistent gemeten beeld te krijgen van de verschillende PLG-kenmerken. Ondanks deze keuze is wel duidelijk geworden dat het kenmerk samenwerking een belangrijk aspect is geweest van deze PLG. Het niet coderen van het kenmerk samenwerking bij andere kenmerken lijkt dus geen invloed gehad op de conclusie.

De PLG-kenmerken 'collectieve verantwoordelijkheid' en 'groepsleren en individueel leren', zijn het minst vaak aangetoond in de bijeenkomsten. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de initiator die tevens participerende onderzoeker was, de bijeenkomsten stuurde op zowel inhoud als proces doordat zij het traject vooraf heeft ingericht. Bij deze kenmerken zou er dus sprake kunnen zijn van enige beïnvloeding van de resultaten. Tegelijkertijd is deze beperking een gevolg van de bewust gekozen onderzoeksvorm van participerend onderzoek, als aanbevolen door Schaap en De Bruijn (2015).

De resultaten van deelvraag 2 *In hoeverre wordt individueel psychologisch eigenaarschap ervaren over de werkwijze na deelname aan de PLG?* zijn bij deelnemer 5 lager dan bij de andere leden in de PLG. Een verklaring hiervoor kan zijn dat deze docentbegeleider vanuit het mbo in een later stadium is benaderd en in bijeenkomst 2 is aangesloten bij de PLG. Wellicht is ook een verklaring dat de geformuleerde werkwijze minder van toepassing is op het mbo omdat er voornamelijk gesproken is over vmbo-situaties doordat de meeste deelnemers daarin werkzaam zijn. Hierdoor is het waarschijnlijk dat deze mbo-docentbegeleider minder van zichzelf in de werkwijze kon investeren en de werkwijze zoals door andere docentbegeleiders werd verteld minder kende en herkende. Met andere woorden, bij deze docentbegeleider hebben de mechanismen die tot individueel psychologisch eigenaarschap leiden, waarschijnlijk in mindere mate plaatsgevonden.

De betrouwbaarheid van de resultaten op deelvraag 4 *In welke mate vinden de mechanismen die tot collectief psychologisch eigenaarschap leiden plaats tijdens het vormgeven van de werkwijze?* is beperkt. De wijze waarop deze mechanismen in kaart zijn gebracht, middels het coderen aan de hand van zinnen, vraagt om verdere ontwikkeling om hier duidelijke en betrouwbare uitspraken over te kunnen doen. De onderzoeker vond in een laat stadium van dit onderzoek een artikel van Campbell, Pickford, Joy en Roll (2016) waarin aangegeven wordt dat nog niet helder is hoe psychologisch eigenaarschap precies ontstaat. Aangenomen wordt dat persoonlijke behoeften gezien worden als reden van het bestaan van psychologisch eigenaarschap.

Uit de literatuurstudie blijkt dat nog niet eerder onderzoek is gedaan naar hoe de mechanismen leiden tot zowel individueel als collectief psychologisch eigenaarschap. De invloed van de PLG-kenmerken op het ontstaan van psychologisch eigenaarschap is ook niet eerder onderzocht. Wel is onder andere door Schaap en De

Bruijn (2015) onderzocht dat psychologisch eigenaarschap kan ontstaan door deelname aan een PLG. Zij hebben aangetoond dat professionele ruimte hierbij een rol speelt, maar niet welke kenmerken van een PLG daarop van invloed op zijn. Daarmee is dit onderzoek naar kenmerken van een PLG die invloed hebben op psychologisch eigenaarschap een verkennend onderzoek. Uit de resultaten van dit onderzoek lijkt het erop dat tijdens 'reflectief onderzoekend leren' de meeste mechanismen die tot collectief psychologisch eigenaarschap leiden in gang worden gezet. Dat is interessant omdat dit niet terug te vinden is in, of te onderbouwen valt met wetenschappelijke literatuur. Een reden voor het ontstaan van collectief psychologisch eigenaarschap tijdens 'reflectief onderzoekend leren' kan zijn dat deelnemers gezamenlijk betekenis aan het geven zijn op een gelijkwaardige manier. Hierdoor heeft iedereen de mogelijkheid om invloed en controle uit te oefenen, de mogelijkheid de uitkomst te kennen en er iets aan toe te voegen wat voor hem of haar belangrijk is. Wanneer binnen een PLG tijdens het 'reflectief onderzoekend leren' de deelnemers van elkaar accepteren dat eenieder deze invloed heeft, het doel mag kennen, iets mag toevoegen of veranderen omdat hij of zij dit belangrijk vindt, is het mogelijk dat de mechanismen die tot individueel en collectief psychologisch eigenaarschap leiden in gang worden gezet. Het lijkt erop dat met name het PLG-kenmerk 'reflectief onderzoekend leren' ruimte biedt voor het in gang zetten van de verschillende mechanismen die tot collectief psychologisch eigenaarschap leiden. Het zou kunnen dat met name tijdens het doen aan reflectie en onderzoek, de deelnemers uitgedaagd worden om zich kritisch te uiten, hun gedachten te verwoorden en gezamenlijk betekenis te geven terwijl op die manier ook voldaan kan worden aan de behoefte aan sociale identiteit.

Aanbevelingen

Het doel van dit onderzoek was om de directie van AOC Oost aanbevelingen te kunnen doen over het nut van PLG's en hoe eigenaarschap hierdoor kan worden gestimuleerd. Dit laatste is echter niet aan de orde omdat vanuit dit onderzoek niet kan worden geconcludeerd dat in iedere PLG psychologisch eigenaarschap ontstaat. Wel kunnen enkele aanbevelingen gedaan worden.

Het is aan te bevelen om de onderzochte PLG van docentbegeleiders de mogelijkheid te geven zich verder te ontwikkelen. Bij het initiëren van een PLG is het volgens Schaap en De Bruijn (2017) nodig om voldoende tijd te nemen in het proces om de PLG te ontwikkelen en blijkt dat drie jaar deelnemen aan een PLG amper voldoende tijd is om een bijdrage te kunnen leveren aan schoolontwikkeling. Doordat deze PLG na het onderzoek niet direct doorgang heeft gehad is het mogelijk dat de effecten van deze PLG weer verdwijnen. Dit terwijl de deelnemers naast dat ze onderlinge verbinding lijken te ervaren, zij een gezamenlijke werkwijzer hebben geformuleerd en zichzelf hebben aangegeven door te willen gaan. Het is raadzaam als directie van AOC Oost deze PLG te blijven faciliteren door bijvoorbeeld de deelnemers uit te roosteren zodat zij wederom in de gelegenheid zijn deel te nemen zodat verdere ontwikkeling doorgang kan hebben. De PLG zou daarnaast in deze vorm, uitgebreid kunnen worden met docentbegeleiders van locaties die niet hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Wanneer dan binnen de PLG de geformuleerde werkwijzer verder wordt uitgediept, zou dit kunnen zorgen voor een breder draagvlak voor het gebruiken daarvan en wellicht creëert dit nog meer onderlinge verbindingen tussen locaties. Het zou kunnen zijn dat hierdoor efficiënter gewerkt kan worden, omdat men met elkaar ontwikkelingen vormgeeft in plaats van alleen of per locatie.

Het is daarnaast AOC Oost aan te bevelen een verkenning te doen in de mogelijkheden voor het opzetten van meerdere PLG's omdat uit dit onderzoek blijkt dat deelnemers daarbinnen onder andere in staat lijken te zijn geweest samen te werken en reflectief onderzoekend te leren. Het leren met en van elkaar in de vorm van een PLG is passend binnen een lerende organisatie zoals AOC Oost. In de context van dit onderzoek is er specifiek naar de werking van één PLG gekeken. Indien meerdere PLG's worden geïnitieerd binnen AOC Oost zou het ook mogelijk zijn om deze te vergelijken met elkaar en daar onderzoek naar te doen. Aangezien eigenaarschap als zeer belangrijk aspect binnen deze organisatie wordt gezien, zou bij meerdere PLG's dan ook onderzoek gedaan kunnen worden naar de effecten daarvan op psychologisch eigenaarschap. Daarnaast kan het verstandig zijn om naar de opzet van PLG's te kijken die bij kunnen dragen aan de persoonlijke ontwikkeling van medewerkers en de organisatieontwikkelingen omdat AOC Oost daar waarde aan lijkt te hechten. Een mogelijkheid hierbij is de opzet van de onderzochte PLG, die gebruik gemaakt heeft van AI, mee te nemen omdat het kan zijn dat dit een positieve bijdrage heeft op het proces en de uitkomst.

Het opzetten van goedwerkende PLG's is een complexe opgave. De inrichting van de PLG, de deelnemers, de context en de het doel daarvan hebben allen invloed op de werking en het effect. Het is ook niet altijd zinvol om PLG's op te richten, bijvoorbeeld wanneer veranderingen wenselijk zijn die buiten de invloedssfeer van PLG-deelnemers liggen. Om binnen AOC Oost goed werkende PLG's te hebben is het aan te bevelen kritisch te kijken naar de gewenste veranderingen en of een PLG daaraan bij kan dragen.

Vanuit dit onderzoek lijkt het PLG-kenmerk 'reflectief onderzoekend leren' de meeste mechanismen in werking te zetten die tot collectief psychologisch eigenaarschap leiden. Op basis van deze uitkomsten is het doen van vervolgonderzoek naar PLG-kenmerken en de mechanismen die zij opwekken die leiden tot zowel individueel als collectief psychologisch eigenaarschap zeker aan te bevelen.

Referenties

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., ... Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities. Research Report*. Bristol. Retrieved from www.dfespublications.gov.uk
- Bolhuis, S., & Simons, R.-J. (2011). Naar een breder begrip van leren. In J. Kessels & J. Poell (Eds.), *Handboek human resource development. Organiseren van het leren*. (2^e herz dr.) pp. 63–86. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. <https://doi.org/10.1007/978-90-313-8565-2>
- Bruining, T., & Uytendaal, E. (2010). *1 + 1 = 3. Werken en leren in leerwerkgemeenschappen*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Bushe, G. R. (1998). Appreciative inquiry with teams. *Organization Development Journal*, 16(3), 41.
- Bushe, G. R. (2007). Appreciative Inquiry Is Not About The Positive. *Inquiry*, 39(4), 30–35. <https://doi.org/10.3928/00220124-20080301-11>
- Bushe, G. R. (2013). Generative Process, Generative Outcome: The Transformational Potential of Appreciative Inquiry. In D. L. Cooperrider, L. N. Godwin, M. Avital, & B. Bolanda (Eds.), *Organizational Generativity: The Appreciative Inquiry Summit and a Scholarship of Transformation (Advances in Appreciative Inquiry, Volume 4)* (Vol. 9152, pp. 89–113). <https://doi.org/10.1108/S1475>
- Campbell Pickford, H., Joy, G., & Roll, K. (2016). Psychological Ownership: Effects and Applications. *SSRN Electronic Journal*, (October). <https://doi.org/10.2139/ssrn.2893092>
- Cooperrider, D. L., & Whitney, W. 2005. *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*, San Francisco: Berrett-Koehler. <https://doi.org/10.4135/9781412983464>
- De Caluwé, L., & Vermaak, H. (2014). *Leren veranderen* (3e dr.). Deventer: Vakmedianet.
- De Laat, M. (2012). *Enabling professional development networks : How connected are you?* Open Universiteit. Retrieved from https://www.ou.nl/documents/40554/111664/Inaugurele_rede_Maarten_de_Laat_def_2012.pdf/af2ce77e-2169-46fb-9b81-ea7fdd5ff588
- Dittmar, H. (1992). *The social psychology of material possessions: To have is to be*. New York: St. Martin Press.
- Furby, L. (1980). The origins and early development of possessive behavior. *Political Psychology*, 2(1), 30–42.
- Hessing, R., Loeffen, E., Uytendaal, E., & Willems, W. (2013). *De leraar aan het roer!* Handreiking voor het bevorderen van eigenaarschap van professionele ontwikkeling, 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Kessels, J., & Keursten, P. (2011). Opleiden en leren in een kenniseconomie : Vormgeven van een corporate curriculum en principes voor kennisproductiviteit. In J. Kessels & J. Poell (Eds.), *Handboek human resource development. Organiseren van het leren*. (2e herz dr.), p. 27–44. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. <https://doi.org/10.1007/978-90-313-8565-2>
- Ketelaar, E., Koopman, M., Den Brok, P. J., Beijgaard, D., & Boshuizen, H. P. A. (2014). Teachers learning experiences in relation to their ownership, sense-making and agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(3), 314–337. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848523>
- Kotter, J. P. (2014). Capturing the Opportunities and Avoiding the Threats of Rapid Change. *Leader to Leader*, 2014(74), 32–37. <https://doi.org/10.1002/ltl.20150>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers ' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149–170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Menard, P., Warkentin, M., & Lowry, P. B. (2018). The impact of collectivism and psychological ownership on protection motivation: A cross-cultural examination. *Computers and Security*, 75, 147–166. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2018.01.020>
- Passend Onderwijs. (n.d.). Retrieved May 24, 2017, from <https://www.passendonderwijs.nl/>
- Philpott, C., & Oates, C. (2017). Professional learning communities as drivers of educational change: The case of learning rounds. *Journal of Educational Change*, 18(2), 209–234. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9278-4>
- Pierce, J. L., Jussila, I., & Cummings, A. (2009). Psychological ownership within the job design context: Revision of the job characteristics model. *Journal of Organizational Behavior*, 30(4), 477–496. <https://doi.org/10.1002/job.550>
- Pierce, J. L., & Jussila, I. (2010). Collective psychological ownership within the work and organizational context: Construct introduction and elaboration. *Journal of Organizational Behavior*, 31(6), 810–834. <https://doi.org/10.1002/job.628>
- Pierce, J. L., & Jussila, I. (2011). *Psychological ownership and the organizational Context : Theory, Research Evidence and Application*. Massachusetts USA: Edward Elgar Publishing.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2003). The state of psychological ownership: Integrating and extending a century of research. *Review of General Psychology*, 7(1), 84–107. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.1.84>
- Pierce, J. L., O'Driscoll, M. P., & Coghlan, A. M. (2004). Work environment structure and psychological ownership : The mediating effects of control. *The Journal of Social Psychology*, 144(5), 507–534.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2015). *Methoden en technieken van onderzoek* (7e ed.). Amsterdam:

Pearson Benelux bv.

- Schaap, H., & De Bruijn, E. (2015). Professionele leergemeenschappen in scholen: Een kwestie van eigenaarschap en professionele ruimte. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 36(4), 23–41.
- Schaap, H., & De Bruijn, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environments Research*, 21(1), 109–134. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9244-y>
- Schaap, H., Leefderink, H., Meirink, J., Oolbekkink, H., Louws, M., Want Van Der, A., ... Meijer, P. (2017). *Professionaliseringsinitiatieven in het voortgezet onderwijs nader bekeken: professionele ruimte van leraren in relatie tot schoolontwikkeling en -organisatie*. Retrieved from <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/10/405-14-403-definitief-eindrapport-p2.pdf>
- Sinek, S. (2009). *Start with why: How great leaders inspire action*. Youtube. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=u4ZoJKF_VuA
- Stichting AOC Oost. (2016). *Strategisch Beleidsplan 2016-2020*. Retrieved May 7, 2017, from https://www.aoc-oost.nl/static/default/files/documents/pdf/Algemeen/SBP_def.pdf
- Stoll, L. (2015). Using evidence, learning and the role of professional learning communities. In C. Brown (Ed.), *Leading the Use of Research & Evidence in Schools*. p. 53–64. London: Institute of Education Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*. *Journal of Educational Change* (Vol. 7). <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Tjepkema, S., Verheijen, L., & Kabalt, J. (2016). *Waarderend veranderen appreciative. Inquiry in de dagelijkse praktijk van managers* (2e ed.). Amsterdam: Boom uitgevers Amsterdam & S. Tjepkema, L. Verheijen, J. Kabalt.
- Van Boxtel, M., & Van Walstijn, M. (2008). *De route naar eigenaarschap*, 1–12. Retrieved from <http://www.thp-consultancy.nl/images/stories/pdf/routenaareigenaarschap.pdf>
- Van Dyne, L., & Pierce, J. L. (2004). Psychological ownership and feelings of possession : three field studies predicting employee attitudes and organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 25(4), 439–459. <https://doi.org/10.1002/job.249>
- Van Keulen, H., Voogt, J. M., Van Wessum, L., Cornelissen, F., & Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding: Potentie en uitdagingen. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 36(4), 143–161.
- 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, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & van Vilsteren, C. (red.) *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas*. p. 1-24. Deventer: Kluwer. Retrieved from http://www.samen-wijs.nl/docs/Verbiest_Facetten_professionele_leergemeenschappen.pdf
- Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Retrieved from http://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai%3Aahbokenkennisbank.nl%3Afontys_didlmods%3Aoai%3Arepository.samenmaken.nl%3Aasmpid%3A25357
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

Dankwoorden

Het doen van deze studie en het schrijven van deze masterthesis was voor mij niet mogelijk geweest zonder de steun van de mensen om mij heen. Zo wil ik Lia Spreuwenberg bedanken voor de opbouwende feedback en support gedurende mijn studie en tijdens het schrijven deze thesis

Mijn ouders, Wolfgang en Albertine, zijn voor mij zeer belangrijk geweest tijdens dit proces. Ze hebben mij zowel geestelijke ondersteund als dat ze mij regelmatig hebben voorzien van eten. Bij het schrijven van deze thesis en andere stukken tijdens mijn studie kon ik altijd een beroep doen op mijn broer Arjen, die mij dan van advies voorzag en nooit nee zei als ik hem een stuk tekst wilde laten lezen. Thanks bro!

Marije Koel bedankt voor je steun en support in het opzetten van mijn innovatieambitie en ondersteuning tijdens dit onderzoek. Helaas ben je aan het einde van dit proces niet meer mijn opdrachtgever. Monique te Wiel en Charlotte van Dijk bedankt voor het vertalen van de vragenlijsten.

Zonder mijn studiegenoten was deze masterthesis zeker niet gelukt. In het bijzonder wil ik Anne Boerboom, haar zus Hilde Koehorst, Kim Kuiper en Annemarie Zijlmans bedanken voor alle steun, support en samenwerking. We hebben samen gehuild maar vooral veel gelachen. Als laatste wil ik Annemarie Zijlmans en Frans Dinnissen hartelijk bedanken voor het openstellen van hun huis en dat ik mij altijd welkom voel ben hen.

Femke ter Horst
Goor 2018

Bijlage 1

AOC Oost

Notitie Passend Onderwijs, versie januari 2013.

Inleiding

Aanleiding is de invoering van passend onderwijs op 1 augustus 2014, voor vmbo en mbo.

Het MT heeft de werkgroep passend onderwijs ingesteld en een opdracht gegeven.

De werkgroep passend onderwijs heeft:

- Een concept visie geschreven
- Een plan geschreven
- Bijlagen toegevoegd waarop het plan gebaseerd is en ter toelichting

1 Kaders

1.1 Kader overheid

Vanaf 1 augustus 2014 zijn scholen verplicht een passende onderwijsplek te bieden aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben.

Samenwerkingsverbanden in de regio

Scholen gaan in de regio samenwerken om leerlingen een passende plek in het onderwijs te bieden. Leraren en schoolleiders krijgen in het nieuwe stelsel een centrale rol. Zij staan dichtbij de leerlingen en weten welke behoeften ze hebben.

Financiering passend onderwijs

In het nieuwe stelsel wordt de leerlinggebonden financiering (rugzak) afgeschaft.

Het budget blijft wel volledig beschikbaar, maar gaat voortaan rechtstreeks naar de samenwerkende scholen. Die zetten het geld zo doeltreffend mogelijk in.

Verevening vindt plaats tussen 2016-2020. Zie toelichting onder punt 4.

Ondersteuningsplan samenwerkende scholen

De samenwerkende scholen leggen de afspraken minstens eens in de 4 jaar vast in een ondersteuningsplan. Hierin staat onder meer hoe de scholen:

- het passend onderwijs in hun regio inrichten;
- het geld voor extra ondersteuning besteden;
- leerlingen naar het speciaal onderwijs verwijzen;
- ouders informeren.

1.2 Kaders AOC Oost

De ondersteuning aan de leerling wordt primair in de klas gegeven door de docent.

Ondersteuning zal primair gericht zijn op de verdere professionalisering van onze docenten. De schil rondom ons onderwijs en onze docenten dient helder en effectief te zijn.

1.3 Kaders regionale onderwijsverbanden

Iedere locatie is actief in een eigen regionaal samenwerkingsverband.

Het ondersteuningsprofiel van de locatie wordt:

- Gemaakt op basis van eigen kracht en kwaliteit
- Mede ingekleurd door de regionale behoefte en afstemming
- Afhankelijk van de mensen en middelen.

2 Opdrachten

2.1 Uitwerking ondersteuningsprofiel per locatie: Deze vindt plaats onder verantwoordelijkheid van de Locatiedirecteur.

In het ondersteuningsprofiel moeten de volgende punten uitgewerkt te worden:

- Hoe verloopt het tijdig signaleren samen met CJG
- Wat is het aanbod voor dyslexie en dyscalculie
- Wat is het aanbod bij mindere en hogere intelligentie
- Hoe is fysieke toegankelijkheid van de schoolvoorzieningen
- Wat is de beschikbaarheid van hulpmiddelen bij lichamelijke beperkingen
- Wat is het programma sociale veiligheid en preventie gedragsproblemen
- Is er een protocol medisch handelen en hoe ziet dat er uit?

Bijlage 2

Huidige taken van teamondersteuner binnen het AOC Oost Doetinchem

Ondersteunende activiteiten naar docent, klas en leerling.

- Ondersteunen van de docent/ mentor bij het invullen van de verzamellijst (lezen van testresultaten en dossieranalyse), het klassenplan, plan van aanpak.
- Het ondersteunen van de docent bij hulpvragen van leerlingen en klas op gebied van klassenmanagement en interactie
- Het ondersteunen van de docent in het voorbereiden van gesprekken met ouders en/of leerlingen (eventueel, mocht het wenselijk zijn, kan de TO bij het gesprek aanwezig zijn).
- Het evalueren van een plan van aanpak of andere acties voortkomend vanuit de ondersteuning.
- Uitvoeren van observaties van leerling, docent of klas. TO geeft een terugkoppeling aan docent/mentor.
- Het voeren van gesprekken met de docent over hulpvragen betreffende klas en leerling. TO brengt samen met de docent de hulpvraag in kaart.
- Het geven van handelingssuggesties aan docenten/ klas en leerling.
- Het ondersteunen en begeleiden van een docent met een specifieke hulpvraag. De hulpvraag is gericht op klassenmanagement en/of interactie. De hulpvraag komt vanuit de docent.
- De toeleiding van een leerling naar een Tom traject en het overdragen van gegevens aan de TOM coach. TOM brengt een leerling in een Tom-bespreking.
- Het bespreken van hulpvragen met coördinator expertisepunt. Coördinator zet acties uit.
- Het signaleren van problemen bij leerlingen en aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerling in samenspraak met mentor en Expertisepunt. Het geven van informatie over de ondersteuning aan het docententeam tijdens een vergadering, werkmiddag.
- Deelnemen aan tweewekelijks overleg van teamondersteuners.
- Overleg voeren met teamleider over voortgang ondersteuning van klas, leerlingen en docenten. TO heeft in ieder geval 1X in de maand overleg met de teamleider.

Klassenplan/klassenbespreking:

- Inventarisatie van hulpvragen vanuit de klassenbespreking: het oppakken van hulpvragen, inzetten van acties vanuit de klassenbespreking in samenspraak met de mentor.
- De TO is aanwezig bij de klassenbesprekingen en stelt inhoudelijke vragen.
- Voorbereiden van klassenbespreking en/of rapportbespreking met teamleider/mentor.

Bijlage 3

Onderzoek

Naar de effecten van deelname aan de professionele leergemeenschap van teamondersteuners, docentondersteuners en docentbegeleiders binnen AOC Oost

Toestemmingsformulier

Mij is gevraagd toestemming te verlenen voor deelname aan het onderzoek dat verricht wordt binnen AOC Oost. Ik ben over het onderzoek geïnformeerd en heb de schriftelijke informatie gelezen. Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen te stellen en over mijn deelname na te denken. Ik ben bekend met mijn recht om mijn toestemming tot deelname elk moment in te trekken zonder opgave van reden.

Mijn inbreng tijdens de bijeenkomsten mag worden vastgelegd.

Deelnemer onderzoek

Achternaam en voorletters:

Geboortedatum:

Vakrichting:

Ik geef toestemming voor dit onderzoek (handtekening)

Handtekening:

Datum:

.....

.....

☐ Ja, ik wil graag de uitkomsten van het onderzoek ontvangen**

Email adres:

* Doorhalen van niet van toepassing is

** Aanvinken als dit van toepassing is

Bijlage 4

Topics	Dimensies	Kenmerk
Werken vanuit een helder doel	Gedeelde waarde en visie	PLG
Werken vanuit duidelijke probleemstelling.	Gedeelde waarde en visie	PLG
Er is een cultuur van continue verbetering	Gedeelde waarde en visie	PLG
Vanuit gedeelde principes en redeneringen wordt een gemeenschappelijk belang geformuleerd	Gedeelde waarde en visie	PLG
Docentbegeleiders hebben hoge verwachtingen van de docenten	Collectieve verantwoordelijkheid	PLG
Docentbegeleiders nemen gedeelde verantwoordelijkheid voor al het docent leren	Collectieve verantwoordelijkheid	PLG
Docentbegeleiders nemen gedeelde verantwoordelijkheid voor het leren van leerlingen	Collectieve verantwoordelijkheid	PLG
Er is peer druk op diegene die niet eerlijk deelt	Collectieve verantwoordelijkheid	PLG
Zelfevaluatie	Reflectief onderzoekend leren	PLG
Wederzijdse observatie	Reflectief onderzoekend leren	PLG
Gezamenlijke reflectie waardoor nieuwe inzichten ontwikkeld worden of bestaande inzichten herzien	Reflectief onderzoekend leren	PLG
Gezamenlijk oplossen van problemen waardoor nieuwe inzichten ontwikkeld worden of bestaande	Reflectief onderzoekend leren	PLG
Data wordt geanalyseerd en gebruikt voor reflectie en verbetering, bijvoorbeeld	Reflectief onderzoekend leren	PLG
Input van docentbegeleiders wordt gewaardeerd	Reflectief onderzoekend leren	PLG
Input van docenten wordt gewaardeerd	Reflectief onderzoekend leren	PLG
Teaamplanning en teamwerk zijn gemeenschappelijke kenmerken	Samenwerking in activiteiten	PLG
Teaanteaching gericht op samenwerking vindt plaats	Samenwerking in activiteiten	PLG
Samenwerking komt voor tussen rollen	Samenwerking in activiteiten	PLG
Er is een samenwerking binnen de gehele school	Samenwerking in activiteiten	PLG
Teaanteaching gericht op kennisoverdracht	Groepsleren en individueel leren	PLG
Mensen leren individueel met en van de ander	Groepsleren en individueel leren	PLG
Mensen nemen collectieve verantwoordelijkheid voor het promoten en ondersteunen van elkaars	Groepsleren en individueel leren	PLG
Deelnemers spreken uit opgedane kennis uit te hebben geprobeerd	Groepsleren en individueel leren	PLG
Al het personeel is betrokken bij het professioneel leren	Groepsleren en individueel leren	PLG

Bijlage 5

Psychologisch eigenaarschap.

Naam:.....

Instructies: Denk aan het huis, boot of hut die je bezit of mede bezit met iemand en de ervaringen en gevoelens geassocieerd met de uitspraak 'dit is mijn (ons) huis!'.

Duid de mate aan in hoeverre je het persoonlijk eens of oneens bent met de volgende uitspraken.

1. = Sterk oneens
2. = Oneens
3. = Matig oneens
4. = Niet eens, niet oneens
5. = Matig eens
6. = Eens
7. = Sterk eens

De volgende vragen hebben te doen met het 'gevoel van eigenaarschap' dat jij voelt voor de **geformuleerde werkwijzer** waar jij aan bijgedragen hebt.

Dit is *mijn* werkwijzer voor het voeren van reflectiegesprekken. 1 2 3 4 5 6 7

Ik voel dat deze werkwijzer voor het voeren van reflectiegesprekken *ons* product is. 1 2 3 4 5 6 7

Ik voel een hoge mate van persoonlijk eigenaarschap voor deze werkwijzer voor het voeren van reflectiegesprekken 1 2 3 4 5 6 7

Ik heb het gevoel dat dit *mijn* werkwijzer is voor het voeren van reflectiegesprekken is. 1 2 3 4 5 6 7

Bijlage 6

Collectief psychologisch eigenaarschap.

Naam:.....

Instructies: Denk aan het huis, auto, werkplek of een ander artikel dat je bezit of mede bezit met iemand en de ervaringen en gevoelens geassocieerd met de uitspraak 'dit is van ons!'.

De volgende vragen hebben te maken met het 'gevoel van eigenaarschap' dat jij en jouw werkgroep leden voelen voor de **geformuleerde werkwijzer** die jullie hebben geformuleerd.

Duid de mate aan in hoeverre je het persoonlijk eens of oneens bent met de volgende uitspraken.

1. = Sterk oneens
2. = Oneens
3. = Matig oneens
4. = Niet eens, niet oneens
5. = Matig eens
6. = Eens
7. = Sterk eens

Wij (mijn collega's en ik) zijn het er gezamenlijk mee eens dat het ONS werk is.

1 2 3 4 5 6 7

Wij (mijn collega's en ik) hebben gezamenlijk het gevoel dat het werk behoort aan ONS samen.

1 2 3 4 5 6 7

Wij (mijn collega's en ik) voelen een zeer hoge mate van gezamenlijk (groeps-) eigenaarschap voor dit werk.

1 2 3 4 5 6 7

Alle leden van mijn werkgroep voelen zich alsof wij dit werk collectief bezitten.

1 2 3 4 5 6 7

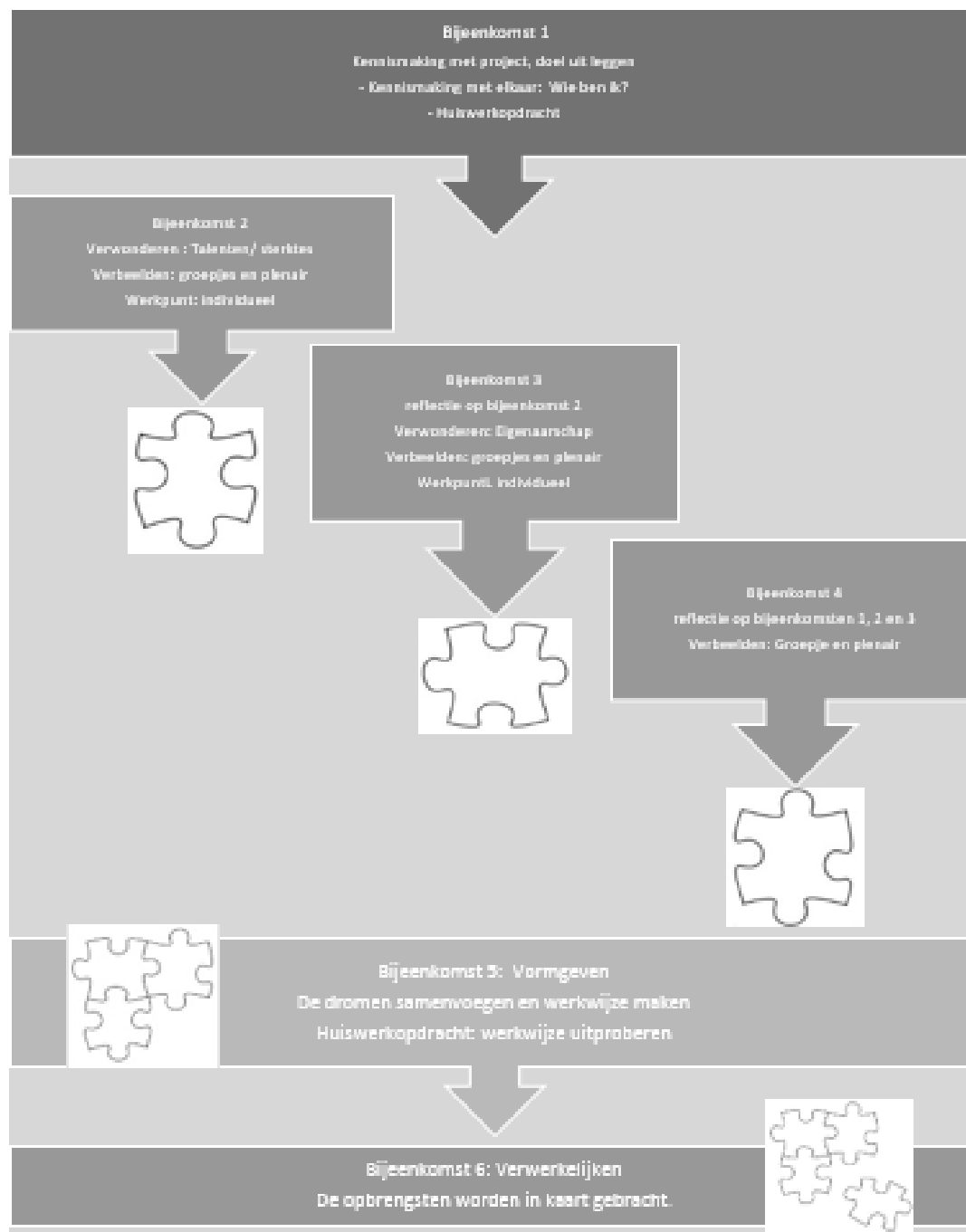
Wij (mijn collega's en ik) hebben gemeenschappelijk het gevoel dat deze instrumenten van ons zijn.

1 2 3 4 5 6 7

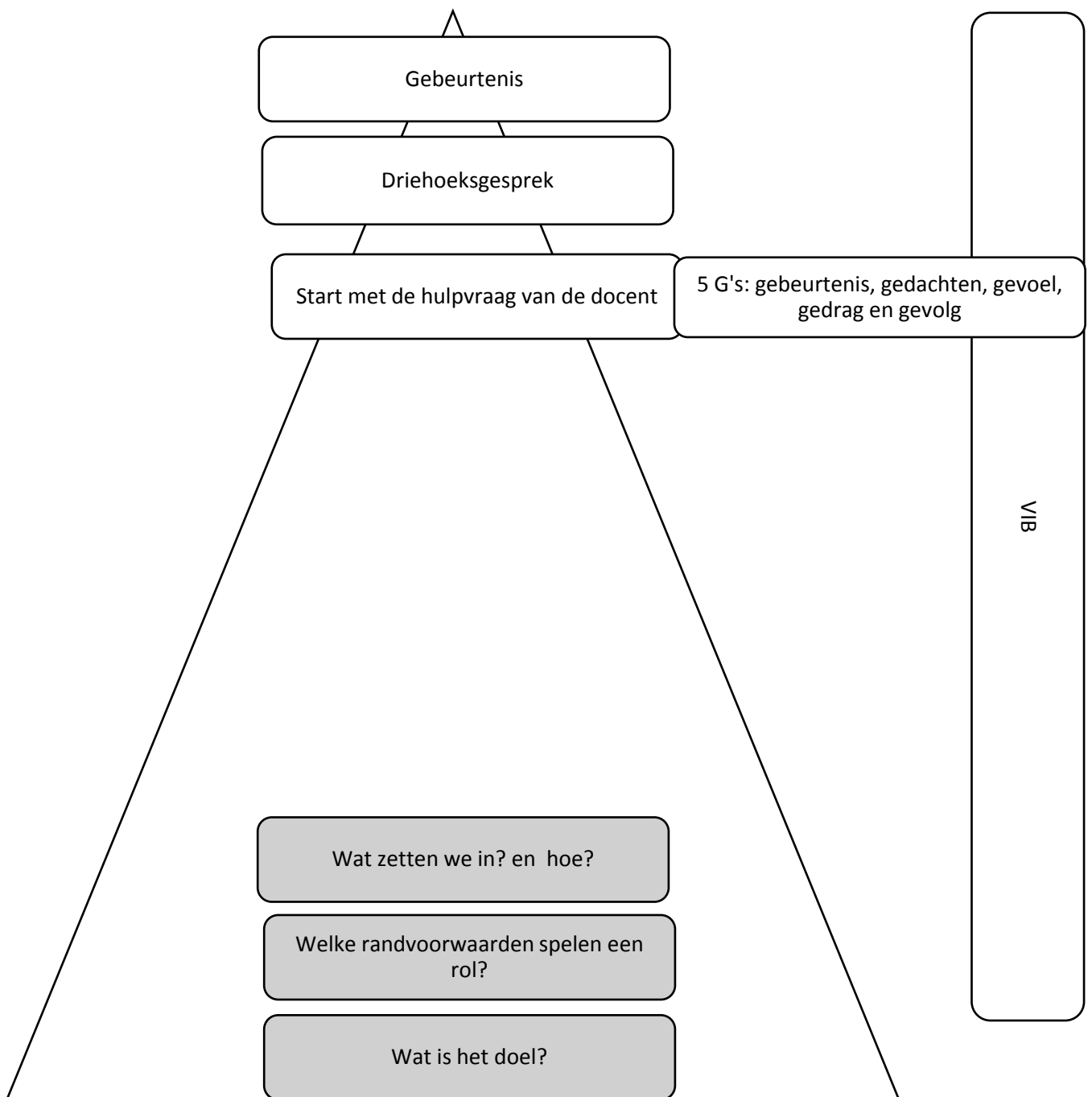
Bijlage 7

Topic	Code	Kenmerk
De groep accepteert dat iemand invloed heeft op de werkwijze	Invloed	Collectief psychologisch eigenaarschap
De groep accepteert dat iemand de werkwijzer kent	Kennen	Collectief psychologisch eigenaarschap
De groep accepteert dat iemand iets van zichzelf investeert in de werkwijzer.	Investeren	Collectief psychologisch eigenaarschap

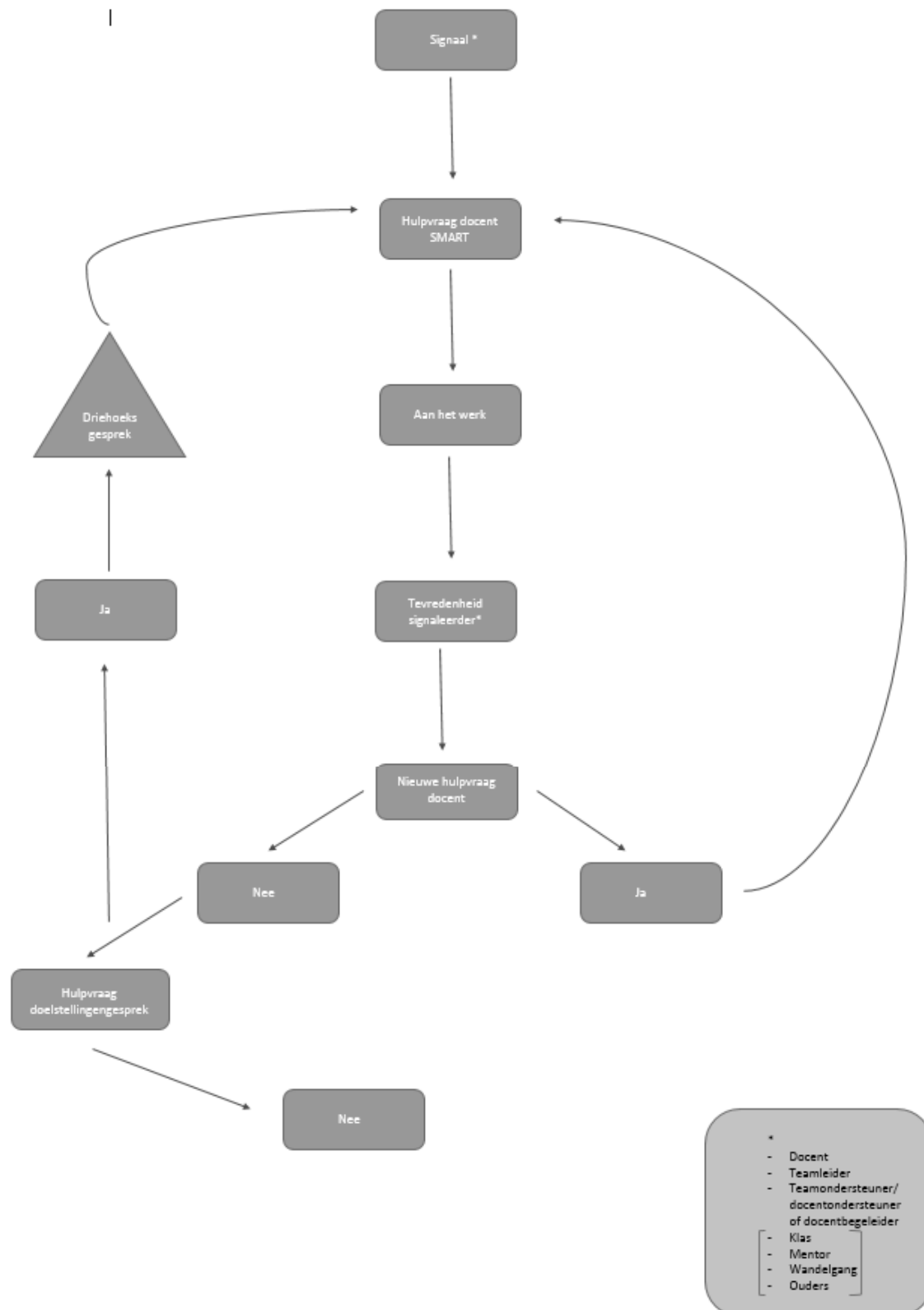
Bijlage 8



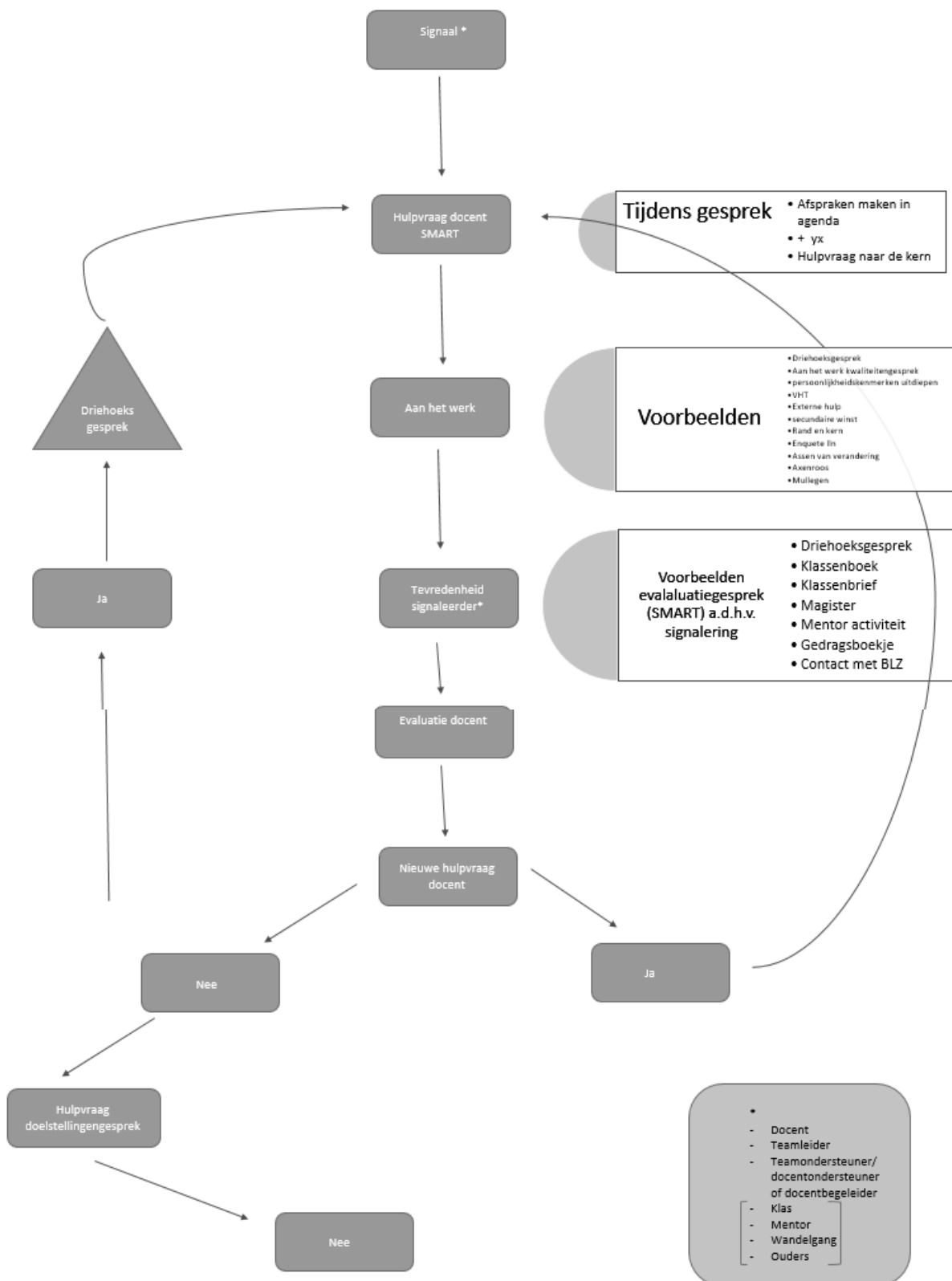
Bijlage 9



Bijlage 10



Bijlage 11



Bijlage 12

Gedeelde waarde en visie

Gezamenlijk focus gericht op het leren van studenten zodat van daaruit gewerkt wordt de gestelde doelen. Een gedeelde waarde zorgt voor een kader van waaruit gedeelde collectieve keuzes gemaakt kunnen worden. Bij de start van de PLG van docentbegeleiders van AOC Oost kennen de deelnemers elkaar niet of nauwelijks. Hierdoor is ervoor gekozen om eerst de gezamenlijke waarde en visie te formuleren, die past bij de visie van AOC Oost. Deze visie is gericht op het docentleren en niet direct op student of leerling leren. Er wordt gezamenlijk gewerkt aan het vormgeven van een werkwijzer voor het voeren van reflectie gesprekken. Deze werkwijzer staat centraal en wordt geformuleerd vanuit de gezamenlijke visie op het docentleren (Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006).

Collectieve verantwoordelijkheid

Collectieve verantwoordelijkheid voor het student leren (Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006). Deelnemers aan een PLG hebben stelselmatig collectieve verantwoordelijkheid voor het leren van studenten. Aangenomen wordt dat dergelijke collectieve verantwoordelijkheid helpt om blijvende commitment te bereiken, dit zorgt voor peer druk op diegene die niet eerlijk deelt en het bewerkstelligt dat men op elkaar kan rekenen, het vermindert isolatie (Bolam et al., 2005).

Omdat de PLG uit alleen docentbegeleiders bestaat, richt deze zich in eerste instantie op het leren van docenten. Hierdoor is bij deze PLG collectieve verantwoordelijkheid op het docent leren een kenmerk. Daarbij is het mogelijk dat docentbegeleiders ook het belang van het leren van leerlingen zien waardoor beide aspecten mee genomen worden in dit onderzoek.

Reflectief onderzoekend leren (Reflectief professioneel onderzoek: analyseren van prestaties en toetsen van data, lopende gesprekken over educatie problemen, veelvuldig onderzoek van de praktijk met collega's, wederzijdse observatie, gezamenlijke planning en curriculumontwikkeling.)

Reflectief onderzoekend leren houdt in dat een reflectieve dialoog gevoerd wordt over serieuze opleidingsproblemen of problemen met betrekking tot het langdurig toepassen van nieuwe kennis (Bolam et al., 2005). Dit reflectief professioneel onderzoek gebeurt onder andere door aan de volgende zaken te werken: prestaties worden geanalyseerd, data wordt getoetst, gesproken wordt over educatie problemen, veelvuldig onderzoek van de praktijk met collega's vindt plaats, er wordt gedaan aan wederzijdse observatie (Stoll et al 2006) gezamenlijke planning en curriculumontwikkeling (Stoll et al 2006; Bolam et al., 2005). Door gedeelde observatie wordt de praktijk getoetst en wordt gezocht naar nieuwe kennis en impliciete (stilzwijgende) kennis die voortdurend door interactie wordt omgezet in gedeelde kennis. Nieuwe ideeën en informatie worden verkregen voor het oplossen van problemen en het verkrijgen van oplossingen, dit komt toe aan de behoeftes van de studenten (Bolam et al., 2005). Reflectie kan gezien worden als de kern van professionele ontwikkeling omdat het een voorwaarde is om routinegedrag te herkennen en te veranderen (Kwakman, 2003)

Samenwerking

Samenwerking in activiteiten gericht op student leren en gezamenlijk professioneel leren.

Groepsleren en individueel leren wordt gestimuleerd; Professioneel leren staat centraal in een PLG. Zowel de groep als het individueel leren wordt gepromoot omdat professioneel leren vaker collectief is dan alleen (Stoll et al., 2006). Dit betekent dat de deelname van werknemers aan de ontwikkelingsactiviteiten consequenties heeft voor meer dan één persoon. De uitwisseling gaat verder dan oppervlakkige uitwisselingen of hulp, en betreft bijvoorbeeld ondersteuning in gezamenlijke review en feedback. Er is een link tussen samenwerkingsactiviteiten en het gezamenlijke doel omdat gevoelens van onderlinge afhankelijkheid centraal staan in dergelijke samenwerkingen. Het bereiken van het gemeenschappelijke doel van een PLG (dat gericht is op het verbeteren van de onderwijspraktijk) wordt door Bolam et al. (2005) verondersteld onmogelijk te behalen zonder samenwerking, gekoppeld aan samenwerkingsactiviteiten en een gedeeld doel.

Groepsleren en individueel leren wordt gestimuleerd

(Professioneel leren staat centraal in een PLG. Zowel de groep als individu leren wordt gepromoot omdat professioneel leren vaker collectief is dan alleen).

Groepsleren en individueel leren Zowel groepsleren als individueel leren wordt gestimuleerd. Alle docenten zijn lerende met hun collega's. Leren gebeurt eerder gemeenschappelijk dan alleen, collectief leren gebeurt ook door kennis creatie waarbij de school leergemeenschap interactie heeft door middel van serieuze dialogen, en gedebatteerd wordt over informatie en data, interpreteren en verwerven van dit.