

Veranderen van perspectieven op docentschap
Persoonsgerichte invulling van de docentrol facilitator bij leergroepen

Transforming lecturer perspectives
A person-centered interpretation of the lecturer role as facilitator of students learninggroups



Masterthesis Leren en Innoveren

Ronald de Pijper
Studentnummer: 3021729

27 Juni 2016



Stoas Wageningen | Vilentum Hogeschool

Master Leren en Innoveren

Mansholtlaan 18
6708 PA Wageningen
088- 02 06 700

Studiecoach : T. P. A. van Oeffelt
Assessor : L. Spreeuwenburg
Wetenschapper : P. den Boer



Fontys Hogeschool Mens en Gezondheid

Management in de Zorg

Fliegerstraat 2
5600 AH Eindhoven
088-50 85 202

Opdrachtgever : M. Duinkerke

Veranderen van perspectieve op docentschap

Persoonsgerichte invulling van de docentrol facilitator bij leergroepen

Transforming lecturer perspectives

A person-centered interpretation of the lecturer role as facilitator of students learning groups

Samenvatting

Hedendaagse hervormingen in de Nederlandse gezondheidszorg hebben een behoorlijke impact op de mindset en benodigde competenties van (zorg)managers. Van hen wordt verwacht dat zij leiderschap van zichzelf tonen in het ondersteunen van de eigen en/of andermans professionele autonomie. Gesignaleerde ontwikkelingen in de gezondheidszorg en veranderende rol van het (zorg)management, hebben geleid tot een curriculumherziening van de opleiding Management in de Zorg van Fontys Hogeschool Mens en Gezondheid. In het onderwijsprogramma 2015-2016 is een nieuwe leerlijn 'leiderschap' ontwikkeld, wat consequenties heeft voor de invulling van de docentrol. Van studenten wordt verwacht dat ze als deelnemer van een leergroep, vanuit een eigen visie op leiderschap binnen verschillende praktijkcontexten leiding gaan geven aan zichzelf en anderen. Voor docenten betreft het een compleet 'nieuwe' docentrol in de invulling van het persoonsgericht faciliteren van deze leergroepen. De professionalisering van docenten en het verkennen van andere inzichten op de invulling van de 'nieuwe' docentrol, is in een experimenteel professionaliseringstraject ontworpen en vormgegeven. In een kwalitatief explorerend onderzoek is twintig weken lang middels interviews met vijf focusgroepen (docenten en studenten) volgens de evaluatiemethode Claims, Concerns en Issues (Guba & Lincoln, 1994; Abma, 2000) data verzameld. Op basis van een participatieve uitgangspunt is gezocht naar een ander handelingsperspectief en wat in het proces betekenisvol was voor het doormaken van de transformatie. Door gebruik te maken van een participatieve analysemethode, 'Critical and Creative Hermeneutische Analysis' (CCHA) (Van Lieshout & Cardiff, 2011) zijn resultaten in dialoog vertaald naar thema's en waargenomen leerproces. Nieuwe inzichten over de invloeden op het deelnemen aan het professionaliseringstraject zijn door de onderzoeker geëxploreerd in een conceptueel raamwerk. Dit onderzoek biedt inzicht hoe docenten de betekenis van persoonsgerichtheid in een academische context kunnen verkennen, en de waarde van werkplekleren kunnen benoemen.

Abstract

Contemporary reforms in the Dutch health care have a significant impact on the mindset and skills required of (care) managers. We expect from them to show more leadership in supporting the professional autonomy of others and self. These identified trends in health care and changing role of (care) management, have led to a revision of the curriculum Management in Healthcare at Fontys University of People and Health Studies. In the educational program 2015-2016 a new self-directed leadership development program was introduced, which had consequences for the lecturer and student role. Students were expected to start leading self as members of a learning group and develop a personal vision on leadership for use in their professional practice. For lecturers it required reviewing their traditional role as they strived to become person-centred facilitators of learning. Participating lecturers were supported in a professional development programme designed on the same principles as the student programme. In a longitudinal (20 week) qualitative exploratory study, data was gathered during five focus groups (both lecturer and student groups) structured using the evaluation method Claims, Concerns and Issues (Guba & Lincoln, 1994; Abma, 2000). Working from a participatory paradigm, lecturers explored their role and students evaluated lecturer practice. The participatory Critical and Creative Hermeneutic Analysis (CCHA) (Van Lieshout & Cardiff, 2011) method resulted in themes describing the lecturer learning process and perspective transformation. Themes were connected to create a conceptual framework. This study offers new insight into how teachers can explore the significance of person-centeredness in an academic context, and support the value of work-based learning.

Inleiding

Hedendaagse hervormingen in de Nederlandse gezondheidszorg hebben een behoorlijke impact op de mindset en benodigde competenties van (zorg)managers. De manager van 'morgen' wordt gevraagd om meer leiderschap van zichzelf te tonen in het ondersteunen van de eigen en/of andermans professionele autonomie. Onderwijsinstellingen veranderen met de beroepspraktijk mee. En dus heeft deze verandering gevolgen voor het opleiden van managers in de gezondheidszorg. Hiërarchische managementstijlen moeten plaats gaan maken voor

dienstbare en faciliterende leiderschapsstijlen, gericht op het zo laag mogelijk organiseren van eigenaarschap in zorgpraktijken. Deze kanteling in de zorg is pakkend beschreven in het boek 'Verdraaide Organisaties' (Hart, 2012). Hart pleit voor nieuwe organisatiestructuren, waarin de traditionele denkrichting van ontwikkelen (vanuit systemen naar de bedoelingen) omgedraaid wordt. Zodat de oorspronkelijke bedoeling van een organisatie de leefwereld van medewerkers en klanten beïnvloedt, en vervolgens de inrichting van het systeemwereld van de organisatie. Daarmee speelt hij in op de huidige hervormingen in de gezondheidszorg in Nederland en zet zorgorganisaties aan tot nadenken over hun eigen bestuursfilosofie en organisatiecultuur. Zijn gedachtegoed heeft ook de perceptie op het ontwikkelen van een eigen visie op leiderschap binnen zorgorganisaties ter discussie gesteld. Leiders worden uitgedaagd om te redeneren vanuit het hoofddoel/visie van de organisatie, wat dit betekent voor de leefwereld en dan welke structuren en processen hierbij nodig zijn (Hart, 2012). Zorgorganisaties doen vanuit dit perspectief steeds meer een beroep op het autonoom functioneren en eigenaarschap van de leidinggevende professionals. Deze nieuwe denkrichting werd door de strategische werkveldheroriëntatie Management in de Zorg (Duinkerke & Verhoeven, 2014) onderschreven en geëxpliciteerd in de behoefte van zelfsturing, persoonsgericht leiderschap en contextgericht opleiden. De aanpassing zoals beschreven in het projectplan 'Curriculum Ontwikkeling Management in de Zorg' (Verhoeven & Duinkerke, 2014) zijn vanaf 1 augustus 2015 ingevoerd, waarvan de leerlijn 'leiderschap' onderdeel uitmaakt van het onderwijsprogramma. Het betreft tweewekelijkse leergroep bijeenkomsten van 3 uur, met een focus op de eigen visie op het leiden van zichzelf en anderen, en dit binnen verschillende praktijkcontexten. De bijeenkomsten worden gefaciliteerd door een docent van de MiZ-opleiding.

Om deze 'nieuwe' docentrol te laden en invulling te geven, werd er ruimte voor een professionaliseringstraject gecreeërd van eveneens tweewekelijkse bijeenkomsten van 3 uur. Het traject is ontworpen vanuit een constructivistische leeropvatting, welke het leren benadert als een actief proces en waar reflectie en dialoog met jezelf en anderen centraal staan (Rondeel, 2013). In dit traject ligt het accent op de ontwikkeling van de individuele docent, door onder andere een focus op de persoonlijke ontwikkeling, interpersoonlijke vaardigheden, transpersoonlijke ontwikkeling en sociale actie vaardigheden (Heron, 1977). De docent verwerft hierdoor geleidelijk aan een grotere onafhankelijkheid in het proces van het leren en aanvaardt steeds meer verantwoordelijkheid qua proces en resultaten. Voor docenten betreft het een compleet 'nieuwe' docentrol, waarvoor een professionaliseringstraject als interventie vanuit een persoonsgerichte benadering inhoudelijk is vormgegeven. Persoonsgerichtheid heeft een focus op relaties tussen personen en de contexten waarin deze plaatsvinden en vormen de bron voor erkenning van de uniciteit, waardigheid en ontwikkeling van mensen (Jacobs, 2015).

De 'nieuwe' docent ambiëert (meer) persoonsgericht te zijn in de relatie met studenten en collega docenten wat wordt gevormd middels dialoog. Typerend aan deze dialogische relaties is dat mensen elkaar als gelijkwaardige subjecten zien, ieder met hun eigen (levens)verhaal. De betekenissen en intenties die mensen geven aan zichzelf en de situatie, worden in de omgang met elkaar een gezamenlijke betekeniswereld en samenlevings/werk/opleidingscultuur (Donkers, 2010). De interventie wordt benaderd vanuit persoonsgericht leiderschap (Cardiff, 2014), waarin het leiden van zichzelf en het leiden van anderen centraal staat. De relationele verbondenheid die ontstaat bevordert het verbinden van kennis, perspectieven en overtuigingen vanuit verschillende bronnen. Dit draagt bij aan het verdere professionaliseren en ontwikkeling van de eigen identiteit als docent in het HBO onderwijs (Vandamme, 2014).

FHMG speelt in op de verandering in de beroepspraktijk, door een leerlijn 'leiderschap' te ontwikkelen die ontworpen is met het in beschouwing nemen van de hedendaagse tendens van zelfsturing. Dit betekent dat de traditionele docentrol moet mee transformeren, waarop een professionaliseringstraject is ontworpen gebaseerd op de theorie van transformatief leren (Mezirow, 1991) en ondersteund met een raamwerk voor persoonsgericht leiderschap (Plas & Lewis, 2001 in Cardiff, 2014).

Theoretisch kader

Transformatief leren is een relevante theorie over het leren van volwassenen voor het plannen en onderzoeken van docent professionalisering wanneer zij geconfronteerd worden met een nieuwe onderwijs context en rol verwachting.

De essentie van transformatief leren

Veel volwassen leren is additief, wat betekent dat mensen nieuwe informatie opdoen, hun begrippenkader ontwikkelen, en toegevoegde vaardigheden gebruiken binnen de huidige referentiekaders. Dit leren gaat over transformatie, het gaat over verandering, het gaat over de eigen huidige overtuigingen en percepties ter discussie stellen en dingen andere betekenis te geven. Transformatief leren (Mezirow, 1991) is ingrijpend en veelomvattend, het vereist veel mentale energie en als het eenmaal is bereikt kan het vaak fysiek worden ervaren, meestal als een gevoel van opluchting of ontspanning. Transformatief leren begint met een desoriënterend dilemma

gevolgd door zelf-onderzoek qua gevoel, kritische reflectie, verkennen en plannen van nieuwe regels, onderhandelen binnen relaties, vertrouwen opbouwen en ontwikkelen van een meer compleet en discriminerend perspectief. Evenals het laten nemen van verantwoordelijkheid voor de eigen ontwikkeling van kennis en vaardigheden, bij het ontstaan van een zekere mate van urgentie, haat of gedefinieerd probleem. Dit creëert de 'sense of urgency' (Dochy, Berghmans, Koenen & Segers, 2015) wat aanspoort tot leren.

Persoonlijkheidsveranderingen of veranderingen in de organisatie van het 'zelf' gaan niet vanzelf en worden gekenmerkt door de gelijktijdige herstructurering van een heel cluster van denkschema's en patronen (Illeris, 2009). Het leerproces gaat niet alleen om *meer weten*, maar ook om *anders weten*, met als gevolg dat het maken van een herziene interpretatie van een ervaring, leidt tot een nieuwe betekenis van een daarop volgend begrip, waardering en actie (Mezirow, 1990). De continu veranderende of meer ervaren persoon leert als hele persoon (lichaam en geest) in een sociale context (Jarvis en Kegan, in Illeris, 2009). De persoon bouwt een referentiekader op als een set van gevoelens en aannames, van waarvuit ervaringen worden geïnterpreteerd en gestructureerd (Mezirow, 1990). Derhalve is het niet mogelijk om de aard van het volwassenenonderwijs te begrijpen, zonder rekening te houden met de belangrijke rol die deze referentie/gewoontes betekenis hebben gegeven (Mezirow, 1990). Het leren richt zich dus niet enkel op het *wat* we weten, maar ook op *hoe* we iets weten (Kegan, in Illeris, 2009) en wat we daarbij voelen en denken.

Het *kritische reflecteren* moet daarin gezien worden als het meest essentiële element van het transformeren van perspectieven (Taylor, 1997). Wat terug grijpt naar een herbeoordeling van de manier waarop we problemen hebben gepositioneerd evenals onze eigen oriëntatie op waarneming, weten, geloven, voelen en handelen (Mezirow, 1990). De essentie van transformatief leren is hoe het leren percepties van mensen transformeert, en hen in staat stelt om dingen anders te laten zien en anders te handelen in hun eigen wereld, als volgt gedefinieerd: '*Transformative learning involves change in the frames of reference structure the way that we interpret the meaning of our experiences, and therefore guide our action and provide the rationale for our actions*' (Mezirow, 2000a). Transformatief leren vindt plaats wanneer het wordt geïntegreerd met een ervaring als sleutel tot kritische reflectie (Wang & Sarbo, 2004). Het hele idee van transformatief leren is om betekenis aan de ervaring te geven en kan worden gemaximaliseerd wanneer *self-direction* wordt aangemoedigd onder de lerende volwassenen. Het eindresultaat van kritische reflecties bij transformatief leren is de transformatie en emancipatie. Mezirow (2000b in Apte, 2009) benaderd transformatief leren vanuit een participant perspectief. De reflecties vanuit het participant perspectief bepalen de belangrijkste denkbeelden. Deze reflecties geven vanuit de participant een versie van wat er gebeurde, en deze versie hoeft niet parallel te lopen met reflecties voortkomende uit observaties en indrukken. Mensen reflecteren namelijk ook op hun referentiekaders en identificeren de veronderstellingen (assumptions) die ze meebrengen.

In het kader van deze studie spreken we over het organiseren van een professionele ontwikkeling, met als thema professionele en individuele verandering, met kritische reflectie als kermerkende leervorm (Gajadhar, 2007 in Kessels & Poells, 2011). Om het proces van reflecteren te stimuleren, is binnen het professionaliseringstraject expliciet gebruik gemaakt van het model van *Critical and creative reflective inquiry* (Cardiff, 2012). (zie bijlage 1) De structuur van het model is gebaseerd op Kim's (1998) beschrijving van *critical reflective inquiry* en Mezirow's (1981) *levels of reflection*. Kim beschrijft een drie-fasen structuur: 1) de *descriptive* fase, waarin een deelnemers praktijkervaring met elkaar delen; 2) De *reflectieve* fase, waarin de praktijkervaring wordt gespiegeld met persoonlijke overtuigingen, aannames en kennis; 3) De *critical / emancipatory* fase, met een focus op het zonder waardeoordeel corrigeren van ineffectief handelen, of het plannen van het implementeren van nieuw gedrag. Ze maakt echter geen verwijzing naar een gestructureerd kader voor reflectie. Mezirow beschrijft perspectieve transformatie als voorbode voor transformatieve actie (Cardiff, 2012). Door in deze drie fases gebruik te maken van de zeven niveaus van reflectie (Mezirow, 1981), wordt diepgang aan het moment van reflecteren aangebracht. De eerste vier niveaus (*reflectivity, affective reflectivity, discriminant reflectivity en judgemental reflectivity*), helpen om zich bewust te worden van specifieke percepties, meningen of gedrag en de gewoontes van dingen 'zien', denken en handelen. De overgebleven drie niveaus (*conceptual, psychic en theoretical reflectivity*), helpen om onze bewustwording te bekritisieren, wat leidt tot de bijstelling van het perspectief en realiseren van transformatief leren (Mezirow, 1981).

Geen van beiden auteurs refereert naar creativiteit, als zijnde dat het delen van verhalen een creatief proces is en een middel om persoonlijke kennis bewust te verkennen. Door de toevoeging van een creatieve expressie wordt de deelnemer gestimuleerd bewust na te denken over het verbeelden van zijn verhaal; 'wat met wie, wanneer en waar is gebeurd' is. De inbreng van creatieve expressie brengt voorkennis en belichaamde kennis in de reflectieve ruimte en helpt uiteenlopende taalkundige discussies te voorkomen. Op zich zelf is het creatief uiting geven aan een ervaring een reflectieve activiteit (Mezirow, 1981). Dit maakt de toevoeging van op kunst-/expressie-gebaseerd reflectiemethodiek, een doeltreffende waarde in het onderzoek.

De docent krijgt binnen het professionaliseringstraject de ruimte om zich experimenteel te verrassen, dingen uit te zoeken of verwarring te ervaren in een situatie die hij onzeker of uniek vindt. Om aan deze ervaringen betekenis te verlenen, is het belangrijk dat de docent zich bewust wordt van het eigen handelen en de

consequenties daarvan. Om in dit proces te kunnen begrijpen wat professionals doen, levert de theorie over reflectie (Schön, 1983; 1987) een waardevolle bijdrage. Schön maakt onderscheid tussen reflecteren tijdens de actie (*reflection-in-action*) en het terugblikken op de actie (*reflection-on-action*). Volgens Schön betekent *reflection-in-action* het denken over wat we aan het doen zijn, zodat het bijsturen tijdens de actie mogelijk wordt. Terwijl in de reflectie bijeenkomsten van docenten vooral *reflection-on-action* plaatsvindt, zal de docent in de reflectie bijeenkomsten met studenten vooral gebruik maken van *reflection-in-action*. Bij *reflection-on-action* blikt de beoefenaar terug op een ervaring en zoekt actief naar de relatie tussen het eigen handelen en het uiteindelijke resultaat. Beiden type reflectieve vaardigheden worden het beste geleerd in een professionele praktijksituatie die speciaal is ontworpen voor het faciliteren bij het verwerven van vaardigheden (Greenwood, 1993). In de theorie van Schön (1983; 1987) wordt de fase waarin de beoefenaar de intentie heeft iets te gaan doen en nadenkt over hoe hetgene gedaan moet worden ondergewaardeerd. Greenwood (1993), ziet dit als een zwakte in de theorie van Schön. Greenwood daagt de beoefenaar uit om te reflecteren op de actie die hij beoogt te gaan nemen (*reflection-before-action*). Hiermee wordt een belangrijke reflectie aan de bestaande theorie van Schön toegevoegd. Door de beoefenaar bewust stil te laten staan *hoe* de activiteit of handeling kan worden uitgevoerd, wordt het reflecteren op een gedane handeling nog krachtiger, omdat de leermomenten worden omzet in verbeteracties. *Reflection-before-action* vindt plaats in zowel de reflectie bijeenkomsten van docenten als studenten. Wanneer de experimenten leiden tot positieve mogelijkheden, zal de participant zich verder ontwikkelen en het eigen referentiekader ter discussie stellen. Het expliciet integreren van methodische reflectie, stimuleert het terugblikken op, nadenken over het eigen handelen en te ondernemen actie (Schön, 1983; Greenwood, 1993). Dat maakt het vermogen om te reflecteren op eigen ervaringen in waarheidsgetrouwe situaties, een belangrijk proces voor de deelnemende docenten in het professionaliseringstraject.

Om invulling te kunnen geven aan de ‘nieuwe’ docentrol, is het belangrijk dat de docent binnen de dagelijkse praktijk kan experimenteren met het eigen handelen. Het transformatief leren wordt versterkt, door in dialoog te gaan met de andere docenten, en door andere handelingsperspectieven op een zelfde situatie te bespreken, bediscussiëren en eigen opvattingen daaraan te toetsen. Door op de eigen waarheidsgetrouwe praktijksituaties te reflecteren in, tijdens en voor actie, verlenen zij betekenis aan nieuwe ervaringen. Dit transformatief proces zet nieuwe inzichten en overtuigingen in om te komen tot een andere invulling van de docentrol, gefundeerd op basis van heroverwogen waarden en perspectieven.

Zelfsturend leren

In de leerlijn ‘leiderschap’ wordt aan docenten gevraagd om het zelfsturend leren onder studenten te faciliteren. De student verwerft daardoor geleidelijk aan een grotere onafhankelijkheid in het proces van het leren en aanvaardt steeds meer verantwoordelijkheid qua het proces en de resultaten. Brookfield (1986) stelt dat de volledig volwassen vorm van zelfgestuurd leren wordt gerealiseerd, wanneer de externe activiteiten en interne reflecterende overwegingen met elkaar samen worden gebracht. De prestaties en het persoonlijk welbevinden worden sterk beïnvloed door de (sociale) context en het effect daarvan op het vermogen om autonoom te kunnen handelen. Mezirow (1985) suggereert dat een kritisch besef van zingeving en zelfkennis een essentiële dimensie is van *self-directedness*. Knowles (1975) noemt dit *Self-Directed Learning* (SDL) als leertheorie die voldoet aan de wens en behoefte van de meeste volwassenen om te blijven leren.

Experimentele ruimte binnen een leercultuur wordt gezien als het creëren van een potentieel voor transformatief leren (Mezirow, 1991). Het oprekken van deze experimentele ruimte kan ook worden gevonden door hulpmiddelen in te zetten om te komen tot een ander niveau van reflectie. In het professionaliseringstraject van de MiZ verwerven de docenten eveneens geleidelijk aan een grotere onafhankelijkheid in het proces van het leren en aanvaardt steeds meer verantwoordelijkheid. Dit bevordert het transformatief leerproces. De prestaties en het persoonlijk welbevinden worden in het professionaliseringstraject sterk beïnvloed door de (sociale) context en het effect daarvan op het vermogen om autonoom te kunnen handelen.

Het professionaliseringstraject is op basis van de theorie van transformatief leren vormgegeven. Van de deelnemende docenten wordt verwacht dat zij regie nemen op hun eigen leren. Om dit leerproces van zelfsturend leren (Knowles, 1975; Brookfield, 1986) te stimuleren, lijkt een leeromgeving overeenkomstig met de principes van actie leren (Marquardt, 1999; DeWolfe Waddill & Marquardt, 2003) hiervoor geschikt te zijn. Binnen deze leeromgeving helpt de facilitator de groepsleden betekenis te geven aan hun leren, door ze zowel individueel als collectief uit te dagen (provoceren) en na te denken over hun vraagstukken, en dan anders dan volgens vast omlijnde richtlijnen (Mezirow, 1991). Actieleren (ook wel actie-reflectie-leren genoemd) is een vorm van leren waarbij in groepsverband reële werkproblemen worden verkend. Bij actief leren zoals in het bovenstaande staat beschreven, wordt het veronderstelde leerproces geduid als een evaluatiemodel (Stavenga de Jong & Glaue in Kessels & Poel, 2011). Actie leren betreft een cyclisch proces van evaluatief terugkijken naar de situatie en het eigen handelen (denken en doen), betekenis geven en daar leer uit trekken door het leermoment waarden toe te kennen. Om dit proces naar zelfsturend leren bij de docenten te stimuleren is een experimentele leeromgeving wenselijk, waarbinnen docenten op basis van kritische zelfreflectie bewustwording van het eigen handelen plaatsvindt (Artis & Fleming, 2007).

De rol van facilitator bij transformatief leren

Docenten moeten zich bewust zijn van hun eigen acties en handelen en begrijpen wat het van hen vraagt om ondersteunend en bevorderend naar de lerende te zijn. De doelstellingen van de docent en de doelen van de student kunnen worden beschouwd als zowel hun korte- en langdurige bestemming, maar vaak via situaties die van te voren niet werden verwacht (Dyson, 2009). Een synergie in doelstellingen wordt beschouwd als essentieel, voor de 'reis' die ze samen maken. Dit proces van bewustwording vraagt mogelijk om herijking van nieuwe relationele verhoudingen tussen docent en student ten opzichte van elkaar en de sociale omgeving van de onderwijscontext. Van de MiZ-docenten wordt verwacht dat zij in hun doen en laten voorbeeldgedrag vertonen ten aanzien van studenten. We spreken dan over *modeling*, dat gericht is op de prestaties van de deskundige die daarmee de student voorbeeldgedrag van de gewenste prestatie biedt (Jonassen, 1999).

In de theorie over de rol van facilitator zijn overeenkomsten gevonden tussen de invulling van de 'nieuwe' docentrol en de rol van facilitator van leren. Beide rollen hebben een belangrijke functie bij het reflecteren op het denken en doen van de lerende (Wiedsma & Swieringa, 2010). Veel theorieën over het faciliteren binnen onderwijssettings zijn gebaseerd op het werk van Heron (1977), die het faciliteren voorbehoudt aan het onderwijs en de nadruk legt op de ontwikkeling van het individu door onder andere een focus op de persoonlijke ontwikkeling, interpersoonlijke vaardigheden, transpersoonlijke ontwikkeling en sociale actie vaardigheden. Rogers (1983), dicht het faciliteren een aantal karakteristieken toe, zoals; empathie, congruentie, positieve verband die geïdentificeerd kunnen worden als noodzakelijke voorwaarden en het belang van oprechte kennisdeling onderschrijft. Brookfield (1986), omschrijft faciliteren als complexe en actieve onderwijsmethode. Zowel docent als student zetten in op een samenwerking, waarbinnen ze zichzelf en hun ervaringen in een proces aan de hand van een kritische reflectie delen. De leerresultaten zijn gericht op self-direction. Townsend (1990), ziet faciliteren als onderdeel van het leven, waarin docenten een open leerklimaat stimuleren en studenten ervaringen met elkaar bediscussieren. Burrows (1996) positioneert het faciliteren vanuit een wederzijds gevoel van respect, waarin de facilitator leiderschap neemt of delegeert, verbondenheid en samenwerking promoot en waarin het faciliteren bestaat uit de kunst van het vragenstellen, het uitproberen en debateren stimuleren, zodat de toenemende ervaring en het vertrouwen in leren de student in staat stelt om zichzelf en anderen kritisch te bevragen op aannames, gedachten en gedrag. Deze vaardigheden van self-evaluatie en kritische reflectie stellen de docent in staat zich te ontwikkelen, het leren te verbeteren en zelf-sturing te bevorderen. Het faciliteren wordt door deze auteurs gezien als een bewust en pro-actief dynamisch proces (Heron, 1977; Brookfield, 1986; Burrows, 1996).

Het begrip 'faciliteren' wordt binnen het onderwijs veelal in verband gebracht met het faciliteren van de individuele student of groep studenten, wat een beroep doet op kenmerken van leiderschap. De invulling van de nieuwe docentrol kan dus ook vanuit leiderschapstheorieën worden benaderd, waarin de kenmerken van meer authentiek (Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans & May, 2004) dienstbaar (Greenleaf, 2003), transformatieve (Bass & Riggio, 2006; Kouzes & Posner, 2006) en persoonsgerichte leiderschapsstijl (Plas & Lewis, 2001; Cardiff, 2014) het individueel ontwikkelproces ondersteunen met als doel de ander te helpen bij het optimaal kunnen presteren als professional. De combinatie van faciliteren en persoonsgerichtheid wordt door Van Lieshout & Cardiff (2015) als volgt gedefiniëerd '*Person-centred facilitation as the creation of relational connectedness though which others and self can be enabled to come into own.*' Zij benadrukken dat vele definities van faciliteren gaan over het helpen van anderen om de huidige situatie te veranderen, terwijl persoonsgericht faciliteren een relatiegerichte benadering van praktijkontwikkeling is en niet gemakkelijk valt te bereiken (Van Lieshout & Cardiff, 2015). Cardiff (2014) stelt dat het faciliteren van een groep studenten overeenkomstige kenmerken en eigenschappen bezitten met persoonsgericht leiderschap. De docent is daarbinnen leider van zichzelf en anderen, wat plaats vindt binnen een sociale context met eigenaarschap van zijn eigen leren en voert regie op de te maken keuzes en leeractiviteiten.

Persoonsgericht leiderschap

Gezien het feit dat 'leiderschap' het hoofd onderwerp van de studenten leerlijn was, werd het persoonsgerichte leiderschap raamwerk van Cardiff (2014) gebruikt, omdat de docent gezien kan worden als de leider van een leergroep. (zie bijlage 2) De zoektocht naar nieuwe waarden voor invulling van de docentrol, ging gepaard met het uitproberen en experimenteren in hun zoektocht naar een ander perspectief. Het gaat hier dus niet om een verbetering, maar juist om een verandering en transformatie van persoonlijke waarden en inzichten. Dit zet het professionaliseringstraject in het 'licht' van Transformatief leren (Mezirow, 1981).

Dochy et al. (2015) stellen dat elke professional een 'leider' van zichzelf is, met name van zijn denken, handelen en functioneren. Het leren van docenten is een werkgerelateerd proces dat tot verandering in denken en/of gedrag leidt (Zwart, Wubbels, Bolhuis & Bergen, 2009). Met andere woorden: Docenten leren het meest effectief als de inhoud onderwijs gerelateerd is en goed ingebed in de eigen lespraktijk, en als docenten zelf actief en onderzoekend leren, samen leren, en daar voldoende tijd en ruimte voor hebben (Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010). Hieraan moet worden toegevoegd dat docenten zich als professionals ontwikkelen op basis van betrokkenheid, mate van invloed en gelijkwaardigheid. Zij zijn in staat om de eigen waarden, inzichten en

percepties te laden en daaraan betekenis te geven (Veen et al., 2010). Wanneer docenten vanuit de eigen motivatie zijn aangesloten bij het professionaliseringstraject en autonoom kunnen handelen, zal er een grotere kans zijn op effectievere gedragsinterventies, versterkte prestaties en een groter persoonlijk welbevinden. Voor HBO-docenten geldt dat zij hun eigen beroepsrol veelal personaliseren en aan alles een eigen inkleuring geven. Met als gevolg dat ook onderwijstheorieën en onderwijsmethoden een eigen kleur krijgen (Vandamme, 2015).

Persoonsgericht denken benadrukt het belang van de relatie en dialogisch-narratieve benadering van methodieken. De mens heeft de mogelijkheid zijn leven te beïnvloeden, door zingeving en betekenis te geven aan zichzelf en de wereld om hem heen. De mens kan vanuit een meta-cognitief proces, afstand nemen van zichzelf, en kijken naar zijn percepties, opvattingen, gevoelens en gedrag, en situaties vanuit deze reflectiebekwaamheid beïnvloeden. Vanuit dit zelfbewustzijn kan hij vanuit zichzelf een eigen doelrichting in zijn handelen bepalen en een eigen betekenis geven aan situaties (Donkers, 2010). In een persoonsgerichte relatie is er sprake van betrokkenheid bij de situatie. Waar mogelijk worden, op grond van de diverse beschikbare bronnen van kennis en in overleg, gezamenlijk besluiten genomen over de betekenis daarvan (McCormack & McCance, 2010). Er is dan sprake van wederzijds leren (Fielding, 2006). De deelnemende docent is daarbinnen leider van zichzelf en anderen, wat plaats vindt binnen een sociale context met eigenaarschap van zijn eigen leren en voert regie op de te maken keuzes en leeractiviteiten.

In een literatuurstudie over persoonsgerichtheid in de gezondheidszorg context identificeerde Cardiff (2014) 4 kernwaarden van persoonsgerichte praktijkvoering: *individualisering* van handelen, het werken aan *relationeel verbondenheid*, gebruik maken van *kennis uit verschillende bronnen* en het creëren van *ondersteunende culturen*. Deze waarden, gekoppeld met de mix aan persoonsgerichte theorieën en persoonsgericht leiderschap (Cardiff, 2014), worden toegeschreven aan de behoefte van een meer kwalitatief en participerende benadering van het docentschap binnen de leerlijn 'leiderschap' van de MiZ. Persoonsgericht leiderschap is een complex sociaal verschijnsel waarin een leider tracht individuen tot hun recht te laten komen binnen de eigen werkplekcontext. De overtuiging van de persoonsgerichte leider is dat optimale *performance* in nauw verbonden aan, *zelf-actualisatie*, *welzijn* en *empowerment*. De docent vormt daarin overeenkomstig met de leerlijn 'leiderschap' een sleutel positie in het leerproces van de student. Waar persoonsgericht leiders vertrekken vanuit het 'zelf' als instrument om empoweren te bevorderen en het beste bij zichzelf en de ander naar boven te halen, geldt dit ook voor het vertrekpunt van de persoonsgerichte docent. Een persoonsgericht leider richt zich eerst op 'de juiste dingen doen' dan op 'dingen juist doen' en leidt persoon per persoon, in plaats van problemen per probleem (Plas & Lewis, 2001 in Cardiff, 2014). De persoonsgerichte docent zou dan leiden van student per student in plaats van onderwerp per onderwerp.

Wanneer we dit in relatie brengen met zelfsturend leren en het leiden van zichzelf en anderen, is er altijd 'een proces van beïnvloeding van het individu of groep, in haar poging een doel te bereiken in een bepaalde situatie' (Hersey en Blanchard, 1988). Wierdsma & Swieringa (2010) bevestigen dit en beschrijven het leiden als helpen bij leren. Zij stellen dat niemand kan iemand iets leren. Het leren zal iemand te allen tijde zelf moeten doen. Men kan hooguit iemand helpen te leren. Door iemand in zijn routines te verstoren worden processen van reflecteren, heroverwegen en experimenteren in gang gezet. Dat is wat (op)leiders doen. Ze verstoren mensen in hun routines om hen te helpen naar een hoger niveau van bekwaamheid te komen. (Wierdsma & Swieringa, 2010). Het leren vindt vooral plaats binnen de eigen werkcontext, met het uitproberen van het geleerde en experimenteren met nieuw gedrag waardoor andere leervragen kunnen ontstaan. De lengte van het leertraject is van invloed op de transformatie en het blijvend omzetten van nieuwe perspectieve en overtuiging in nieuw gedrag.

Omdat de herziening in het MiZ-curriculum om een andere en meer persoonsgerichte invulling van de docentrol vraagt, is een professionaliseringstraject gestart. Om dat het volwassen docenten betreft, is dit traject vanuit volwassen transformatief leertheorie benaderd, met Self-Directed learning als doel. De docent wordt aanzien als leider van een groep lerenden en dus wordt het raamwerk van persoonsgericht leiderschap ingezet om hen te helpen reflecteren before-/in-/on-action. We weten echter nog niet welke invloeden deze benadering van het professionaliseren van docenten gaat hebben op hun perspectief van hun 'nieuwe' docentrol.

Hoofdvraag:

Welke invloeden heeft het deelnemen aan het professionaliseringstraject gehad op een meer persoonsgerichte invulling (perspectief en handelen) van de docentrol bij het faciliteren van leergroepen binnen de MiZ van Fontys Hogeschool Mens en Gezondheid?

Deelvragen:

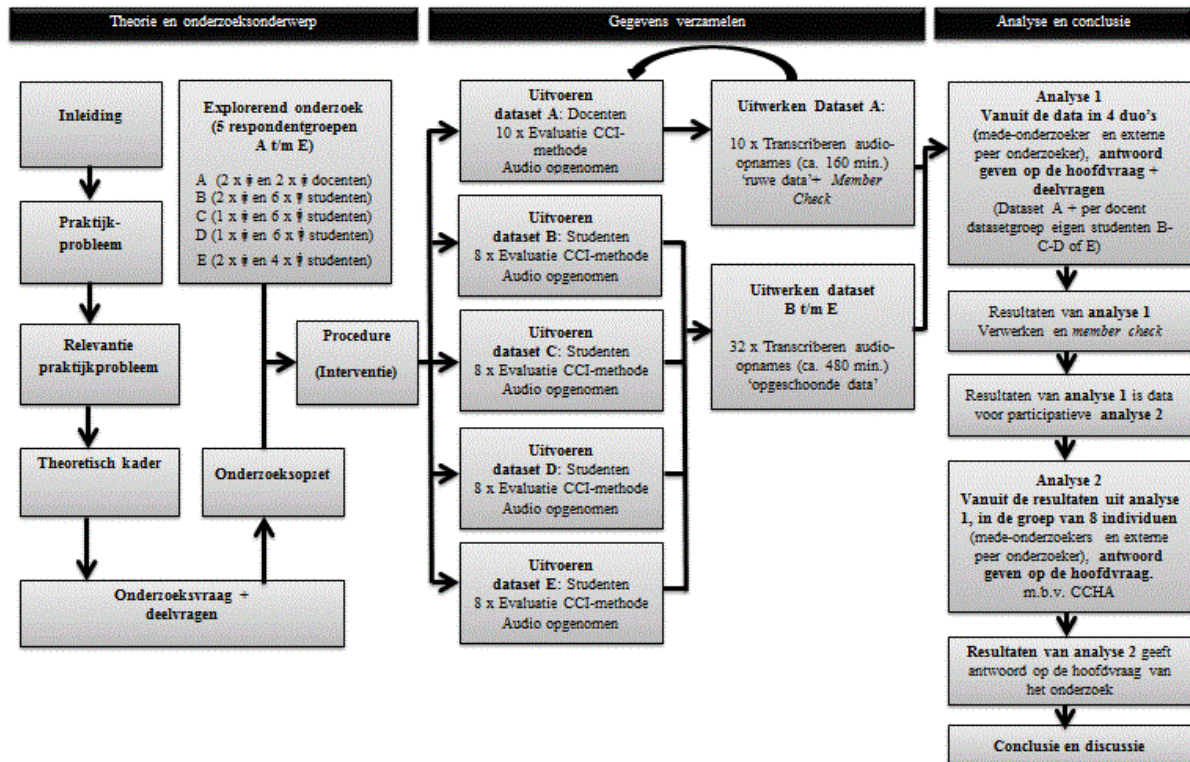
1. Welke nieuwe perspectieven op het handelen binnen de docentrol zijn ontstaan?
2. Wat in het proces was betekenisvol voor het doormaken van de transformatie (indien van toepassing)?

Methode

Onderzoekopzet

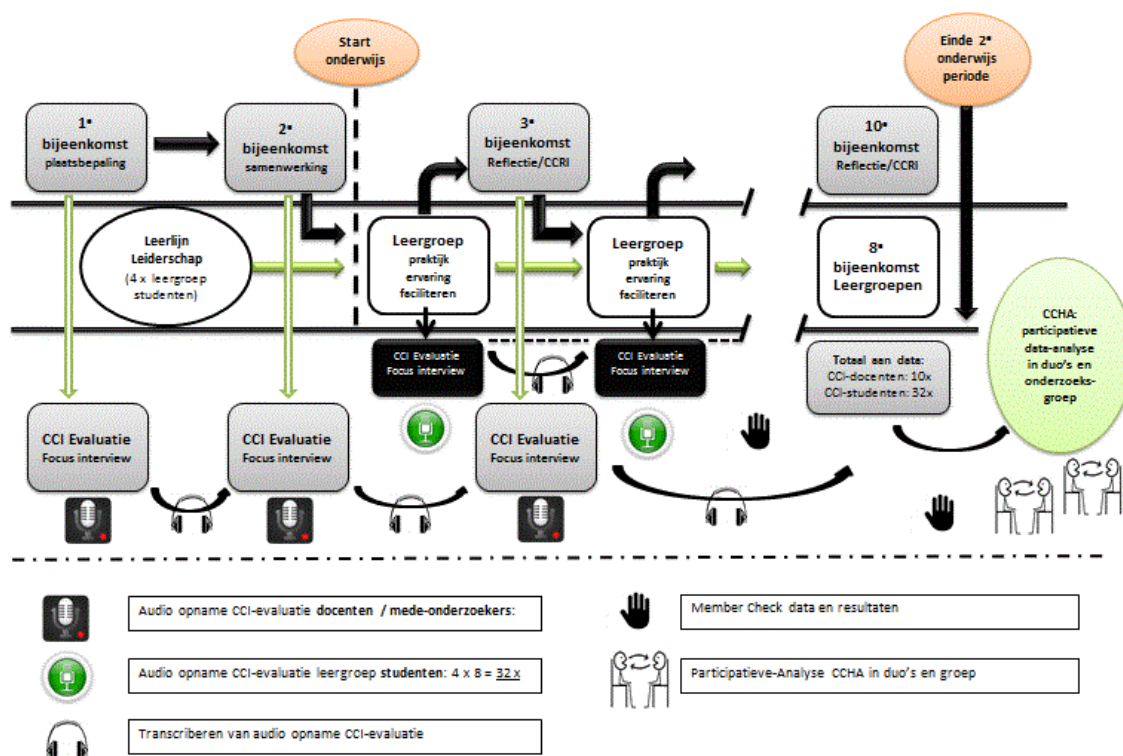
Dit onderzoek betreft een exploratief onderzoek (Sanders, Lewis, Thornhill, Booij & Verckens, 2013). Er is gekozen voor een exploratief onderzoek om de praktijk van docenten in het Hoger onderwijs in kaart te brengen, te systematiseren en te analyseren. Het ontwerp van het professionaliseringstraject heeft laten zien hoe de auteur geacteerd heeft in zijn nieuwe rol. De opdracht was reëel, contextrijk, bevatte groepswork waarbij intensieve samenwerking nodig was, had zelfsturende elementen en bood de mogelijkheid tot experimenteren. De opdrachtgever was de Opleidingsmanager Management in de Zorg en Toegepaste Gerontologie. De opdrachtgever zorgde voor budgettering en organisatorische ondersteuning.

De structuur van de onderzoeksopzet is opgebouwd in drie hoofdfases; theorie en onderzoeksontwerp, gegevens verzamelen en analyse en conclusie. (zie Figuur 1) Voor het verzamelen van data is gebruikgemaakt van de onderzoeksmethode semi-gestructureerde (kwalitatieve) onderzoeksinterviews (Sanders et al., 2013), omdat de onderzoeker de betekenis wilt leren kennen die de deelnemers aan verschillende verschijnselen toekennen.



Figuur 1: Fasering van de stappen in het exploratief onderzoek.

Omwillen van de complexiteit van het onderzoek, is hieronder een schematisch integratieoverzicht van het professionaliseringstraject en het kwalitatief exploratief onderzoek weergegeven (zie Figuur 2). Het professionaliseringstraject bestaat uit tweewekelijkse bijeenkomsten van 3 uur, en worden gefaciliteerd door de senior-facilitator. De leergroepen studenten hebben hun bijeenkomsten in de tussenliggende weken en worden gefaciliteerd door een van de deelnemende docenten. Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 1 en 2, worden na iedere bijeenkomst van zowel onderzoekseenheid 1 (docenten), als onderzoekseenheid 2 (studenten) evaluaties afgenomen. De evaluaties worden audio opgenomen en getranscribeerd. Voor deelvraag 1 ligt de focus van de evaluatie op de invloeden van de docentrol faciliteren van leren. Voor deelvraag 2 ligt de focus op de invloeden van deelname aan het professionaliseringstraject. De validiteit wordt gewaarborgd door de evaluatie structureel af te nemen volgens de Claims – Concerns – Issues evaluatie methode (Guba & Lincoln, 1994; Abma, 2000). (zie bijlage 3)



Figuur 2 : Integratie professionaliseringstraject en onderzoek

Schwandt, Lincoln & Guba (2007) beschrijven een aantal zaken om de kwaliteit (betrouwbaarheid) van kwalitatief onderzoek te bevorderen, namelijk geloofwaardigheid, verplaatsbaarheid, plausibiliteit en verifieerbaarheid. De geloofwaardigheid en verifieerbaarheid zijn binnen deze dataverzameling geborgd door twee manieren. De gestructureerde evaluaties bij de studentleergroepen werden uitgevoerd door een docent uit onderzoeksgroep 1, anders dan de eigen docent. Na het doen van 2 evaluaties bij één student leergroep rouleerde de docenten in hun co-onderzoeker rol, en waren nooit bij de eigen groep geplaatst. Bovendien, het betrekken van externe peer onderzoekers bij de data analyse betekende dat ze meteen de resultaten konden verifiëren door het doen van een *member-check* (Baarda, 2014). De verplaatsbaarheid is geborgd door een gedetailleerde schets te geven van de context en respondenten zoals hierboven beschreven. Aan de plausibiliteit is gewerkt door audio opnamen te maken van alle evaluaties (docenten en studenten) en deze te transcriberen, evenals het digitaal op beeld vastleggen van de creatieve expressies. Om de validiteit van de data-analyse te verhogen, heeft de hoofdonderzoeker consistent en regelmatig expliciet aandacht van de interne co-onderzoekers gevraagd voor 'meten we wat we beogen te meten' (Boeije, 2014). Dit includeerde ook de focus te blijven richtte op de interpretatie van de teksten en niet op eigen referenties en/of ervaringen tijdens de participatieve analysesessies.

Bij kwalitatief (participatief) onderzoek spelen er meestal meer ethische kwesties op dan bij kwantitatief onderzoek, welke altijd betrekking op de relatie tussen mensen. In de context van dit onderzoek werd door de onderzoeker zorgvuldig omgegaan met de rechten van degenen die het onderwerp van het onderzoek zijn, of de effecten daarvan zullen ondervinden (Cooper en Schindler, 2008). Om randvoorwaarde te creëren voor een kritische en veilige leeromgeving, werd vooraf vastgesteld dat de verzamelde data eigendom is van de betreffende groep respondenten. Daardoor behield iedere respondent het recht om bij mogelijke lastige en persoonlijke onderwerpen, geen toestemming te verlenen voor verdere acties.

Interventie waarin respondenten hebben geparticipeerd.

Het professionaliseringstraject is ontworpen om voor docenten experimentele ruimte te creëren waarin, ze invulling kunnen exploreren aan de 'nieuwe' docentrol. De tweewekelijkse bijeenkomsten van 3 uur verspreid over het onderwijsjaar 2015-2016, vormen het hele traject. Binnen dit traject wordt gestimuleerd, om de 'nieuwe' docentrol vanuit zelfsturend leren (Knowles, 1975; Brookfields, 1986) en de waarden van persoonsgericht leiderschap, het leiden van zichzelf en anderen te verkennen. Omdat het een 'nieuwe' docentrol betreft, is het belangrijk een rolmodel (Jonassen, 1999) te hebben die gewenst voorbeeldgedrag demonstreert. Dit rolmodel (senior-facilitator lid van het lectoraat FHMg) stimuleert de docent om ruimte te nemen en zelf binnen de eigen praktijk te experimenteren en situaties te ervaren die hij onzeker of uniek vindt. Experimentele ruimte binnen een leercultuur op basis van de principes van actief leren (Marquardt, 1999; DeWolfe Waddill & Marquardt, 2003), is ondersteund voor het creëren van een potentieel voor transformatief leren (Mezirow, 1990). De lerende docent

wordt uitgedaagd en in staat gesteld om aan de hand van ervaringen in het faciliteren van leren bij studenten MiZ, zichzelf en anderen kritisch te bevragen op aannames, gedachten en gedrag. Het kunnen putten uit situaties komende vanuit de eigen praktijkvoering is daarin belangrijk en stimuleert de kritische reflectie (Wang & Sarbo, 2004).

Om het proces van reflecteren te stimuleren, is binnen de interventie expliciet gebruik gemaakt van het model van *Critical and creative reflective inquiry* (Cardiff, 2012). De structuur van het model is gebaseerd op Kim's (1998) beschrijving van *critical reflective inquiry* en Mezirow's (1981) *levels of reflection*. Voor de theoretische onderbouwing van dit model, zie paragraaf 'De essentie van transformatief leren'.

Deze methode creëert communicatieruimte voor persoonlijke verhalen (narratives) rondom een bepaald thema. Het resultaat is een co-creatie van praktische en emancipatorische kennis, wat invloed heeft op het handelen en gedrag van de deelnemende docent in de praktijk. Door de toevoeging van creativiteit om interpretaties van het verhaal te uiten, en dit te combineren met een kritische dialoog, wordt cognitief redeneren en rationalisatie verminderd. Op grond van deze methode kan een ingrijpende verandering plaatsvinden, waarbij het eerder gehanteerde referentiekader wordt getransformeerd. Men spreekt dan van 'perspectiefttransformatie' (Mezirow, 1981; 1990). De onderzoeker is van mening dat met de inzet van creativiteit, de participant beter uiting kan geven aan niet gearticuleerde emoties en gevoelens. Dit maakt de toevoeging van op kunst-/expressie-gebaseerd reflectiemethodiek, van doeltreffende waarde in deze interventie.

Onderzoekseenheden

In het totaal participeerden 4 docenten en 28 studenten in dit onderzoek van de opleiding MIZ-FHMG. Er werden twee type onderzoekseenheden gedefinieerd. Ten eerste de hoofdonderzoekseenheid bestaande uit de vier docenten die deelnamen aan het professionaliseringstraject rondom de invulling van de docentrol faciliteren van leergroepen. (zie Tabel 1) Allen waren binnen het team van MIZ geworven op basis van persoonlijke interesse en motivatie. De groepssamenstelling bestond uit twee mannen (48 en 62 jaar) en twee vrouwen (51 en 53 jaar). De deelnemende docenten waren in de periode van dataverzameling allen werkzaam binnen het MIZ-team en kregen de status van mede-onderzoeker. Ten tweede de studenten van de ondewijsgroep MiZs15 uit het onderwijscohort 2015-2016, waarvan 22 vrouwen en 6 mannen. (zie Tabel 2) De ondewijsgroep bestond uit zowel Associate Degree (AD) als Bachelor MIZ studenten en werd voor de leerlijn 'leiderschap' in vier kleinere leergroepen van 6 tot 8 studenten opgedeeld. Iedere afzonderlijke groep studenten, werd in het onderzoek aangemerkt als unieke onderzoekseenheid. Alle studenten hadden ten minste 2 jaar werkervaring in de sector zorg en welzijn en zijn op basis van een Middelbaar Beroeps Onderwijs (MBO) of Hoger Beroeps Onderwijs (HBO) vooropleiding toegelaten tot de opleiding MIZ. De leeftijd van de studenten varieerde tussen de 23 en de 46 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 34 jaar. De hoofdonderzoeker is docent en tevens participant in het professionaliseringstraject van docenten. De respondentgroepen waren zich bewust dat de dubbelrol van hoofdonderzoeker / participant mogelijk invloed kon hebben op de onderzoeksomgeving.

Tabel 1: Onderzoekseenheid 1(docenten)

Respondent Groep	Samenstelling sexe	Opleiding
A	2 x vrouw / 2 x man	HBO en hoger

Tabel 2: Onderzoekseenheid 2 (studenten B, C, D, E)

Respondent Groep	Samenstelling sexe	Opleiding
B	6 x vrouw / 2 x man	2 x Associate degree / 6 x Bachelor
C	6 x vrouw / 1 x man	0 x Associate degree / 7 x Bachelor
D	6 x vrouw / 1 x man	3 x Associate degree / 4 x Bachelor
E	4 x vrouw / 2 x man	3 x Associate degree / 3 x Bachelor

Onderzoeksinstrument

Vanuit het perspectief van exploratief onderzoek, heeft het onderzoek in relatie tot het professionaliseringstraject een evaluerend karakter. Om op relatief eenvoudige wijze bij zowel de onderzoekseenheden docenten als studenten te kunnen evalueren, heeft de onderzoeker gekozen voor de *Claims–Concerns–Issues evaluatie methode* (Guba & Lincoln, 1994; Abma, 2000). Dit instrument wordt veel gebruikt om met participanten te evalueren en op grond daarvan actie te ondernemen. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen positieve ervaringen/verwachtingen (*claims*), zorgen (*concerns*) en aandachtspunten (*issues*). De kern van deze evaluatiemethode is dat de waardebeoordeling van de praktijkomgeving ontstaat tijdens een gezamenlijke dialoog. Het model gaat uit van pluraliteit, wat in methodologisch opzicht betekent dat het 'ontwerp' zich geleidelijk ontwikkelt in samenspraak met belanghebbende. De geïnterviewde krijgt hierbij de mogelijkheid zichzelf 'hardop over dingen te horen nadenken' waar hij of zij niet eerder aan gedacht had. Het resultaat is dat een rijke, gedetailleerde verzameling gegevens kan worden opgebouwd (Sanders et al., 2013). Deze evaluatiemethode is voor zowel deelvraag 1 en 2 ingezet. (zie Tabel 3)

Deelvraag 1: De CCI-evaluatie is bij docenten ingezet om te evalueren of door deelname aan het professionaliseringstraject, nieuwe perspectieve op het handelen binnen de docentrol zijn ontstaan.

Deelvraag 2: De CCI-evaluatie is bij de leergroepen (studenten) ingezet, om invloeden van de betreffende docent op hun eigen- en groepsleerproces te evalueren.

Tabel 3 : Onderzoeksinstrument deelvragen 1 en 2

<i>Hoofd-onderzoeksvraag</i>	<i>Deelvragen</i>	<i>Onderzoeks-instrument</i>	<i>Doel van inzet</i>	<i>Methode van dataverzameling</i>	<i>Data betrouwbaarheid</i>	<i>Onderzoeks data</i>
Welke invloeden heeft het deelnemen aan de professionaliseringsleerlijn gehad op een meer persoonsgerichte invulling (perspectief en handelen) van de docentrol bij het faciliteren van leergroepen binnen de MiZ van Fontys Hogeschool Mens en Gezondheid?	Deelvraag 1: Welke nieuwe perspectieven op het handelen binnen de docentrol zijn ontstaan?	Claims – Concerns – Issues = CCI-methode (Guba & Lincoln, 1994 ; Abma, 2000).	Structureel en op dezelfde wijze verzamelen van kwalitatieve onderzoeksdata gericht op: Evalueren of door deelname aan het professionaliseringstraject, nieuwe perspectieve op het handelen binnen de docentrol zijn ontstaan	Aan het einde van iedere bijeenkomst voor docenten en studenten vond er een evaluatie plaats met behulp van de CCI-methode.	De evaluaties werden audio opgenomen en getranscribeerd.	Letterlijke transcripties van de geluidsopnamen en CCI-evaluaties docenten en studenten. Welke antwoorden geven op de hoofdvraag
	Deelvraag 2: Wat in het proces was betekenisvol voor het doormaken van de transformatie (indien van toepassing ?)	Claims – Concerns – Issues = CCI-methode (Guba & Lincoln, 1994 ; Abma, 2000).	Structureel en op dezelfde wijze verzamelen van kwalitatieve onderzoeksdata gericht op: Evaluatie op invloeden van de betreffende docent op hun eigen- en groepsleerproces .	Aan het einde van iedere bijeenkomst voor docenten en studenten vond er een evaluatie plaats met behulp van de CCI-methode.	De evaluaties werden audio opgenomen en getranscribeerd.	Letterlijke transcripties van de geluidsopnamen en CCI-evaluaties docenten en studenten. Welke antwoorden geven op de hoofdvraag

Procedure van data verzameling

De praktijk waarbinnen dit onderzoek plaats heeft gevonden is de opleiding MIZ binnen het hogeronderwijs van het instituut FHMG. Het onderzoek vond vanaf de start onderwijsjaar 2015-2016 plaats, tijdens de uitvoering van de nieuwe onderwijs leerlijn ‘leiderschap’, waarbij voor het eerst docenten werden ingezet om te faciliteren van leren bij leergroepen.

In de uitvoering van het kwalitatief exploratief onderzoek hebben zich geen ethische kwesties voorgedaan. Daardoor was alle verzamelde data te gebruiken in het onderzoek. De dataverzameling heeft volgens planning van 25 augustus 2015 tot 15 februari 2016 plaatsgevonden. Voorafgaand aan de periode van dataverzameling vond op 25 augustus 2015 een startbijeenkomst voor docenten MiZ plaats, waarin de opzet van het onderzoek werd toegelicht. De geselecteerde onderwijsgroep studenten werd op 28 augustus 2015 over het onderzoek geïnformeerd. Alle geselecteerde respondenten zijn volledig en juist geïnformeerd over de inhoud van het onderzoek en in de gelegenheid geweest er vragen over te stellen. Hier is geen gebruik van gemaakt. De in het totaal 32 respondenten, hebben middels een *Informed consent* (Boeije, 2014) schriftelijk akkoord gegeven voor het gebruik van de verzamelde data. Waarmee zij ook nadrukkelijk toestemming hebben gegeven voor hun deelname aan het onderzoek en eventuele publicatie daarvan.

In de periode van dataverzameling zijn een aantal factoren mogelijk van invloed geweest op resultaten. Het betrof een langdurig verzuim van een van de deelnemende docenten en het stoppen met de opleiding van enkele studenten. Dit gegeven is van invloed geweest op de continuïteit dataverzameling, groepssamenstelling en groepsdynamiek. In de transcripties is terug te lezen dat dit in betreffende periode onderwerp van gesprek was. Ondanks dat hebben zowel de bijeenkomsten van docenten als studenten volgens planning doorgang gevonden. Om randvoorwaarde te creëren voor een kritische en veilige leeromgeving, werd vooraf vastgesteld dat de verzamelde data eigendom is van de betreffende groep respondenten. Daardoor behield iedere respondent het recht om bij mogelijke lastige en persoonlijke onderwerpen, geen toestemming te verlenen voor verdere acties. Hier is geen gebruik van gemaakt.

Dataverzameling deelvragen 1 en 2

De data werd verzameld bij de twee type respondentengroepen en in het totaal 5 onderzoekseenheden. (zie figuur 4) Voor het onderzoek werd bij zowel de onderzoekseenheid 1 (docenten) als de onderzoekseenheid 2 (studenten), aan het einde van iedere bijeenkomst geëvalueerd met behulp van de Claims-Concerns-Issues (CCI) evaluatiemethode (Lincoln & Guba, 1994; Abma, 2000). De evaluatie bij de docenten duurde ca. 20 minuten en

werd uitgevoerd door de senior facilitator. De evaluaties bij de leergroepen duurden ca. 10 minuten en werd gedaan door een andere dan de eigen docent uit onderzoekseenheid 1 (docenten).

Bij de docenten was de evaluatie gericht op de invloed van de bijeenkomst op zowel de individuele veranderende perspectieven als op een persoonsgerichte invulling van de docentrol facilitator van de leergroepen. De CCI-evaluaties van zowel de docenten als studenten werden audio opgenomen en getranscribeerd, zodat er in de analysefase met de teksten kon worden gewerkt. De geluidsopnamen van de studenten zijn omwille van de leesbaarheid ontdaan van grammaticale overbodigheden, zonder de inhoud en intentie van de tekst te veranderen. Deze transcripties werden aangemerkt als ‘opgeschoonde’ data. In het totaal zijn er 42 CCI-evaluaties gehouden en getranscribeerd, waarvan 10 van onderzoekseenheid 1 (docenten) en 32 van onderzoekseenheid 2 (studenten).

Data analyse deelvragen 1 en 2.

De data analyses hebben plaatsgevonden op 22 februari 2016 en 14 maart 2016. De analyseopzet is gebaseerd op inductief redeneren en het principe van participatie. Om de analyse van de gegevens in samenwerking met de mede-onderzoekers (docenten uit onderzoekseenheid 1) en externe peer-onderzoekers uit te voeren, is gebruik gemaakt van de thematische data-analyse methode ‘kritisch-creatief hermeneutisch data-analyseraamwerk’ of ‘Critical Creative Hermeneutic Analysis’ (CCHA) (Cardiff & Lieshout, 2014). (zie bijlage 4) Met de CCHA-methodiek zijn de volgende zeven analysestappen doorlopen: 1) Voorbereiden (Preparation), 2) Kennismaken (Familiarisation), 3) Overdenken (Contemplation), 4) Weergeven (Expression), 5) Kritisch dialoog (Contestation & Critique), 6) Convergeren (Blending), 7) Bevestigen (Confirmation).

Het raamwerk maakt gebruik van hermeneutische principes, waarin men impliceert dat het begrijpen van een ‘tekst als geheel’ bereikt kan worden, door naar de ‘individuele delen’ te kijken en andersom. Deze inductieve methode van data-analyse legt de nadruk op het begrijpen van de betekenis die mensen aan delen en het geheel van gebeurtenissen toekennen (Sanders et al., 2013). In stappen één tot en met drie van de CCHA-methodiek wordt vanuit de eigen referentie naar de data gekeken. In stap vier werd het eigen perspectief in een creatieve expressie geuit en met anderen gedeeld. Door hierover met elkaar in dialoog te gaan, werden individuele inzichten en overtuigingen ter discussie gesteld, en andere perspectieven aan toegevoegd en vervolgens geïntegreerd in een collectief perspectief. De meerwaarde van de CCHA-analyse methodiek zit in de toevoeging van het principe van creativiteit, waarin de waarde van ‘impliciete’ (niet-gearticuleerde) kennis een grote rol speelt. Het gebruik van creatieve expressie opent een deur naar ongearticuleerde kennis en omzeilt de mogelijke belemmerende cognitieve processen. Stap vier brengt middels creatieve expressie deze onbewuste en ‘belichaamde’ vormen van kennis naar de oppervlakte (McCormack & Titchen, 2006).

De analyse vond plaats in twee fasen. In fase 1 werd elke docent gekoppeld aan een externe peer onderzoeker ten behoeve van de geloofwaardigheid. In fase 2 werden de resultaten afkomstig uit de analyses van fase 1 als ‘nieuwe’ data voor een participatieve groeps-analyse ingebracht. (zie Tabel 4)

Tabel 4: Overzicht primaire data analyses

Fase	Datum	Analysevorm	Participanten	Data	Antwoord op onderzoeksvragen
1	22 februari 2016	Participatieve analyse CCHA in duo's	4 docenten / co-onderzoekers 4 externe co-onderzoekers	‘ruwe’ transcripties CCI-evaluaties docenten Opgeschoonde transcripties CCI-evaluaties studenten	<i>Deelvragen</i> 1. Welke nieuwe perspectieven op het handelen binnen de docentrol zijn ontstaan? 2. Wat in het proces was betekenisvol voor het doormaken van de transformatie?
2	14 maart 2016	Participatieve analyse CCHA in de groep	4 docenten / co-onderzoekers 4 externe co-onderzoekers	Vier geanalyseerde transcriptie-sets uit sessie 1	<i>Hoofdvraag:</i> • Welke invloeden heeft het deelnemen aan de professionaliseringsleerlijn gehad op een meer persoonsgerichte invulling (perspectief en handelen) van de docentrol bij het faciliteren van leergroepen binnen de MiZ van Fontys Hogeschool Mens en Gezondheid?

Data analyse fase 1

Elke docent werd gekoppeld aan een externe peer onderzoeker. Buiten de senior facilitator waren deze externe participanten niet direct betrokken bij het onderzoek, maar wel bekend met het doen van kwalitatief onderzoek. Elk duo analyseerde in deze fase volgens de vaste methodiek van CCHA de volgende data: duo A analyseerde de transcripten van onderzoekseenheid 1 en transcripten van de studentgroep van docent A uit onderzoekseenheid 2, duo B analyseerde de transcripten van onderzoekseenheid 1 en de transcripten van studentgroep van docent B uit onderzoekseenheid 2 etc.

De analyse duo's hadden, aan de hand van een schriftelijke instructie, stap één tot en met drie van de CCHA-methode individueel voorbereid. Dit betrof het doorlezen van de betreffende transcripties, om zo een eerste indruk te krijgen en om gedachten, gevoelens, ideeën en/of vragen die tijdens het lezen opkomen op te schrijven. De stappen vier tot en met zeven werden vervolgens in de duo's uitgevoerd. Elk duo ontving een identiek samengestelde 'creatieve expressiebox' en kreeg 3 uur de tijd. (zie Afbeelding 1) Met deze aanpak werden betreffende docenten aangespoord om, in eerste instantie, te kijken naar de eigen data in de transcripten van onderzoekseenheid 1.

De CCHA-methode heeft de participanten uitgedaagd om op zoek te gaan naar betekenisvolle eenheden in de teksten, en uit te beelden in de vorm van een creatieve expressie. Dit hebben zij allen gedaan door foto's, knipsels, beeldkaarten te gebruiken, tekeningen te maken en voorwerpen als symbool in hun expressie op te nemen. In deze vierde stap van de CCHA-methode werd de belichaamde en cognitieve kennis geïntegreerd en werd de interpretatie in een nieuw geheel gebracht. Doordat iedere participant de eigen expressie naar woorden heeft teruggebracht en daarover met de externe participant in dialoog is gegaan, ontstond er weer een nieuw geheel en nieuwe inzichten. Het ging in analyse fase 1 dus om de interpretatie van de creatieve expressies over de betekenis van de teksten. Het elkaar kritisch bevragen heeft geholpen om details in de delen van de collages te zien en zo meer diepgang, helderheid en intensiteit te creëren.



Afbeelding 1 : Creatieve Expressie Boxen



Afbeelding 2 : Uitvoering CCHA-participatieve analyse onderzoeksgroep

Data analyse fase 2

De resultaten afkomstig uit de analyse fase 1 werden verzameld en als 'nieuwe' data voor de participatieve groeps-analyse ingebracht. Vooraf had de hoofdonderzoeker de notities en foto's uit analyse fase 1 ter controle voor *member check* aan de co-onderzoekers en externe participanten aangeboden. Voor fase 2 werden wederom de stappen van de CCHA-methode doorlopen. (zie afbeelding 2)

Alle participanten hadden stap één tot en met drie van de CCHA-methode individueel voorbereid. Dit betrof het doorlezen van de resultaten uit analyse fase 1, om zo een eerste indruk te krijgen en om gedachten, gevoelens, ideeën en/of vragen die tijdens het lezen opkomen op te schrijven. In een 3 uur durende bijeenkomst, heeft de onderzoeksgroep, bestaande uit docenten en externe participanten, de stappen vier tot en met zeven uitgevoerd. De 'creatieve expressieboxen' waren opnieuw beschikbaar. Het ging in analyse fase 2 om een collectieve interpretatie van de resultaten uit fase 1. Het in dialoog elkaar kritisch bevragen op de individuele interpretaties van de resultaten (betekenisvolle teksten) uit analyse 1, draagt bij aan het expliciteren van en betekenis verlenen aan gezamenlijk geïdentificeerde thema's.

Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten uit de analysefase beschreven. In het professionaliseringstraject hebben docenten geparticipeerd en continu gereflecteerd op hun praktijkervaringen en eigen perspectieven, waarden en overtuigingen en hun handelen geëvalueerd door studenten. In de analyse is gezocht naar antwoorden op beiden deelvragen, welke in deze paragraaf als resultaten zijn uitgewerkt.

Deelvraag 1: Welke nieuwe perspectieve op het handelen binnen de docentrol is ontstaan?

Het vanuit een ander perspectief kijken naar eenzelfde situatie tijdens de CCRI's/reflectiesessies, leverde nieuwe inzichten over de invulling van de docentrol op. De invulling heeft zich gekenmerkt door het durven aangaan van het onbekende. *'Ik vind het proces spannend door het ontbreken van houvast en geeft soms momenten van twijfel...doe ik wel de goede dingen op het juiste moment?'* (Analysefase 1, docent 4)

Het perspectief op leiden van zichzelf en leiden van anderen vanuit het conceptueel raamwerk van persoonsgericht leiderschap (Cardiff, 2014) heeft ook nieuwe inzichten opgeleverd, bijvoorbeeld een

bewustwording op een tekort aan inhoudelijke kennis op het gebied van leiderschapsstijlen en –theorieën. *‘De theoretische kennis over leiderschap is onvoldoende. Daar dient echt aan aanvulling op plaats te vinden.’ (Analysefase 1, docent 2) ‘Dit schept de verwachting dat je als docent verhalen van studenten kunt relateren aan theorieën over leiderschap en leiderschapsstijlen’. (Analysefase 1, docent 4).* Docenten hebben zich naar elkaar en ten opzichte van de leergroepen dienstbaar opgesteld en in lijn met de uitgangspunten van persoonsgerichtheid relationeel verbondheid zijn opgezocht door onder andere te participeren in het moment van de leeractiviteiten (samen met docenten en studenten), wat een positieve invloed had op het creëren van een veilig en uitnodigend leerklimaat voor allen. *‘Kwetsbaarheid is ook voor leiderschap belangrijk. Dat is mijn mening, die ik dan wel weer inbreng in de groep. Dus vanuit eigen waarden stel je dingen in de groep studenten ter discussie.’ (Analysefase 2, docent 1)* Door reflectie en het voeren van een dialoog met jezelf en anderen, werd bij de deelnemende docenten het bewustzijn gestimuleerd over het belang van een gedeelde visie en heroverweging van de eigen handelen zonder verlies van de eigen identiteit. De eigenheid waarop docenten hun ‘nieuwe’ docentrol invulling hebben gegeven, werd vertaald naar de waarde van het behouden van de eigen identiteit. *‘Door mijn handelen te spiegelen met andere leergroepen van collega-facilitatoren die andere keuzes maken/ andere weg bewandelen, word ik bewuster van mijn eigen authenticiteit.’ (Analysefase 2, docent 4).*

Allen hebben de experimentele ruimte benut om op basis van ervaring, reflectie en bewustwording, nieuwe perspectieven op de docentrol faciliteren van leren in het ‘zelf’ te verankeren. *‘ik vind het belangrijk dat ik mijn nieuw te ontwikkelen rol, evengoed dicht bij mezelf blijf.’ (Focusgroep docent 3).* De participerende docenten stellen vast dat er een meer gezamenlijke visie en eenduidige invulling van de docentrol is ontstaan. Ze reflecteerde meer dan vroeger over de strategie die als docent inzette, bijvoorbeeld in plaats van eerst intuïtief een vraag stellen in de (student en/of docent groep), gingen ze nu meer nadenken over zo’n vraag. Wat daarbij geholpen heeft is het delen van ervaringen met elkaar en vandaaruit koppelen aan theoretische inzichten, zodat de theorie beter ging leven. *‘Als ik in mijn eigen groep ben dan ben ik ook heel bewust...continu aan het afwegen...en daarom ben ik denk ik ook soms wat minder ...actief.’ (Focusgroep Docent 4)*

Er zijn overeenkomsten en verschillen tussen de docentgroep en studentengroep geïdentificeerd. Zo werd het experimenteren met deze nieuwe vorm van onderwijs, door beiden groepen als onwennig en met tijden als minder prettig ervaren doordat de vier docenten op eigen wijze invulling hebben gegeven aan de ‘nieuwe’ docentrol. *‘Door de professionaliseringsleerlijn ben ik me ervan bewust en ervaar ik het spanningsveld van voortdurend zoeken en experimenteren met de mate waarin ik als docent/facilitator, studenten stuur en loslaat.’ (Docent 3, analysefase 1)* Het verstoren van de sociale omgeving, heeft het transformatief proces waarin de docent zich begeeft beïnvloed. Het verschil in handelen van docenten, zorgde voor de onrust en verwarring tussen de leergroepen onderling.

Een persoonsgericht leider streeft naar evenwaardigheid binnen de relatie en creëert veilige, kritische en creatieve communicatieve ruimtes voor groei. De participerende docenten hebben dit theoretische inzicht ook proberen te realiseren in hun leergroepen. Alle docenten hebben het gevoel onderdeel van de leergroep te zijn geworden, en voelde op inhoud en proces een gedeelde verantwoordelijkheid met de studenten te zijn aangegaan. Bij de studenten werden veel opmerkingen gemaakt over veiligheid, proces van samenwerken en verwachtingen naar elkaar. *‘En ik denk dat het dan wel zo’n veilig groep is dat het ook gezegd kan worden...en dat we daar gewoon over kunnen praten en gewoon kunnen toegeven....’ (Focusgroep Studenten D).* Een verschil in ervaringen tussen docenten en studenten over de inhoud en proces van de leergroep voortgang werd opgemerkt in de data. Studenten lijken, ondanks onzekerheid bij de start, vertrouwen te hebben in het proces. De momenten waar studenten hun houvast zochten in structuren nam deze behoefte gaande weg af en leerde zij hier flexibeler mee om te gaan en zelf bij te sturen. *‘Nou, wij laten, wij regelen het eigenlijk zo dat iemand van de groep altijd, leerlijn leiderschap aanstuurt. We maken ook altijd een agenda met elkaar, we bespreken wie er van de groep de facilitator is.’ (Focusgroep Studenten B)* De docenten vroegen zich daarentegen halverwege de periode van data-verzamelen af of de studenten op de goede weg zitten om te kunnen voldoen aan de gestelde toetscriteria van de leerlijn ‘leiderschap’ en hoe hen te blijven prikkelen in het nemen van hun verantwoordelijkheid voor het eigen leren. De studenten bleven enthousiast, terwijl docenten soms momenten van twijfel lijken te hebben. *‘Soms denk je als docent ik zit op de goede weg, soms slaat de twijfel toe of je wel genoeg weet.’ (Focusgroep : Docent 2)* De zekerheid met betrekking tot zelfsturing bij studenten nam gaande weg toe, terwijl docenten begonnen te twijfelen of ze inhoudelijk op de goede weg zaten (mede door hun eigen beperkte inhoudelijke kennis, wat eerder werd aangeduid).

Een parallel proces werd gesignaleerd tussen docenten en studenten met betrekking tot inhoudelijke thema’s. De gesuggereerde of besproken thema’s in het docententeam kwamen terug in studentengroepen. Als voorbeeld de kennis over leiderschapsstijlen of het ontwikkelen van een eigen visie. Ook werd het koppelen van ervaring van docenten aan het conceptueel raamwerk van *persoonsgericht leiderschap* (Cardiff, 2014) als waardevol ervaren. Het werken met dit raamwerk heeft een positieve bijdragen gehad op het zichtbaar maken van eigen handelen en de consequenties daarvan. De bewustwording over het eigen handelen en nieuwe inzichten heeft geholpen invulling te geven aan de ‘nieuwe’ docentrol. *‘Dus mag ik dat samenvatten van: deze sessie heeft*

jou aangemoedigd om bewuster stil te staan van de invulling van jou rol tijdens je groep? Dus niet alleen vanuit je intuïtie... docent bevestigt : Ja.' (Focusgroep docent 3:).

De resultaten op deelvraag 1 laten zien dat met het actief aangaan van de vraag invulling te geven aan de nieuwe docentrol, ook inhoudelijke kennis op het gebied van leiderschapsstijlen wordt vereist. De docent stelt zich naar de leergroep studenten dienstbaar op en participeert in het moment van de leeractiviteit binnen de leerlijn leiderschap. Het creëren van een veilig en uitnodigend leerklimaat wordt door de docenten op een eigenwijze en in samenspel met de leergroep vormgegeven. Het is belangrijk voor de authenticiteit van de docent, dat de eigen identiteit behouden blijft. Aan de andere kant wordt er aangegeven, dat het hebben van een gezamenlijke visie en eenduidige invulling van de docentrol belangrijk is. Deze rol kan met behulp van theoretische inzichten worden ingevuld en gekoppeld worden aan persoonsgericht leiderschap. De onwennigheid van de docenten in hun 'nieuwe' docentrol, leverde met tijden ook minder prettige situaties op en een behoefte om trouw te blijven aan de eigen identiteit niet te ondermijnen. *En ik denk dat je je als facilitator nog meer het eigen instrument bent... omdat niks, je hebt niks anders. Je hebt alleen jezelf... omdat je onderdeel bent van die interactie. Zo zie ik dat'.* (Focusgroep, docent 4) Allen claimen dat veranderingen in het gedrag en handelen, bij hun eigen waarden en overtuigingen moet blijven aansluiten. De besproken thema's in de docent bijeenkomsten kwamen later terug in de studentgroepen, zo ook het conceptueel raamwerk persoonsgericht leiderschap (Cardiff, 2014). Alle deelnemende docenten benoemen de bewustwording van hun eigen handelen en nieuwe inzichten als helpend voor de invulling van de 'nieuwe' rol.

Deelvraag 2: Wat in het proces was betekenisvol voor het doormaken van de transformatie?

Opvallend in de data was de verandering in taal onder docenten en de ervaren meerwaarde van de CCRI methode. De docenten hebben in 20 weken meer een gezamenlijke taal ontwikkeld. Ze spreken over leiden van voor, naast, achter, dichtbij, over *balanceren* van belangen en de eigen *positionering* ten opzichte van de individuele student en leergroep.). *'... is soms iets meer sturen van de zijkant, in de zin van: even een stapje naar voren.'* (Focusgroep docent 2) Dit discors is overeenkomstig met de begrippen afkomstig uit het conceptueel raamwerk *Person Centred Leadership* (Cardiff, 2014). Het met de CCRI-methodiek gestuctureerde analyseren van een waarheidsgetrouwe praktijksituaties, wordt door alle docenten als waardevol ervaren in het bewust reflecteren op het eigen handelen en gedrag. *'voorheen kon ik mijn docentrol zitten en varen op intuïtie. Embodied knowledge is bevraagd en aangeuld. De nieuwe kennis/wetenschap is nog niet eigen. Dit heeft niet mijn identiteit aangetast. Het voelt wat verwarrend maar wel oke.'* (Focusgroep docent 2)

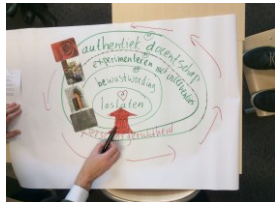
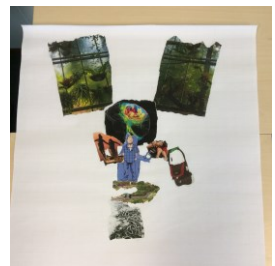
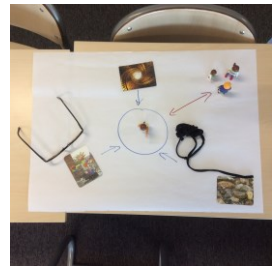
Het proces wordt gezien als het aangaan van een cyclisch vormgegeven verandering, wat ruimte creëert om met zichzelf en anderen in dialoog te gaan. Het herhaalt zich en stelt de docenten in staat om aan het leerproces betekenis te geven. Vanaf de start is in het professionaliseringstraject aandacht geweest voor de eigen overtuigingen en perspectieven op de invulling van de docentrol faciliteren van leren. Enerzijds door de eigen ervaring middels de CCRI-methodiek stap voor stap te analyseren, anderzijds door het voeren van de dialoog en het bediscussiëren van de eigen overtuigingen en waarden. *'Ik ervaar de professionaliseringsleerlijn als mogelijkheid om kritisch te kijken naar mijn eigen waarden en opvattingen en deze eventueel te herijken.'* (Analysefase 1, docent 3) Het op deze wijze bewust worden van het eigen handelen, heeft bij alle docenten ruimte gecreëerd om vanuit een ander perspectief naar dezelfde situatie te kijken. *"Bewustwording staat voor mij heel centraal... Voor mij is bewust worden van wat ik doe dat ik dat kan koppelen aan modellen en dat dat inderdaad effect heeft op de leergroepen.... dat vind ik heel belangrijk. '* (Focusgroep docent 1)

De docenten geven aan dat het werken met het conceptueel raamwerk van persoonsgericht leiderschap (Cardiff, 2014), hen heeft geholpen om het docentschap vanuit een leiderschapstheorie invulling te geven. *'Ik merk dat ik tijdens de professionaliseringsleerlijn vooral meer bewust word van hoe ik [als] docent faciliteer en hoe ik dat beter kan doen.'* (analysefase 1, docent 3) Het raamwerk is in de bijeenkomsten vooral toegepast, om de positie van de docent ten opzichte van de student en/of leergroep te kunnen duiden. In eerste instantie toegepast bij reflectie op praktijksituaties, later ook door alle docenten gebruikt om in het moment of ter voorbereiding op een bijeenkomst leergroep, het de eigen handelen en taalgebruik te beïnvloeden. Voortdurend zochten ze de balans tussen belangen en het sturen en loslaten. *'Het zoeken en meebewegen met de individuele behoeftes en externe waarneming (sturen versus loslaten).'* (Analysefase 1, Docent 4) en *'Wat ik werkelijk heb geleerd: durven loslaten, wel sturing geven maar op gelijkwaardig level en meer gericht op leerbehoefte van studenten.'* (Analysefase 1, docent 2) Het balanceren tussen verschillende belangen en het bewust positioneren van zichzelf ten opzichte van het individu en/of groep, wordt door allen docenten als betekenisvol ervaren en gezien als een 'on-going' proces van *doen-denken-worden*. *'Dus als ik [als docent] zelf uitleg... ..wat ik doe, waarom ik het doe, als ik mijn eigen handelen onderbouw dat ik dan, denk ik dan wel een evenwicht vind. Want ik snap jou.... Balanceren daarin.'* (Focusgroep docent 2)

De resultaten op deelvraag 2 laten zien dat de ontwikkeling van een gezamenlijke taal als positief is ervaren en heeft bijgedragen aan het elkaar beter begrijpen. De CCRI-methodiek heeft geholpen om te reflecteren op het eigen handelen en zich bewust te worden van het eigen gedrag. Aan het cyclisch proces zoals het professionaliseringstraject is opgebouwd, heeft de deelnemende docent geholpen met zichzelf en anderen in

dialogo te gaan en het lerenproces betekenis te geven. Alle deelnemende docenten zochten voortdurend naar de balans tussen balansen en het sturen en loslaten. Het conceptueelraamwerk van persoonsgericht leiderschap (Cardiff, 2014), heeft hen geholpen om het docentschap vanuit een leiderschapstheorie invulling te geven. Dit proces van zoeken en meebewegen is gedefinieerd als een ‘on-going’ proces van *doen-denken-worden*. De participatieve data analyse bracht de verschillende ervaringen van docenten terug tot vier kernbegrippen; (*Bewust worden*, *Verbinden*, *Balanceren* en *Identificeren*). (zie Tabel 5)

Tabel 5 : Kernbegrippen groepsanalyse 14 maart 2016

Kernbegrippen	Uitleg	Creatieve expressies
<i>(Bewust) worden:</i>	Men wordt zich bewust van het ‘zelf’, de ander en situatie/context, door het waarnemen en interpreteren van losse aspecten en deze in relatie brengen met elkaar.	 (Docent participant 3)
<i>Verbinden</i>	Relationele verbondenheid op basis van wederkerigheid en kwetsbaarheid tonen in docent – docent, docent – student relaties	 (externe peer onderzoeker 8)
<i>Balanceren</i>	Het morele proces van (concurrerende) belangen van individuen, groepen en zichzelf tegen elkaar afwegen voor en tijdens actie.	 (Docent participant 2)
<i>Identificeren</i>	De ontwikkeling en transformatie van het <i>zelf</i> in relatie tot de ander en omgeving.	 (externe peer onderzoeker 6)

Conclusie en discussie

Gedurende dit onderzoek hebben de hoofdonderzoeker en co-onderzoekers (docent participanten) zich continu bereid gevonden, om te reflecteren op het eigen handelen, zichzelf kwetsbaar te durven opstellen en volledige medewerking te verlenen aan het verzamelen en analyseren van de data. Dit onderzoek was bedoeld een beeld te krijgen van het transformatief proces van docent naar een meer persoonsgericht facilitator van leren in het hoger onderwijs. Tijdens de uitvoering van het professionaliseringstraject is er door middel van kwalitatief exploratief onderzoek gezocht naar het antwoord op hoofdvraag. In deze paragraaf wordt ingegaan op de conclusies van het onderzoek. Vervolgens worden deze ter discussie gesteld. Afsluitend worden aanbevelingen

aan FHMg geformuleerd. Om de onderzoeksvraag *‘Welke invloeden heeft het deelnemen aan de professionaliseringsleerlijn gehad op een meer persoonsgerichte invulling (perspectief en handelen) van de docentrol faciliteren van de leergroepen?’* te kunnen beantwoorden, waren de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Welke nieuwe perspectieven op het handelen binnen de docentrol zijn ontstaan?
2. Wat in het proces was betekenisvol voor het doormaken van de transformatie (indien van toepassing) ?

Op basis van het antwoorden op deelvraag 1, zal duidelijk worden gemaakt welke perspectieven op het handelen binnen de docentrol zijn ontstaan. Het is aannemelijk dat wanneer de leerlijn ‘leiderschap’ meer op basis van ‘klassiek’ onderwijsprincipes zou zijn vormgegeven, de docentrol meer vanuit ingesloten gedragsspaten was ingevuld. Het nu enkel beschikbaar hebben van de toetscriteria en toetsvorm, bracht docent-docent en docent-student in een meer afhankelijke relatie ten opzichte van elkaar. Deze relatie is essentieel gebleken in het leerproces van de docenten, en heeft aanzet tot het experimenteren met ‘nieuw’ gedrag. Op het moment dat de ‘punt op de horizon’ ging verschuiven, zijn zij aangewezen op elkaar en ontstaat er een relatie op basis van wederzijdse afhankelijkheid en wederkerigheid. De resultaten van het onderzoek bevestigen de theorieën over persoonsgericht leiderschap (Plas & Lewis, 2001; Cardiff, 2014). Deze relationele verbondenheid met de ander (docent-docent, docent-student) en het durven tonen van zelfsturing, leiderschap en kwetsbaarheid, heeft bijgedragen aan een meer persoonsgerichte invulling van de docentrol faciliteren van leren. Het morele proces van (concurrerende) belangen van individuen, groepen en zichzelf tegen elkaar afwegen voor en tijdens actie is was ook terug te vinden in data bij het thema balanceren. De docenten beschreven hoe zo continu belangen aan het afwegen waren in termen van het loslaten voor zelf-sturing zonder verlies in richting op de inhoud. Dit heeft zich vertaald in het nemen van verschillende posities van de docent ten opzichte van de student, met het oog op het bevorderen van zelfactualisatie en empowerment bij de student(en). Dit was een transformatie in denken en doen met betrekking tot hoe de docentrol (traditioneel) werd ingevuld, dat wil zegge; het overbrengen van kennis en/of het sturen op het werven van vooraf bepaald inhoud. Dit bracht ook met zich mee morele dilemma’s en interne conflicten bij de deelnemende docenten.

Op basis van het antwoorden op deelvraag 2, zijn betekenisvolle elementen in het proces voor het doormaken van de transformatie beschreven. Het hebben van een gezamenlijk gedesoriënteerd dilemma, invulling geven aan de ‘nieuwe’ docentrol, lijkt bepalend te zijn geweest voor werken aan een gezamenlijk resultaat. Dit gaf een gevoel van onderlinge verbonden en afhankelijkheid, zonder het eindresultaat en de weg ernaar toe niet te weten. Het gezamenlijk participeren in het kwalitatief exploratief onderzoek, is daarbij essentieel geweest voor experimenteren met en ervaren van nieuw gedrag. In dit onderzoek is gebleken dat bij elkaar ander waargenomen gedrag en het methodische reflecteren daarop, een positief effect heeft gehad op het herijken van het eigen handelen bij de invulling van de docentrol faciliteren van leren. Het conceptueel raamwerk persoonsgericht leiderschap is voor docenten van toegevoegde waarde geweest, bij het verklaren van dit eigen handelen en het tonen van meer persoonsgerichte invulling van de ‘nieuwe’ docentrol.

Het zich bewust worden van het eigen handelen en de consequenties ervan kunnen overzien, is belangrijk voor het ter discussie stellen van de eigen perspectieven, waarden en overtuigen. In dit onderzoek is gekeken, wat in het proces betekenisvol is geweest voor het doormaken van de transformatie. Uit de resultaten is gebleken dat het deelnemen aan het professionaliseringstraject, de docent heeft geholpen om de eigen overtuigingen en inzichten over de invulling van de nieuwe docentrol bespreekbaar te maken. Het methodisch reflecteren op waarheidsgetrouwe praktijksituaties, heeft de dialoog in het bediscussieren van de eigen waarden en perspectieven op de docentrol facilitator van leren aangemoedigd. Het expliciet integreren van het methodische reflectie methode CCRI (Cardiff, 2012), heeft het terugblikken op, nadenken over het eigen handelen en te ondernemen actie (Schön, 1983; Greenwood, 1993) gestimuleerd. Het hoger rendement van het traject werd behaald door de inzet van een taakvolwassen persoonsgericht docent faciliteren van leren, als begeleider van de groep docenten. Deze docent demonstreert voorbeeldgedrag en begeleidt het leerproces (Jonassen, 1999).

Op basis van de antwoorden op de deelvragen, kan nu de hoofdvraag beantwoord worden. Het doel van het onderzoek was om een bijdrage te leveren aan de verdere invulling van de docentrol faciliteren van leren, door in een professionaliseringstraject met docenten een collectief leerproces op gang te brengen om de ‘nieuwe’ docentrol te laden en betekenis te geven. Als we kijken naar de resultaten van het onderzoek, kan geconcludeerd worden dat dit gelukt is. De resultaten laten bij docenten een verandering in handelen bij de invulling van de docentrol zien. Aan de hand van deze constatering, kan geconcludeerd worden dat het professionaliseringstraject invloed heeft gehad op het perspectief en handelen van de deelnemende docenten. Voor alle deelnemende docenten waren deze invloeden vanaf het begin direct in meerdere en mindere mate waar te nemen. De transformatie, zoals Mezirow (1989; 1990) in zijn theorie van transformatief leren beschrijft, is over de periode van twintig weken in toenemende mate in de vorm van ‘perspectiefttransformatie’ (Taylor, 1997) waargenomen. Als voorbode op het ook daadwerkelijk consistent anders gaan handelen.

Het conceptueel raamwerk persoonsgericht leiderschap (Cardiff, 2014) heeft ertoe geleid, dat er onder de docenten een nieuwe taal is ontwikkeld, waarin gedrag en handelen als leider van de leergroep kan worden

geduid. Anderzijds zijn vier gezamenlijke thema's geïdentificeerd welke de ontwikkelfases vertegenwoordigen in het leerproces van docent naar facilitator van leren. Samenvattend kan gesteld worden dat deelnemen het professionaliseringstraject, de docenten vanuit het persoonsgericht leiderschapsmodel, invulling hebben gegeven aan de 'nieuwe' docentrol faciliteren van leren in het hoger beroepsonderwijs. De resultaten van het onderzoek rechtvaardigen de conclusie dat het gaat om nieuwe begeleidingsvaardigheden bij het faciliteren van studenten die als lerende centraal staan.

Discussie

Het is mogelijk dat de deelnemende docenten hebben geleid tot verrijkende data en resultaten uit participatieve data-analyse, omdat zij allen gemotiveerde deelnemers waren, en dat deze werkwijze niet voor allen collega docenten als geheel werkt. Het is aannemelijk dat de individuele en de collectieve resultaten niet tot stand waren gekomen zonder participerende docenten en senior facilitator. Tegelijkertijd kan gesteld worden dat bij aanvang van het nieuwe ontwerp van leren (leerlijn 'leiderschap'), de kaders en processen nog onvoldoende waren uitgeschreven. Vanwege de ontwikkelstatus van het herzien curriculum MiZ, was er met momenten sprake van een instabiele en soms niet duidelijk zijnde onderwijsomgeving. Dit kan van invloed zijn geweest op het onderzoek, evenals het niet hebben van een onderwijsprogramma voor de leerlijn 'leiderschap'. Enerzijds bij docenten in het faciliteren van de leergroepen en anderzijds bij de studenten in het gezamenlijk opstellen van leerdoelen en scherp te krijgen van wat aan het einde van het onderwijsjaar van hen verwacht werd. Dit gegeven heeft de nodige onrust, twijfel, weerstand en onvrede bij de studenten opgeleverd en kan met momenten de focus van het onderzoek hebben afgeleid. Uit de data blijkt dat de CCI-evaluaties nauwelijks zijn beïnvloed en de data zeer bruikbaar is gebleken.

De docenten hebben deze onduidelijkheid benut om binnen de bijeenkomsten hierover met elkaar in gesprek te gaan. Vanuit het principe van zelfsturend leren (Knowles, 1975; Brookfield, 1986; 1994), is de groep docenten niet gekomen met oplossingen, maar zijn zij vanuit de principes van persoonsgericht leiderschap (Cardiff, 2014) met de leergroepen in gesprek gegaan. Deze benadering heeft de zelfsturing en het eigenaarschap bij zowel docenten als studenten gestimuleerd en de wederkerigheid vergroot. De lezer moet daarbij wel rekening houden dat deze studie gebaseerd is op volwassenleren en niet een op een uitgevoerd kan worden bij ander type lerende. De relationele verbondenheid en wederzijdse afhankelijkheid is sterk uit het onderzoek naar voren gekomen. Het is niet ondenkbaar dat de relationele verbondenheid bij concurrende belangen het onderzoek heeft beïnvloed. Het is aan te bevelen om bij gelijke leertrajecten en onderzoeken hier aandacht voor te hebben.

Het onderzoek herkent bij docenten partonen van persoonsgericht leiderschap bij de invulling van de docentrol facilitator van leren. Zo gebruikte de docenten kennis opgedaan tijdens het in relatie zijn met de student, om te bepalen hoe zij zich het beste konden verhouden (positioneren) ten opzichte van de individuele student en/of groep studenten. Vanuit een meer persoonsgericht benadering is de docent primair gericht op het bevorderen van zelfactualisatie, welzijn, structurele en psychologische empowerment van de student. De onderzoeker geeft aan dat zijn studie een bijdrage levert aan het beter kunnen begrijpen, hoe het leerproces naar een meer persoonsgerichte invulling van de docentrol heeft plaatsgevonden. Het raamwerk van persoonsgericht leiderschap (Cardiff, 2014) is binnen de bijeenkomsten van grote waarde geweest, om vanuit een persoonsgerichte benadering invulling te geven aan het leiderschap. De onderzoeker stelt dat bij het inzetten van een ander raamwerk rondom (persoonsgericht) leiderschap, mogelijk een andere gezamenlijke taal zou zijn ontwikkeld. Daarin worden zowel docent als student beïnvloed door contextuele factoren in de dagelijkse interactie. Als beperking van dit onderzoek dient rekening te worden gehouden dat de beginsituatie van de deelnemende docenten niet is geïnventariseerd. Dat wekt de schijn dat alle docenten op hetzelfde niveau zijn ingestapt. Die constatering zou geen recht doen aan de meer ervaren docenten. Echter bij de resultaten is hier geen nuancering in aangebracht en wordt gesproken over een collectief resultaat.

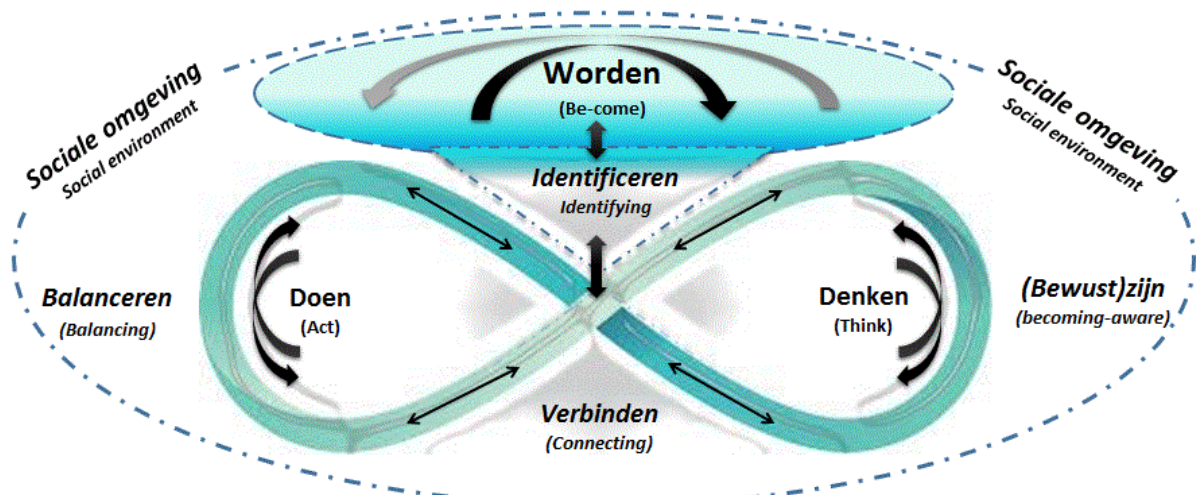
In de periode van dataverzameling zijn een aantal factoren van invloed geweest op resultaten. Zo heeft men tijdens de periode van onderzoek te maken gehad met uitval van zowel docenten als studenten. Het betrof ook een langdurig verzuim van een van de docenten en het stoppen met de opleiding van enkele studenten. Dit is van invloed geweest op de continuïteit, dataverzameling en groepsdynamiek. In de transcripties is terug te lezen dat dit in betreffende periode onderwerp van gesprek was. Bij het doen van kwalitatief exploratief onderzoek, dient men als onderzoeker rekening mee te houden met uitval en discontinuïteit van dataverzameling. De bijeenkomsten van docenten als studenten hebben volgens planning doorgang gevonden en uiteindelijk interessante data opgeleverd. Het gekozen onderzoeksinstrument CCI-methode (Lincoln & Guba, 1994; Abma, 2000) gaf in alle omstandigheden voldoende ruimte om relevante en bruikbare data te blijven verzamelen. Een andere factor die de resultaten van het kwalitatieve onderzoek beïnvloed kan hebben, is de rol van de onderzoeker. De onderzoeker is tevens de ontwerper van de interventie en deelnemend docenten geweest, waardoor hij zich daardoor vooringenomen kan hebben opgesteld. Om dit effect zoveel mogelijk uit te sluiten heeft een collega en tevens senior-facilitator, het professionaliseringstraject docenten begeleid en zijn de CCI-evaluaties studenten niet uitgevoerd bij de eigen leergroepen.

Ook dient rekening te worden gehouden met de manier waarop de mede-onderzoekers met de geïnterviewden omgaan en vragen stellen. Dit kan van invloed zijn op de gegevens die verzameld zijn (Sanders et al., 2013). Dit is een reëel risico bij kwalitatief onderzoek en heeft wat betreft de betrouwbaarheid te maken met de vraag of verschillende onderzoekers dezelfde informatie zouden krijgen. De betrouwbaarheid van dit soort interviews, heeft ook te maken met het probleem van bias of vertekening (Sanders et al., 2013). Met dit onderzoek wordt aangetoond dat het leerproces van volwassen professionals, verloopt volgens het proces van transformatief leren (Mezirow, 1990). Transformaties in termen van gedrag, zijn door de deelnemende docenten bij elkaar waargenomen. Het onderzoek doet hier verder geen uitspraken over en stelt niet vast of er daadwerkelijk een verandering in perspectief en/of overtuiging bij het individu heeft plaatsgevonden. De periode van data verzameling is wel van voldoende tijdsduur geweest, om kleine transformaties in het 'zelf' weldegelijk mogelijk te maken.

De resultaten uit analyse fase 2 zijn de opmaat geweest naar een conceptueel raamwerk. De onderzoeker heeft aan de hand van de gevonden resultaten, een theoretische bespiegeling gedaan die mogelijk nieuwe onverwachte inzichten konden opleveren. Bij een interpretatieve synthese heeft de onderzoeker verbindingen kunnen leggen tussen de verschillende thema's en het proces waarlangs een nieuw perspectief of geheel ontstaat. In de volgende paragraaf wordt uitleg gegeven aan dit 'nieuw' conceptueel raamwerk.

Conceptueel raamwerk 'Het worden van een persoonsgericht facilitator'.

De gevonden thema's zijn door de onderzoeker samengebracht, geheranalyseerd en combinaties van bevindingen uit de resultaten voorgesteld, welke een conceptuele meerwaarde schept en deze studie overstijgt. De onderzoeker heeft een cyclisch proces kunnen ontdekken, waarin de deelnemende docent een viertal fases doorloopt en herkenbaar is uit de theorie van transformatief leren (Mezirow, 1990). Het onderzoek richt zich op de invloeden van het professionaliseringstraject op de invulling van de 'nieuwe' docentrol facilitator van leren. Het conceptueel raamwerk levert onverwacht nieuwe inzichten op en is door de onderzoeker geïdentificeerd als; 'het worden van een persoonsgericht facilitator' (zie Figuur 6).



Figuur 6: Het worden van een persoonsgericht facilitator (be-coming a person centred facilitator).

Ter verantwoording heeft de onderzoeker het conceptuele raamwerk en onderlinge samenhang tussen de kernbegrippen beschreven en zijn activerende elementen verder uitgewerkt. In het proces van het 'worden' is een conceptueel raamwerk gedefiniëerd, waarin samenhang is gevonden tussen de vier kernbegrippen; *Bewustzijn*, *Verbinden*, *Balanceren* en *Identificeren* in een continu en cyclisch 'on-going' proces van *doen-denken-worden*. In het kader van de internationale betrekkingen van Fontys Hogescholen, heeft de onderzoeker ervoor gekozen om de thema's en begrippen ook naar het engels te vertalen; '*(Be-)coming a person centred facilitator*'. Het proces van 'worden' van docent naar persoonsgericht facilitator van leergroepen, lijkt te verlopen langs een aannemelijke continu en zich herhalend leerproces van doen en denken en daarop reflecteren, waarin men bij het *doen* in actie komt en zich bewust wordt van de eigen gedachten, handelen en functioneren door reflection-in-action (Schön, 1983; 1987) of vanuit het *denken* overweegt een actie te gaan ondernemen door reflection-before-action (Greenwood, 1993). De volgorde van dit 'on-going' proces wordt bepaald door de situatie en (sociale) context waarin de docent zich begeeft. Men kan dus linksom of rechtsom het model benaderen. Dat betekent in de praktijk, al lerend, al experimenterend en al werkend, op weg naar resultaat. Het zijn de docenten zelf die dit proces op gang moeten zien te brengen, zichzelf leiden, bijsturen en monitoren. Doordat de docent vanuit een persoonsgerichte benadering in het moment hier kritisch op reflecteert, is deze in staat naar behoefte flexibel mee te bewegen in de continu veranderende omgeving om de positionering te opzicht van de ander in optimale balans

te houden. Dit kan ook geduid worden met reflection-in-action (Schön, 1983; 1987). Of anders verwoord door Mezirow (1991); ‘...the act of inquiring about a person’s perspectives can cause them to rethink and initiate new perspectives. Deep transformative learning can occur when people question and reflect on the premisses for their decisions and actions’. Om het conceptuele raamwerk te kunnen duiden, is in de onderstaande tekst de vier kernbegrippen beschreven, inhoudelijk geladen en onderbouwd met relevante citaten en theoretische verantwoording.

Bewustzijn (Becoming-aware)

In het kernbegrip *Bewustzijn (Becoming-aware)* ligt het accent op het *bewust* worden van het eigen *zijn*. In dit proces toetst de docent voortdurend zijn of haar eigen percepties en uitgangspunten op verschillende situaties. Door kritisch te reflecteren (Schön, 1983 ; 1987) op de situaties, ontstaat bij de docent *twijfel* over de eigen aannames, overtuigingen en de invulling van de docentrol. Door zich daar bewust van te zijn en deze twijfel ter discussie te stellen, wordt het *leren* geactiveerd. Vertrouwen in het proces heeft een positieve bijdrage aan het opnieuw laden, betekenis verlenen en definiëren van de eigen overtuigingen en aannames. Men wordt zich bewust van het ‘*zelf*’, de ander en situatie/context, door het waarnemen en interpreteren van losse aspecten actief in relatie te brengen ten opzichte van elkaar en hoe deze zich te verhouden. Bij *self-directed learning* (Knowles, 1975; Brookfield, 1994) is het ook belangrijk te erkennen dat het ‘*zelf*’ cultureel gevormd is, en invloed heeft op de uitvoering van het leren. Wie we zelf zijn en welke beslissingen voor ons belangrijk zijn, stelt ons in staat om dergelijke culturele invloeden ter discussie te stellen. Het hoogsthaalbare van *self-directed learning* is alleen mogelijk wanneer er een kritische reflectie plaats vindt op een waarheidsgetrouwe gebeurtenis, deze wordt geëxploreerd op alternatieve perspectieven en nieuwe betekenis, binnen een leeromgeving met afwisseling van persoonlijke en sociale omstandigheden (Brookfield, 1994).

Damasio schreef (2010) dat het zelfbewustzijn de sleutel is tot ons gevoel van zelf en identiteit. Het maakt ons wie we zijn en hoe we onszelf en anderen kennen. We ervaren gedachten, beelden en gevoelens, en zijn tegelijkertijd toeschouwer en eigenaar van die gevoelens en gedachten. Een effectieve persoonsgericht facilitator van leren heeft zelfkennis en is zich daar bewust van, is zichzelf (authentiek) in het bijzijn van studenten, accepteert en vertrouwd de studenten, evenals het voornemen hen te begrijpen en in situaties te kunnen inleven (Quinn, 1988). Het doorlopen van dit proces draagt bij aan transformatie tijdens het ‘*worden*’. Patricia Cranton (2007) heeft dit mooi verwoord als een proces waarin individuen zich verbinden aan de resultaten van kritische self-reflectie, die vanuit een dieper perspectief in de richting verschuiven naar een meer open, doorlaatbaar, en beter verantwoorde manier om naar zichzelf te kijken en de wereld om hen heen.

Verbinden (Connecting)

Met het kernbegrip *Verbinden (Connecting)* wordt de relationele verbondenheid op basis van wederkerigheid en het tonen van kwetsbaarheid tussen docent – docent en docent – student aangeduid. Het betreft een evenwaardige relatie waarbinnen wederkerigheid vanzelfsprekend is. De nadruk dient te worden gelegd om het aangaan en ondersteunen van een relatie die gebaseerd is op wederkerigheid van ideeën, kennis en ervaring (Heron, 1977; Rogers, 1983). Wel dient hierbij rekening te worden gehouden dat studenten binnen de onderwijscontext verantwoordelijk zijn voor hun eigen leerproces en de student zich in een afhankelijke positie bevindt.

De relatie tussen docent en studenten onderling is van wezenlijk belang voor hun transformatief leren vanuit de onderlinge verbondenheid in het bijzonder (Cranton, 2007). Docent en student zetten in op een samenwerking, waarbinnen ze zichzelf en hun ervaringen in een proces aan de hand van een kritische reflectie delen. Brookfield (1986), omschrijft deze vorm van faciliteren als complexe en actieve onderwijsmethode. De leerresultaten zijn gericht op self-direction. De facilitator wordt onderdeel van de leergroep, heeft op inhoud en proces een gedeelde verantwoordelijkheid en controle met de studenten. Het faciliteren wordt gezien als een bewust en pro-actief dynamisch proces (Heron, 1977; Brookfield, 1986; Burrows, 1996).

Balanceren (Balancing)

Het kernbegrip *Balanceren (Balancing)* kan worden aangeduid als het morele proces van (concurrerende) belangen van individuen, groepen en zichzelf tegen elkaar af wegen voor dat moment en gegeven omstandigheden. De docent maakt hierin keuzes qua eigen *positie* bij het faciliteren van de ander. De docent is gericht op de begeleidingsbehoefte van de ander in relatie tot de ander, wat wordt beïnvloed door eerder opgedane kennis middels de processen van relationele verbondenheid. Vanuit het conceptueel raamwerk *Person Centred Leadership* (Cardiff, 2014) is hierin een eenduidige taal ontstaan; leiden van voren (rolmodellen en voordoen), leiden van de zijlijn (instrueren en opties aanbieden), leiden van dichtbij (aanmoedigen en ondersteunen in actie), leiden van achter (observeren). Met als focus de ander tot hen recht te laten komen in zelfactualisatie, welzijn en empowerment. Er vanuit gaande dat dit leidt tot betere prestaties en commitment. Het *experimenteren* met deze posities en spelen met het *structureren of loslaten*, heeft bijgedragen aan de opbouw van ervaring en toepasbare kennis van het conceptueel raamwerk *Person Centred Leadership* (Cardiff, 2014).

Het vinden van de juiste balance tussen sturen en loslaten word ook beschreven door Mezirow & Taylor (2009) : *'Need to maintain a careful balance between challenge and comfort with learners.'* Dat betekent dat facilitatoren niet achterover leunen en op een afstand afwachten, ze blijven verbonden door te observeren en wanneer hun student het lastig heeft met (emotionele) moeilijkheden bij een transformatief leer experiment zullen hun intensiteit van faciliteren hierop afstemmen. De deelnemende docenten ontdekten dat het expliciet zijn in het maken van de faciliteringskeuzes (handelen), zij zelf een balanceringsproces ondergaan, wat hen helpt de verbondtheid met de student(en) te behouden.

Identificeren (Identifying)

Het kernbegrip *Identificeren (Identifying)* staat voor de *'constante zelf'* of *solidarisatie* als self-identificatie. Dit betekent dat de identiteit van de docent ontleent wordt aan het consistent en enigszins voorspelbaar denken en doen, in gelijke of verschillende situaties (De Mul, 2013 in Ruijters, 2015). Identiteit komt van het latijnse woord *'identitas'* en betekent idem of hetzelfde. Of anders gezegd identiek aan zichzelf ofwel uniek, omdat geen twee mensen hetzelfde kunnen zijn. In het conceptueel raamwerk wordt dit kernbegrip vanuit twee elementen geladen. Ten eerste door het proces waarin een nieuwe handeling of gedachten zich succesvol herhaalt. Ten tweede het proces van identificatie, waarin deelnemer de handeling en/of gedachten wel of niet adopteert als onderdeel van het *'zelf'*. Met andere woorden : Of de deelnemer zich er wel of niet mee identificeert. Deelnemers draaien zelf aan *'het stuur'* en maken vanuit het principe van Self-Directed Learning (Knowles, 1975; Brookfield, 1986; 1994) autonoom en eigenhandig keuzes. Dergelijke keuzes komen voort uit het in dialoog met jezelf en anderen ter discussie stellen en herijken van de eigen perspectieve, waarden en overtuigingen. Daarin is het proces van transformatief leren (Mezirow, 1990) te herkennen.

Sociale omgeving (Social environment)

Het gehele leerproces van *'worden'* voltrekt zich in een sociale omgeving, waarin wederkerige beïnvloeding in de alledaagse praktijk tussen de leefwerelden van personen (participanten) en de systeemwereld van de omgeving plaatsvindt. Mensen leren in een sociale context, en leren in een social process waarvan de resultaten in hoge mate bestaan uit social gedeelde betekenissen (Bolhuis & Simons, 2011 in Kessels & Poell). In een sociale omgeving of milieu is het geheel van sociale, culturele, economische, religieuze factoren dat van invloed is op het menselijk gedrag.

Het proces van het continu afstemmen op de veranderende sociale omgeving, maakt ieder moment van interactie uniek. De sociale omgeving staat ook voor het creëren van letterlijk ruimte, om te kunnen experimenteren met nieuwe inzichten. Binnen en buiten deze sociale omgeving wordt praktijkervaring opgedaan, ervaring op te doen en binnen een leeromgeving wat als wordt ervaren veilige waarbinnen dit plaatsvindt. Gebeurtenissen van buitenaf of binnenuit hebben voortdurend invloed op de (sociale) omgeving, waarin de docent werkzaam is. Er dient dus rekening te worden gehouden dat je als deelnemer en/of groep onderdeel uitmaakt van de sociale omgeving, en daardoor het denken en doen van personen kan belemmeren en/of verrijken.

Suggesties voor toekomstig onderzoek

Het op deze wijze docenten in een hoger onderwijssetting professionaliseren en daar kwalitatief explorerend onderzoek naar doen, is in de literatuur nog niet eerder beschreven. Deze masterstudie draagt daardoor bij aan nieuwe inzichten op het gebied van participatieve professionaliseringstrajecten voor docenten in het hoger onderwijs en het volwassen onderwijs in het bijzonder. Er zal nog veel onderzoek nodig zijn om het transformatieve proces van *'Het worden van een persoonsggericht facilitator (be-comming a person centred facilitator)'* in de praktijk te toetsen. De onderzoeker adviseert op basis van participatief actie onderzoek (PAR) het conceptueel raamwerk in de praktijk verder te verkennen en onderzoeken. Dit is bij voorkeur een vergelijkbare sociale omgeving van volwassenen leren, om voor vergelijk representatieve data te verzamelen.

Het principe van Evidence-based practice (EBP), kan in het onderzoek van een toegevoegde waarde zijn om de invulling van de docentrol faciliteren van leren te laden, gebaseerd op de best beschikbare informatie over doelmatigheid en doeltreffendheid. Om dit cyclisch proces van *'worden te stimuleren'*, dient het doorlopen van de vier fases bij voorkeur binnen een open en veilige leercultuur plaats te vinden. Zodanig dat het deelnemen aan het professionaliseringstraject van docenten in mindere en meerdere mate een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van het *'zelf'* van iedere individuele deelnemer, in relatie tot de persoonsggerichte invulling van de docentrol en het leiden van zichzelf en anderen.

Referenties

- Abma, T. (2000). Onderhandelend evalueren, 'Fourth Generation Evaluation' van Egon Guba en Yvonna Lincoln. *Klassieke studies in de bestuurskunde* (17), 393-403.
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek. Handleiding voor kwalitatief en kwantitatief onderzoek*. Tweede editie. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Artis, R., & Fleming, A. B. (2007). In *Self-Directed Learning: A Tool for Lifelong Learning*, Boyer, S., L., Edmondson, *Journal of Marketing Education* (2014), Vol. 36(I) 20-32. SAGE. doi: 10.1177/0273475313494010.
- Avolio, B., Gardner, W., Walumbwa, F., Luthans, F., & May, D. (2004). In Cardiff, S. (2014). *Person-Centred Leadership. A critical participatory action research study exploring and developing a new style of (clinical) nurse leadership*. Ridderkerk: Ridderprint BV.
- Baarda, B. (2014). *Dit is Onderzoek. Handleiding voor kwalitatief en kwantitatief onderzoek*. (2 ed). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief Onderzoek. Denken en Doen* (2 ed.). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating Adult Learning*. Open University Press, Milton Keynes in Burrows, D., E. (1997). Facilitation : a concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 396-404. Blackwell Science Ltd.
- Brookfield, S. D. (1994). 'Self-directed learning', in YMCA George Williams College ICE301 *Lifelong learning, Unit 1 Approaching lifelong learning*. London: YMCA George Williams College. Available in the *informal education archives*. Retrieved (05/2015) from: <http://infed.org/mobi/self-directed-learning>.
- Bryan, B., Goodman, M., & Schaveling, J. (2011). *Systeemdenken. Ontdekken van onze organisatiepatronen*. Den Haag: Sdu Uitgevers bv., Academie Service.
- Burrows, D., E. (1997). Facilitation : a concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 396-404. Blackwell Science Ltd.
- Callens, I. (2004). *Generatief leiderschap: het innovatieve leiderschapsmodel van de themagecentreerde interactie (TGI). Een krachtig leiderschapsmodel voor het genereren van leer- en verandervermogen bij individuen, teams en organisaties*. Werken, leren en leven met groepen, 21
- Cardiff, S. (2012). Critical and creative reflective inquiry: surfacing narratives to enable learning and inform action, *Educational Action Research*, 20:4, 605-622.
- Cardiff, S. (2014). *Person-Centred Leadership. A critical participatory action research study exploring and developing a new style of (clinical) nurse leadership*. Ridderkerk: Ridderprint BV.
- Cardiff, S., & Van Lieshout, F. (2014). Het kritisch-creatief hermeneutisch data-analyseraamwerk. *KWALON* (19)2. Boom Lemma Tijdschriften.
- Cooper, D.R. & Schindler, P.S. (2008) in Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A., Booij, M. & Verckens, J.P. (2011). *Methoden en technieken van onderzoek*. Vijfde editie. Amsterdam: Pearson Education.
- Cranton, P. (2007). *From tradesperson to teacher: A transformative journey*. Paper presented at the Seventh International Transformative Learning Conference, Albuquerque, NM (23-26)
- Damasio, A. (2010). *Het zelf wordt zich bewust. Hersenen, bewustzijn, ik*. Amsterdam : Wereldbibliotheek.
- Damasio, A. (2011) in Fijters, M. *De kracht van gedachten. Groeien in je werk door belemmerende overtuigingen aan te pakken*. Schiedam: Van Duuren Management.
- Dewing, J., (2008). Becoming and being active learners and creating active learning workplaces: The value of active learning in practice development. In K. Manley, B. McCormack & V. Wilson (Eds.), *International Practice Development in Nursing and Healthcare*. Oxford: Blackwell.
- Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A-K. & Segers, M., (2015). *Bouwstenen voor High Impact Learning. Het leren van de toekomst in Onderwijs en organisaties*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Donkers, G. (1985, 2007). *Veranderkundige modellen*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Donkers, G. (2010). *Grondslagen van veranderen. Naar een methodiek zonder keurslijf*. Den Haag: Boom/Lemma.
- DeWolfe Waddill, D., & Marquardt, M., (2003, dec). Adult Learning Orientations and Action Learning. In *Human Resource Development Review*, ProQuest, 2, 4, 406.
- Duinkerke, M., & Verhoeven, M. (2014). Strategische HerOriëntatie team Management in de Zorg (SHOMiZ). Ongepubliceerd.
- Dyson, M. (2009). A journey to transformism in Australian teacher education. Reconceptualising teacher education in the 21st century. Germany: VDM Verlag.
- Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4) :299-313.
- Gajadhar, S. (2007). Het ontwerpproces als leerproces. Kessels, J., & Grotendorst, A. (215-234) in Kessels, J. & Poell, R. (2011). *Handboek Human Resources Development*, p209. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Greenleaf, R. (2003) in Cardiff, S. (2014). *Person-Centred Leadership. A critical participatory action research study exploring and developing a new style of (clinical) nurse leadership*. Ridderkerk: Ridderprint BV.

- Greenwood, J. (1993). Reflective practice: a critique of the work of Argyris and Schon. *Journal of Advanced Nursing* 18, 1183-1187
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). Fourth Generation Evaluation, Beverly Hills.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hart, W. (2012). *Verdraaide organisaties. Terug naar de bedoeling*. (2^e druk) Deventer: Kluwer.
- Heron, J. (1977). *Dimensions of Facilitator Style*. University of Surrey, Guildford in Burrows, D., E. (1997). Facilitation : a concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 396-404. Blackwell Science Ltd.
- Hersey, P., & Blanchard, K., H. (1988; 1996). In Caris, J. (2011). *Leiderschap: Feiten en Fictie. Een multidisciplinaire analyse van leiderschap met onder andere de Managerial Cube als analysemodel*, p23. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists...in their own words*. New York: Routledge
- Jacobs, G. (2015) Ont-wikkelen van verbindingen. Persoonsgerichte en evidence based praktijkvoering in zorg en welzijn. Lecorale rede, Fontys Hogeschool Mens en Gezondheid.
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society: Learning to be me. In K. Illeris (Red.). *Contemporary Theories of Learning, Learning theorists...in their own words*, (pp. 21-34). New York, NY: Routledge.
- Jonassen, D., (1999). Designing Constructivist Learning Environments. In *Instrucional-Design Theories and Models. A new paradigm of instructional theory* (pp215-239). Vol. II., Mahwah, New Jersey: LEA.
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H. P. A., & Wiel, M. van den. (2010). The Challenge of Self-Directed and Self-Regulated Learning in Vocational Education: A Theoretical Analysis and Synthesis of Requirements. *Journal of Vocational Education & Training*, 62, (pp. 415-440).
- Kegan, R. (2009). What “forms” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In K. Illeris (Red.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 184-200). New York: Routledge.
- Kegan, R. (2009) in Illeris. What « form » transforms ? A constructive-developmental approach to transformative learning.
- Kessels, J. & Poell, R. (2011). *Handboek Human Resources Development*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kessels, J.W.M. & Smit, C.A. (1998) (Eds.). *Opleiders in organisaties. Capita selecta*, Studenteneditie (1989-1997). Deventer: Kluwer.
- Kim, H. (1998). Critical reflective inquiry for knowledge development in nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 29(5), 1205-1212.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Cambridge Books.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2007). In Cardiff, S. (2014). *Person-Centred Leadership. A critical participatory action research study exploring and developing a new style of (clinical) nurse leadership*. Ridderkerk: Ridderprint BV.
- Lieshout, F. van, & Cardiff, S. (2011). Dancing outside the ballroom: Innovative ways of analysing data with practitioners as co-researchers. In: Higgs, J., Tichen, A., D., H., D., B., editors. *Creative Spaces for Qualitative Research: Living Research*. Rotterdam: Sense Publishers, pp 223-34.
- McCormack, B., & Titchen, A. (2006). Critical creativity: Melding, exploring, blending. *Educational Action Research: An International Journal*, 14(2), 239-266. DOI: 10.1080/09650790600718118.
- McCormack, B. and McCance, T. (2010) *Person-Centred Nursing: Theory and Practice*. London: Wiley-Blackwell.
- McCormack, B., Karlsson, B., Dewing, J & A. Lerdal (2010). Exploring person centredness: a qualitative meta-syntheseis of four studies. *Scandinavian Journal of Caring Science*; 24:620-63411
- Marquardt, M., L. (1999). *Action learning in action: Transformng problems and people for worldclass organizational learning*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult education quarterly*, 32(1):3-24
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice* (New Directions for Continuing Education, 25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1989). Transformation Theory and Social Action: A Response to Collard and Law. *Adult Education Quarterly*, 39(3), 169-175.
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning, in Mezirow, J. & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, pp. 1-20. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. & Taylor, E. et al. (2009). *Transformatine Learning in Practice : Insight from Community, Workplace. And Higher Education*. San Francisco : Jossey-Bass-Wiley.
- Mezirow, J. (2000a). Learning as transformation. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000b). In Apte, J. (2009). Facilitating transformative learning: a framework for practice. *Australian Journal of Adult Learning* (49-1).

- De Mul, (2013). Wie denken we dat we zijn....in Ruijters, M. (2015). Professionele Identiteit.
- Plas, J., & Lewis, S. (2001). In Cardiff, S. (2014). *Person-Centred Leadership. A critical participatory action research study exploring and developing a new style of (clinical) nurse leadership*. Ridderkerk: Ridderprint BV.
- Quinn, R. (1988). *Beyond rational management: mastering the paradoxes and competing demands of high performance*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Rogers, C. (1983). Freedom to Learn for the 80's. Bell and Howell, Columbus in Burrows, D., E. (1997). Facilitation : a concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 396-404. Blackwell Science Ltd.
- Rondeel, M. & Kessels, J. (2012). *Het Ontwerpboek. Leertrajecten ontwerpen voor vakmanschap en vernieuwing*. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.
- Ruijters, C.P.M. (2011). In bloei trekken.... Leren ontwikkelen van mens en organisatie. *Lectorale rede Ecologie van het Leren aan Stoas Hogeschool*. Wageningen: Stoas Hogeschool & Twijnstra Gudde Adviseurs en Managers.
- Ruijters, M.C.P. (RED.) (2015). *Je Binnenste Buiten, Over professionele identiteit in organisatie*. Deventer: Vakmedianet.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A., Booij, M. & Verckens, J.P. (2011). *Methoden en technieken van onderzoek*. Vijfde editie. Amsterdam: Pearson Education.
- Schwandt, T. A., Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2007). Judging interpretations: But is it rigorous? trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*(114), 11-25. doi: 10.1002/ev.223.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books, New York.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey Bass, San Francisco.
- Simons, H. & McCormack, B. (2007). Integrating arts-based inquiry in evaluation methodology: challenges and opportunities. *Qualitative Inquiry*, 13(2), 292-311.
- Sinha & Back (2013). In Boeijs, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief Onderzoek. Denken en Doen* (2 ed.). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Sol & Stokking, (2008). In Professionele ontwikkeling in scholen. Runhaar, P., Sanders, K., Slegers, P., & Yang, H. In Kessels J. & Poell, R. (2011). *Handboek Human Resources Development*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Stavenga de Jong, J., & Glaughe, M. (2011). Vormen van opleiden op de werkplek in Kessels, J. & Poell, R.. *Handboek Human Resources Development*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Tajfel, (1982) in Ruijters, M.C.P. (RED.) (2015). *Je Binnenste Buiten, Over professionele identiteit in organisatie*. p131. Deventer: Vakmedianet.
- Taylor, (1997). Building on the theoretical debate : a critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory', *Adult education quarterly*, 48(1). pp 34-60.
- Townsend, J. (1990). Teaching/learning strategies. *Nursing Times*, 86(23), 66-68 in Burrows, D., E. (1997). Facilitation : a concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 396-404. Blackwell Science Ltd.
- Vandamme, R. (2014). *De HBO-Docenten en zijn Identiteit, jezelf boetsen in je beroepsrol*. Morsel, Uitgeverij: het Ontwikkelingsinstituut bvba.
- Van Lieshout, F., & Cardiff, S. (2015). Reflections on being and becoming a person-centred facilitator. *International Practice Development Journal*. Eindhoven: Fontys University of Applied Sciences.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren en Doceren.
- Vink, R., Oosterling, M., Nijman, D. J. & Peters, M. (2010). *Professionalisering van leraren. Evaluatie (na)scholing en de Lerarenbeurs voor scholing*. Den Haag: OCW.
- Wang, V. & Sarbo, L. (2004). Philosophy, role of teacher educators, and learning: How conceptually adapted philosophies and the situational role of adult educators affect learners. *Journal of Transformative Education*, 2, 204-214. Retrieved
- Wiersma, A. & Swieringa, J. (2010). Lerend organiseren en veranderen. Als meer van hetzelfde niet helpt. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers (3^e druk)
- Woerkom, M. van. (2010). Critical Reflection as a Rationalistic Ideal. *Adult Education Quarterly* 2010, 60: 339. DIO: 10.1177/0741713609358446
- Zimmerman, B., J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). In Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H. P. A., & Wiel, M. van den. (2010). The Challenge of Self-Directed and Self-Regulated Learning in Vocational Education: A Theoretical Analysis and Synthesis of Requirements. *Journal of Vocational Education & Training*, 62, (pp. 415-440).
- Zwart, R., C., Wubbels, T., Bergen, Th., & Bolhuis, B. (2008). Professionele ontwikkeling in scholen (429-442). In Kessels, J. & Poell, R. (2011). *Handboek Human Resources Development*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Dankwoorden

Met onderstaande dankwoorden ga ik mijn masterthesis afsluiten. Allereerst gaat mijn dank uit naar mijn collega's van Fontys Hogeschool Mens en Gezondheid, en in het bijzonder naar het team van de opleiding Management in de Zorg; Anka, Lidwien, Ad, Maike, Ellie, Anne-Mie, Jeroen, Johann, Stijn en Jiske. Jullie bereidwilligheid, lef en geloof om samen met mij het avontuur aan te gaan, heb ik als iets heel speciaals ervaren. Zonder jullie inzet, steun en participatie, zou het onderzoek niet hebben kunnen plaatsvinden.

Ik wil graag Michel, mijn werkgever, bedanken die mij de ruimte gaf om de Master Leren en Innoveren te kunnen combineren met mijn werkzaamheden voor het instituut FHMG en de opleiding MIZ.

Natuurlijk wil ik ook mijn onderzoeksbegeleiders bedanken; Shaun, mijn onderzoeksbegeleider (FHMG), ontzettend bedanken, voor jouw toewijding, betrokkenheid en steun bij mijn onderzoek. En Tom, mijn studietoetscoach (STOAS), dank voor de prettige manier van begeleiden, je kritische vragen en waardevolle feedbackmomenten. Jullie beiden wisten mij iedere keer weer in verwarring te brengen, wat gepaard ging met mooie leermomenten. Het team van de Master Leren en Innoveren, bedankt voor de boeiende en inspirerende wijze, waarop jullie mij geholpen hebben om het geleerde op master niveau in de praktijk toe te passen. Alle studiegenoten cohort 2014 - 2015, dank jullie wel, vooral voor het voeren van schitterende dialogen, mooie kennismomenten en het plezier in het leren met elkaar.

Als laatste maak ik een diepe buiging voor mijn vrouw Monique en dochters Luka en Noa. Jullie wil ik ontzettend bedanken voor de onvoorwaardelijke liefde, steun en ruimte die ik in de afgelopen twee jaar voor mijn studie heb mogen ervaren.

Allen bedankt.
Een innovatieve groet,
Ronald de Pijper.

Bijlage(n)

Bijlage 1: Structuur sessie volgens het Critical and Creative Reflective Inquiry (CCRI) (Cardiff, 2012)

1. Descriptieve fase van structuur en principes

<i>Fasen</i>	<i>Faciliteren tips / suggesties principes</i>
Opening	• De sessie geeft de deelnemers de gelegenheid om hun eigen ervaring / situatie / gebeurtenis te vertellen. In relatie met de rol als facilitator van een leergroep • Gezamenlijk wordt een keuze gemaakt wie het verhaal gaat vertellen.
Vertelling	• De deelnemer wordt uitgenodigd om zijn/haar verhaal te vertellen • De andere luisteren en observeren en tonen emotionele aandacht en betrokkenheid, zonder onderbreking tot waar de verteller aangeeft dat hij/zij stopt met vertellen.
Verwerking	• Eerste vraag: 'Is er nog iets anders wat je met ons wil delen?' • Anderen (open) vragen worden gesteld: 'Kun je ons nog meer vertellen?', 'Wat is er daarna gebeurt..?' • Elke nieuwe vraag is een natuurlijke uitnodiging aan de verteller voor een diepere verkenning van het proces en de weg die is bewandeld. En stimuleert de verkenning van interessante andere alternatieven. • 'Waarom' vragen moeten zien te worden vermeden, om te voorkomen dat de verteller het gevoel krijgt verantwoording moet afleggen in plaats het eigen verhaal te kunnen vertellen. • De antwoorden van de verteller worden gerespecteerd en de toehoorders houden hun mening voor zichzelf. Tegenstellingen en onsamenhang in het verhaal wordt aan de verteller teruggegeven, maar niet bediscussieerd. • Wanneer gesloten vragen worden gesteld, zoals : 'Was er nog iemand anders aanwezig?', volstaat het antwoord met ja/nee. • Alles vanuit een emotioneel attente en betrokken houding, maar nu als interviewer

2. Reflectieve fase structuur en principes

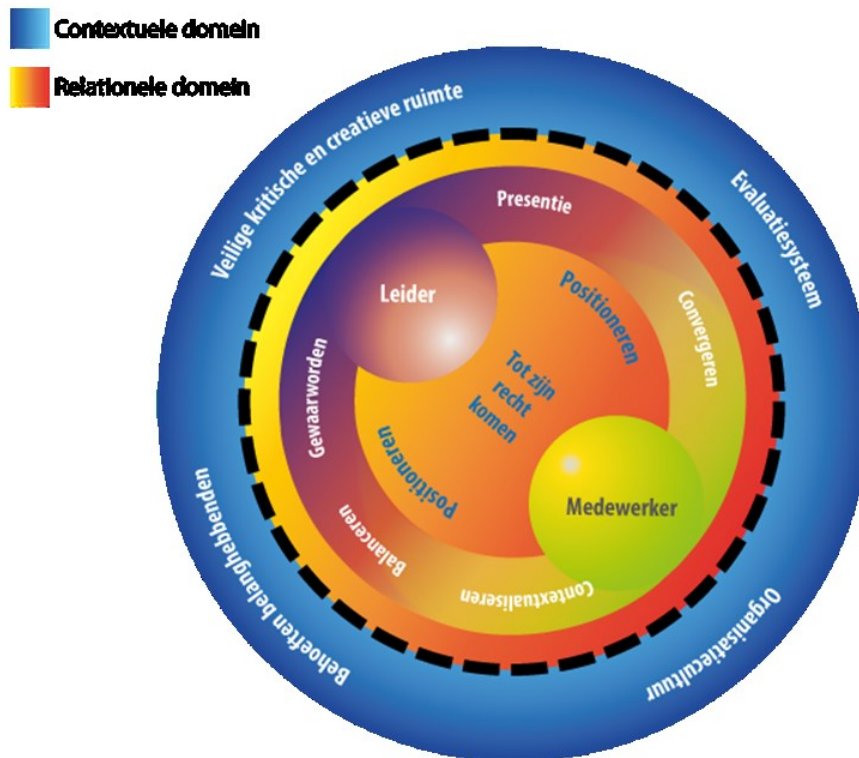
<i>Fasen</i>	<i>Faciliteren tips / suggesties principes</i>
Creatieve uitdrukking	• Overeenstemming om de fase van creatieve uitdrukking wel/niet te gebruiken • Een creatieve uitdrukking zoals het verhaal bij iedere individuele deelnemer is begrepen • Het gebruik van de uitingsvorm 'tableau vivant' spreekt het aanwezige gevoel van deelnemers aan ('levende foto'). • Verduidelingsvragen zoals: 'Wie vertegenwoordigt dit?' • Respectvol worden de interpretaties en voorstellen voor verbetering met elkaar gedeeld. Ok vragen als: 'Ik zie/hoor/voel/kan me voorstellen...'
Reflectieve dialoog met zichzelf en /of anderen	• Reflectie vragen kunnen het volgende inhouden: ○ Wat is de hoofdboodschap in je verhaal? ○ Waar ging het over? ○ Wat had X gezien, gedacht, gezegd en gedaan? ○ Wat waren zijn/haar intenties? ○ Wat waren de consequenties van zijn/haracties, aannames en gedachten? ○ Welke rol speelde de anderen in deze situatie? ○ Welke omgevingsfactoren hebben een rol gespeeld in het verhaal? ○ Welke waarden van leiderschap, zijn in het verhaal gedemonstreed? ○ Hoe ervaar je persoonlijk jouw leiderschaps activiteiten en onderliggende (leiderschaps) waarden? • Blijf betrokken en emotioneel met elkaar verbonden gedurende de dialoog • Al kan discussie relevant en bruikbaar zijn bij het zoeken van consensus en het gezamenlijk begrijpen ervan. • Bewustmaking van (bijbehorende) concepten en conclusies te trekken vanuit voorgaande sessies.

3. Kritische / emancipatie fase structuur en principes

<i>Fasen</i>	<i>Faciliteren tips/ suggesties principes</i>
Kritische dialoog met anderen	• Kritische vragen die hierbij horen zijn: ○ Welk leiderschap karakteristieken / kwaliteiten kunnen we nu als wenselijk beschouwen? ○ Welke processen en structuren hebben positief / negatief invloed gehad op leiderschap en ander gedrag? ○ Hoe heeft de cultuur van de werkplek / organisatie invloed gehad op (leidinggevende – personeel) relaties? ○ Welke logische verklaringen zijn er voor wat er gebeurd is? ○ Wat willen we vandaag meenemen en integreren met het eigen (leiderschaps) handelen? • Blijf betrokken en emotioneel met elkaar verbonden gedurende de dialoog • Al kan discussie relevant en bruikbaar zijn bij het zoeken van consensus en het gezamenlijk begrijpen ervan. • Bewustmaking van (bijbehorende) concepten en conclusies te trekken vanuit voorgaande sessies.
Evaluatie	Evaluatie van : Structuur, proces, facilitering en groepdynamiek CCI-methode: ○ Claims: Aspecten die volgens de deelnemers absoluut noodzakelijk zijn ○ Concerns: Zorgen die men heeft over/problemen die men ervaart ○ Issues: Onderwerpen of discussiepunten die een rol spelen

Bijlage 2: Theoretisch raamwerk voor (bege)leaderschap

Conceptueel raamwerk voor Persoonsgericht leiderschap (Cardiff, 2014)





Bijlage 4: De zeven fasen van het kritisch-creatief hermeneutisch data analyseraamwerk
(Van Lieshout & Cardiff, 2014)

Het analyseraamwerk is door de onderzoeker aangepast ten bevoege van analyse fase 1 en 2.

Fase	Activiteit
Fase 1	<u>Voorbereiden (Preparation):</u> Om de leesbaarheid van interviewtranscripten te verhogen worden ze eerst herschreven als gestructureerde verhalen en voorgelegd aan de geïnterviewde ter controle. Tevens wordt toestemming gevraagd voor gebruik in de collectieve data-analyse.
Actie	De ruwe transcripties zijn door de onderzoeker opgeschoond en leesbaar gemaakt. Middels een geïnformeerde toestemming zijn de respondenten akkoord met het gebruik van de verzamelde data.
Fase 2	<u>Kennismaken (Familiarization):</u> Deelnemers lezen tijdens of voorafgaand aan de analyse de verhalen aandachtig door, om zo een eerste indruk te krijgen van verborgen betekenissen in de teksten. Er kan een leesopdracht worden gegeven om gedachten, gevoelens, ideeën en/of vragen die tijdens het lezen opkomen in de kantlijn weer te geven.
Actie	Dit is de fase waarin we nu zitten en afronden vóór maandag 22/02 a.s. <u>Dit vraagt dus voorbereiding voor onze afspraak.</u> Wat wordt er van je verwacht: Lees alle data door in de betreffende map op de portal ' <i>Veranderend Perspectief / data analyse</i> ' met de volgende onderzoeksvraag in je achterhoofd: <i>Hoofdvraag:</i> <i>Welke invloeden heeft het deelnemen aan de professionaliseringsleerlijn gehad op een meer persoonsgerichte invulling (perspectief en handelen) van de docentrol faciliteren van leergroepen?</i> <i>Deelvragen:</i> <i>1. Welke nieuwe perspectieve op het handelen binnen de docentrol zijn ontstaan?</i> <i>2. Wat in het proces was betekenisvol voor het doormaken van de transformatie ?</i> Maak aantekeningen van wat je opvalt, denkt, voelt, je afvraagt, etc., wanneer je dit doet. (Indien je dit in het document zelf doet, download dan de data even naar je eigen computer). <u>Voorstel aanpak / leeswijzer:</u> Het is wellicht zinvol om te beginnen de verzamelde data op chronologische volgorde lezen in de betreffende map op de portal. Hierin staan alle data op datum waarop ze verzameld zijn. Begin bovenaan en doorloop de lijst tot beneden. Ik denk dat dit de wijze is waarop je het beste een beeld krijgt van het gehele proces, zoals dat doorlopen is.
Fase 3	<u>Overdenken (Contemplation):</u> Een individuele warming-upoefening om zich te focussen op de analyse en zich (opnieuw) te richten op wat de verhalen de lezer verteld hebben.
Actie	Deze fase gebruik je om voor jezelf een eerste indruk / beeld op te roepen, na het lezen van de opgeschoonde transcripties.
Fase 4	<u>Weergeven (Expression):</u> Deelnemers wordt gevraagd in stilte de essentie van de teksten, als geheel, op creatieve wijze uit te beelden in de vorm van een collage. Dit kan door middel van foto's, tekenen, schilderen, beeldhouwen, in dichtvorm of een andere vorm van creatieve expressie. In deze fase worden de belichaamde en cognitieve kennis geïntegreerd en wordt de interpretatie in een nieuw geheel gebracht. Men kan individueel een collage maken en deze op een later moment samenvoegen, waardoor weer een nieuw geheel en mogelijk nieuwe inzichten ontstaan.
Actie	In de <i>creatief expressie box</i> treffen jullie allerlei materialen aan, om de essentie van de teksten in een creatieve vorm weer te geven. Ieder duo krijgt een box, die qua inhoud identiek zijn.

	Trek hiervoor max. 20 min. uit en maak van iedere creatieve uiting max. 3 foto's . (1 x dichtbij, 1 x veraf en 1 x van eventuele individuele uitbeelding) Stuur deze vervolgens door naar: ronald.depijper@fontys.nl
Fase 5	Kritisieren (Contestation and critique): Collectieve interpretatie van de creatieve collages over de betekenis van de verhalen. Het kritisch bevragen helpt om details in de delen van de collages te zien en zo meer diepgang, helderheid en intensiteit te creëren. Alternatieve interpretaties kunnen zo worden uitgewisseld.
Actie	Ga in duo's elkaar kritisch bevragen op de creatieve collages / uitingsvormen. De focus ligt vooral bij het verhelderen van detailelementen. Maak waar nodig aantekeningen. Doe dit direct digitaal en stuur deze vervolgens door naar: ronald.depijper@fontys.nl
Fase 6	Convergeren (Blending): Men doet nu een stap terug om weer naar het geheel te kijken en de meest zichtbare thema's te identificeren, alsook die thema's die meer onder de oppervlakte liggen. Hier ontmoeten verschillende perspectieven elkaar, worden horizonnen verbreed en geïntegreerd, en ontstaat een gedeelde interpretatie van de verhalen. Het resultaat is een thematisch raamwerk dat laat zien welke betekenis de groep aan de verhalen toeschrijft.
Actie	In deze fase kijk je als duo weer naar het geheel en identificeert de meest zichtbare thema's en sub-thema's. Dit moet leiden tot een gedeelde interpretatie van de opgeschoonde transcripties. Dit werk je samen uit in een thematisch raamwerk. Hiervoor kun je gebruik maken van flipovers, Post-its, stiften. Maak ook hiervan max. 3 duidelijk leesbare foto's (1 x dichtbij, 1 x veraf en indien nodig nog 1 x extra) Stuur deze vervolgens door naar: ronald.depijper@fontys.nl
Fase 7	Bevestigen (Confirmation): In deze fase wordt het geheel weer in thematische delen opgedeeld door terug te gaan naar de oorspronkelijke teksten en ruwe data terug te zoeken die het thematisch raamwerk ondersteunen. Thema's kunnen worden geherformuleerd en nieuwe thema's kunnen eventueel worden toegevoegd. Thema's krijgen nu een gedetailleerde en rijke beschrijving.
Actie	In deze laatste fase ga je samen weer naar de transcripties terug op zoek naar citaten / uitspraken, die jullie thema's ondersteunen. Dit is ook de fase, waarin je thema's herformuleert en/of nieuwe thema's toevoegt. Dit doe je door de citaten / uitspraken uit de geprinte versies van de transcripties te knippen en de tekstfragmenten fysiek onder het relevante thema te plakken. Wanneer jullie klaar zijn, maak ook hiervan 3 duidelijk leesbare foto's (het gaat om de leesbaarheid). Via de portal heb je ten alle tijden de beschikking over de relevante data. Stuur deze vervolgens door naar: ronald.depijper@fontys.nl Aan het einde van de dag ontvang ik de fysieke (dus het knip en plakwerk van de data) analysematerialen, geprinte data + creatief expressie box weer bij mij als onderzoeker in. De analyses worden door mij voor de 2 ^e bijeenkomst van 14 maart uitgewerkt en bij de duo's voor <i>member checking</i> (Baarda, 2014) aangeboden. Deze analysegegevens worden vervolgens gebruikt als vertrekpunt bij de groepsanalyse.