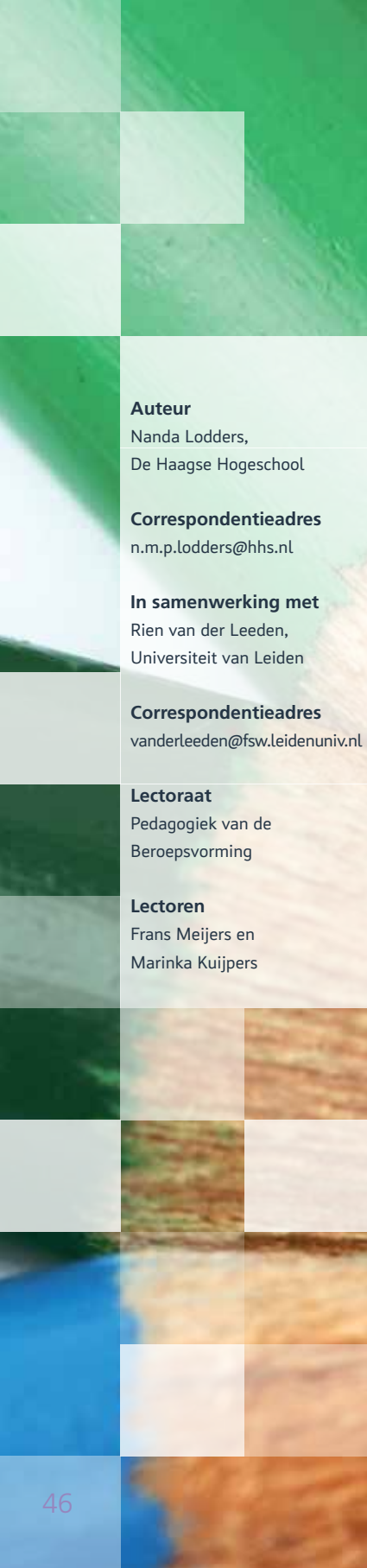




# **COLLECTIEF LEREN DOOR DOCENTEN**

**ALS STIMULANS VOOR  
SUCCESVOLLE  
ONDERWIJSVERNIEUWING**



#### **Auteur**

Nanda Lodders,  
De Haagse Hogeschool

#### **Correspondentieadres**

n.m.p.lodders@hhs.nl

#### **In samenwerking met**

Rien van der Leeden,  
Universiteit van Leiden

#### **Correspondentieadres**

vanderleeden@fsw.leidenuniv.nl

#### **Lectoraat**

Pedagogiek van de  
Beroepsvorming

#### **Lectoren**

Frans Meijers en  
Marinka Kuijpers

## **Samenvatting**

Ontwikkelingen in de maatschappij, in het bijzonder de ontwikkeling richting een kennismaatschappij, vereisen voor het onderwijs de ontwikkeling van een praktijkgericht en vraaggestuurd onderwijsmodel (Meijers, 2006). Studieloopbaanbegeleiding (slb), gericht op het realiseren van een loopbaangerichte leeromgeving waarin zelfsturing centraal staat, is in het hoger beroepsonderwijs (hbo) sectorbreed ontwikkeld en ingezet als een belangrijk middel hierbij. Landelijk, kwantitatief onderzoek (Kuijpers & Meijers, 2009) heeft laten zien dat het realiseren een dergelijke leeromgeving geen sinecure is. Middels nader kwalitatief onderzoek is inzicht verkregen in de manier waarop drie *best practice* academies invulling hebben gegeven aan slb. Uit de resultaten, samengevat in dit artikel, blijkt het belang van continu leren door studenten én docenten. In vervolg hierop hebben we literatuuronderzoek verricht naar het begrip 'collectief leren' als een belangrijke vorm van het leren van docenten. Met behulp van vragenlijstonderzoek zijn we nagegaan in welke mate hbo-docenten deze vorm van leren herkennen in hun dagelijkse praktijk.

# COLLECTIEF LEREN DOOR DOCENTEN ALS STIMULANS VOOR SUCCESVOLLE ONDERWIJSVERNIEUWING

## Onderzoek naar *best practices* in Studieloopbaanbegeleiding

 Het hoger beroepsonderwijs in Nederland ziet zich geconfronteerd met een sterk veranderende omgeving. De ontwikkeling van de maatschappij in de richting van een kennismaatschappij (Kessels, 2004), vereist continu leren, van zowel, studenten, docenten en beroepsbeoefenaars. Een kerntaak van het hbo die hieruit voortvloeit is het creëren van een krachtige leeromgeving waarbinnen studenten en docenten voortdurend en in interactie met de praktijk hun eigen leerprocessen kunnen invullen. Dit vereist een omslag van een traditioneel, aanbodgestuurd onderwijsmodel naar een praktijkgericht en vraaggestuurd onderwijsmodel (Meijers, 2006).

Studieloopbaanbegeleiding, gericht op het realiseren van een loopbaangerichte leeromgeving waarin zelfsturing centraal staat, is sectorbreed ontwikkeld en ingezet als een belangrijk middel hierbij. Landelijk, kwantitatief onderzoek (Kuijpers & Meijers, 2009) heeft laten zien dat het realiseren van een dergelijke leeromgeving geen sinecure is. In dit artikel wordt verslag gedaan van een kwalitatieve studie bij drie academies, van verschillende hogescholen, die in het onderzoek van Kuijpers en Meijers als *best practice* naar voren zijn gekomen. Aan de hand van de veelvuldige gelijkenissen tussen de cases wordt een beeld geschetst van de wijze waarop slb binnen deze academies is ontwikkeld en vormgegeven. Vervolgens zal dieper worden ingegaan op 'collectief leren', één van de factoren die door de respondenten sterk geassocieerd is met het succes van hun slb-programma. Deze vorm van leren wordt veelvuldig geassocieerd met het vermogen van teams om innovaties succesvol te ontwikkelen en te implementeren. Aan de hand van literatuur zal worden ingegaan op de kenmerken van 'collectief leren'. Aansluitend wordt aan de hand van recent kwantitatief onderzoek (survey) aandacht besteed aan de vraag of de kenmerken van 'collectief leren' in een steekproef van hbo-docenten kunnen worden onderscheiden en aan de mate waarin docenten deze kenmerken ervaren in hun dagelijkse praktijk. De resultaten van de kwantitatieve analyse zijn verrijkt door middel van het kwalitatieve onderzoek. In de interviews afgenomen binnen de *best practice* cases zijn we op zoek gegaan naar concrete voorbeelden van (sociaal) leren door docenten. Van dit deelonderzoek wordt in het huidige artikel geen verslag gedaan, maar ter illustratie zal wel kort worden ingegaan op de voornaamste bevindingen en op de relatie met de resultaten van het kwantitatieve onderzoek naar 'collectief leren'. Meer inzicht in het begrip 'collectief leren' en de mate waarin docenten het binnen hun teams ervaren biedt aan-

knopingspunten om dit type leerproces te stimuleren, met als uiteindelijke doel het faciliteren van de implementatie van onderwijsinnovaties, waaronder slb.

## Methode

*Casestudie.* Voor de casestudie zijn 16 mensen geïnterviewd, waarvan 3 leidinggevend, 3 onderwijsontwikkelaars, 3 coördinatoren slb, 2 slb-docenten en 5 studenten. Elk van de geïnterviewde personen was op het moment waarop de vragenlijst is afgenomen (voorjaar 2008) verbonden aan het onderwijs of de onderwijsontwikkeling binnen één van de *good practice* cases. Voor het onderzoek is de contactpersoon benaderd van de kwantitatieve studie naar loopbaanleren in het hoger beroepsonderwijs (Kuijpers & Meijers, 2009). Deze contactpersoon is geïnformeerd over de *good practice* positie van de betrokken opleiding(en) in het kwantitatieve onderzoek. Bij hem/haar is het verzoek neergelegd om één of meerdere dagen interviews te organiseren waarbij de onderzoekers kennis konden nemen van zoveel mogelijk verschillende perspectieven op (studie)loopbaanbegeleiding. Expliciet is hierbij gevraagd naar de perspectieven van programmaontwikkelaars, programmacoördinatoren, leidinggevend, uitvoerende docenten en studenten. De contactpersoon is gevraagd om, waar mogelijk, voor elk van deze groepen betrokkenen interviews met één of meerdere mensen te organiseren. De geschatte duur van de interviews was een half uur voor leidinggevend en één uur voor overige betrokkenen. Ter voorbereiding op de interviews is aan de contactpersoon gevraagd om relevante documenten over de beleidsmatige inkadering van slb, de vormgeving, inrichting en ontwikkeling van (studie)loopbaanbegeleiding ter beschikking te stellen.

De interviews hadden een semigestructureerd karakter. Vooraf aan de interviews is voor elk type betrokkenen een set vragen geformuleerd. Vanwege de complexiteit van de slb-programma's is aan betrokkenen echter ook de ruimte geboden om 'hun eigen verhaal te vertellen'. De onderzoeker heeft via doorvragen op het verhaal van de respondenten getracht antwoorden te krijgen op de vooraf geformuleerde vragen. Wanneer vooraf geïdentificeerde onderwerpen niet langs deze weg aan de orde kwamen zijn de bijbehorende vragen expliciet aan de respondenten voorgelegd. De interviews zijn bij twee cases opgenomen en volledig uitgewerkt. Bij één case is gedurende de interviews meegeschreven en is de interviewbeschrijving direct na afloop uitgewerkt tot een interviewverslag. Op grond van de interviewverslagen en de beschikbaar gestelde documenten is een casebeschrijving gemaakt van elk van de drie cases. Deze beschrijvingen zijn aan de relevante contactpersonen voorgelegd met de vraag deze door te nemen en waar nodig van commentaar te voorzien. De resultaten van deze eerste deelanalyse zijn verwerkt tot een beschrijving van de manier waarop slb binnen de drie cases is vormgegeven (zie resultatensectie 1).

*Survey.* In het vragenlijstonderzoek zijn 42 hbo-docententeams, gerelateerd aan acht verschillende hogescholen en afkomstig uit de sectoren Onderwijs, Economie en Management, Gezondheid, Techniek en Landbouw, gevraagd te participeren. Deze teams waren geselecteerd op grond van hun deelname aan eerder onderzoek naar de invoering van slb in het hbo (zie Kuijpers et al., 2011), of omdat zij tot het professionele netwerk van de onderzoekers behoorden. De academiedirecteuren van de overkoepelende academies zijn benaderd en vervolgens de teamleiders van de teams binnen de academies. Van de 42 teams die voor het onderzoek waren uitgenodigd hebben er 36 deelgenomen aan het onderzoek. Twee van deze teams

betroffen een deeltijdopleiding, de overige voltijdopleidingen. Eén academiedirecteur zag af van deelname, omdat haar academie (die vijf opleidingen telt) ten tijde van het onderzoek een ingrijpend reorganisatieproces onderging. De vragenlijst is hoofdzakelijk ingevuld tijdens teamvergaderingen. Bij een deel van deze vergaderingen was een van de onderzoekers aanwezig om het onderzoek te introduceren en de vragenlijst toe te lichten en in te nemen. Bij het overige deel werd deze rol vervuld door een contactpersoon binnen het team, die vooraf door een van de onderzoekers was geïnformeerd over het onderzoek en was voorbereid op veelgestelde vragen. Een klein deel van de teams is, op verzoek van de teamleider, benaderd met een digitale versie van de vragenlijst. In totaal hebben 495 van de 748 benaderde docenten de vragenlijst ingevuld, wat overeenkomt met een respons van 64%. Binnen deze steekproef zijn 19 vragenlijsten voorafgaand aan de analyses verwijderd, omdat bij deze vragenlijsten veel vragen niet waren beantwoord. In de dataverzamelingfase gaven deze docenten al aan dat zij nieuw waren binnen het team en dat zij door gebrek aan ervaring met het team niet in staat waren een aantal uitspraken over het team te scoren.

## Resultaten

### 1. Resultaten casestudie: *best practices* bij de invoering van slb

Uitgaande van de stelling dat studenten als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen loopbaancompetenties moeten ontwikkelen, is door Kuijpers en Meijers (2009) nagegaan in welke mate opleidingen in het hbo een loopbaangerichte leeromgeving bieden. Dit is een omgeving waarin studenten in staat worden gesteld levensechte praktijkervaringen op te doen, invloed uit te oefenen op hun eigen leerproces en een loopbaangerichte dialoog aan te gaan over hun ervaringen. Een dergelijke praktijkgerichte, vraaggerichte en dialogische leeromgeving past binnen het geschetste streefbeeld van het hbo. In het onderzoek is onder 4820 studenten en 371 studieloopbaanbegeleiders, afkomstig uit diverse studierichtingen van elf hogescholen, nagegaan in welke mate zij deze kenmerken ervaren. Vervolgens zijn drie slb *good practices* cases geselecteerd: opleidingen waarbinnen studenten de leeromgeving ervaren als (relatief) loopbaangericht. In kwalitatief vervolgonderzoek is aan de hand van interviews en beleidsdocumenten beschreven hoe de ontwikkeling en implementatie van slb binnen deze cases heeft plaatsgevonden en hoe het slb-programma er uitziet. In deze paragraaf worden de resultaten gepresenteerd, met als doel meer inzicht te creëren in de manier waarop binnen de betrokken opleidingen een krachtige leeromgeving voor studenten is gerealiseerd.

De overeenkomsten binnen de drie cases vinden hun oorsprong in de 'kanteling' van het onderwijsmodel dat binnen de betrokken opleidingen heeft plaatsgevonden. Deze kanteling kan worden omschreven als de overgang van een docentgestuurd standaardprogramma gericht op kennisoverdracht naar een studentgestuurd maatwerkprogramma gericht op kennisconstructie en competenties. Het is een omslag die zich doet voelen in elk onderdeel van het curriculum en in elk aspect van de organisatie. In alle drie de cases is daarom gekozen voor een totale herinrichting van het onderwijsprogramma langs de lijnen van competentiegericht en vraaggericht leren. De combinatie van competentiegericht en vraaggericht leren vereist een opleidingsdidactiek waarbij ervaringsleren – in de vorm van praktijk- en werkplekleren – centraal staat in het curriculum. Dit vertaalt zich binnen de opleidingen in een ruime aandacht voor stages, een curriculum dat is vormgegeven rond beroepssituaties waarin studenten werken aan beroepsproducten en onderwijs dat waar mogelijk flankerend wordt



aangeboden. Middels de competentiegerichte benadering beogen de opleidingen aan te sluiten bij wat het werkveld als een ‘goede professional’ beschouwt. Nauwe samenwerking met het werkveld zorgt ervoor dat de competentieprofielen en de binnenschools gesimuleerde beroepssituaties actueel en relevant blijven, dat er gezamenlijk wordt gewerkt aan innovatieve onderwijsprogramma’s en dat er voor studenten mogelijkheden worden gecreëerd om deel te nemen aan buitenschoolse beroepsactiviteiten. Middels de vraaggerichte benadering geven opleidingen aan dat niet alleen het beroep waarvoor de student leert centraal staat, maar juist ook de student als persoon met zijn eigen talenten en ambities. De vraag verschuift van ‘hoe past de student bij het beroep waarvoor hij leert?’ naar ‘welk werk past bij de student?’. Studenten worden gestimuleerd zicht te krijgen op het type werk dat past bij hun persoon, om vervolgens een profilering te ontwikkelen die het leren stuurt in deze richting. Binnen de curricula wordt aan studenten op meerdere manieren de ruimte geboden om het onderwijs aan te passen aan de leervragen die volgen uit de gewenste profilering en uit ervaringen met werk en werken. De basis voor de keuzevrijheid is dat studenten kunnen kiezen tussen verschillende onderwijsmodulen (major, minor, domeintheema, beroepssituatie) en daarin tussen verschillende beroepscontexten. Daarnaast bieden de opleidingen studenten de ruimte om een stukje van hun onderwijsprogramma ‘vrij’ in te vullen met binnenschoolse, of, bij voorkeur, buitenschoolse activiteiten die hen helpen competenties te verwerven die niet binnen het curriculum zijn opgenomen. De begeleiding die de student ontvangt in het vormgeven en doorlopen van zijn persoonlijke leertraject is gericht op het opbouwen van zijn zelfsturend vermogen: waar de slb-programma’s aanvankelijk begeleidergestuurd zijn, worden zij in de loop van de studie steeds studentgestuurd, zodat de student zijn studie af kan ronden als zelfsturende professional. In lijn hiermee neemt de actieve begeleiding door de slb’er gedurende de studie af en maakt deze plaats voor meer coachende of consultachtige vormen van begeleiding. Dit vertaalt zich onder andere in een afnemende mate van detaillering van slb-opdrachten en in minder of geen slb-groepsbijeenkomsten in de hogere jaren van de opleidingen. De afnemende docentbegeleiding wordt aangevuld met begeleidingsvormen van collegiaal leren – zoals intervisie en supervisie – waardoor de student leert zijn eigen ontwikkeling gaande te houden in dialoog met collega’s. Studenten worden verondersteld in de eindfase van hun studie zelf aan te kunnen geven wie zij nodig hebben om hun leerproces te ondersteunen.

De herinrichting is binnen elk van de drie cases opgevat als een radicale organisatieverandering gebaseerd op een paradigmaverandering in de onderliggende visie op leren en onderwijs. De visie op slb sluit daarbij aan op de hernieuwde (constructivistische) visie op leren. Van studenten wordt verwacht dat zij in een betekenisvolle leeromgeving in dialoog met relevante betrokkenen (medestudenten, docenten, collega’s, leidinggevend) hun eigen, continue leerproces op gang kunnen houden en dat zij een eigen leertraject uitzetten gebaseerd op persoonlijke leervragen. Zij worden hiertoe begeleid in het ontwikkelen van een reflectieve, onderzoekende en zelfontwikkende houding. De competentiegerichte en vraaggerichte vormgeving van het curriculum maakt het mogelijk dat studenten binnen hun persoonlijke leertraject betekenisvolle praktijkervaringen opdoen, hierop reflecteren en vanuit deze reflectie bewuste keuzes maken in hun ontwikkeltraject en in de inrichting van hun leeromgeving. De complexiteit van dit proces wordt erkend, evenals het initiële gebrek aan benodigde vaardigheden bij studenten. Bij het ontwikkelen en invoeren van de geschetste kanteling in het onderwijsmodel is binnen elk van de drie cases gekozen voor een lerende aanpak, waarbij de organisatie al ervarend en lerend wordt ontwikkeld. Deze aanpak wordt

sterk ondersteund wanneer de leiderschapsstijl van de betrokken leidinggevendenden eveneens gericht is op het faciliteren van leren. Ook voor de benodigde professionalisering van docenten is gekozen voor een lerende aanpak. Docenten krijgen een aantal noodzakelijke vaardigheden aangereikt via interne en/of externe scholingstrajecten, gaan vervolgens aan de slag in het nieuwe systeem, doen ervaringen op en delen die ervaringen met collega's door middel van intervisie en andere leergerichte vormen van samenwerking. Aan de hand van de betekenis die docenten geven aan hun ervaringen gaan zij in gesprek over gewenste en wenselijke ontwikkelingen in het systeem, in ondersteunende processen en materialen en in hun eigen professionalisering. Voor elk van de drie cases geldt dat er gestuurd wordt vanuit een duidelijke missie en visie, maar dat de weg waarlangs deze gerealiseerd wordt de uitkomst is van een vraaggestuurd leerproces gericht op het ontwikkelen van de benodigde competenties en van een organisatie die competent handelen mogelijk maakt en stimuleert.

Samenvattend kan worden gesteld dat in de drie *best practice* cases slb en de weg waarlangs het ontwikkeld wordt beoogt een krachtige leeromgeving te genereren voor zowel studenten als docenten. Sociaal leren neemt voor beide groepen lerenden een belangrijke rol in. Uitgaande van deze resultaten is vervolgens, vanuit een organisatieperspectief, een literatuuronderzoek verricht naar het leren van medewerkers binnen organisaties. De resultaten van dit onderzoek hebben de waarde van 'collectief leren', een vorm sociaal leren binnen teams, naar voren geschoven. Deze vorm van leren wordt, zowel in commerciële sectoren als in de onderwijscontext, veelvuldig geassocieerd met het vermogen van teams om innovaties te realiseren. Onderstaand zal het begrip vanuit een theoretisch perspectief worden omschreven.

## **2. Resultaten aanvullend literatuuronderzoek: het proces van collectief leren**

Binnen elk van de drie cases wordt 'sociaal leren', het leren van en met elkaar, naar voren gebracht als een belangrijke succesfactor op het niveau van studenten en docenten. In deze sectie zal nader worden ingegaan op het leren door docenten binnen hun teams. Ondanks dat sociaal leren een gedeeld proces impliceert, kan het niet direct gelijk worden gesteld aan collectief leren. Zoals Marsick en Neaman (1996, p. 99) stellen: "individuals learn in a social context [and] in addition, they can act as agents for collective learning that leads to change". Binnen de categorie sociaal leren kan daarom onderscheid worden gemaakt tussen individueel leren en collectief leren. Collectieve leerprocessen worden gekenmerkt door het feit dat de leerders streven naar gemeenschappelijke resultaten (De Laat & Simons, 2002) en dat zij uitgaan van "shared mental representations or understandings of the organization and how it operates" (Cousins, 1998, p. 128), waaronder een gedeeld richtingsgevoel voor de organisatie (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1998). In de huidige studie zal 'collectief leren' in lijn hiermee worden omschreven als de leerprocessen die zich voordoen wanneer de leden van een collectief samenwerken om gedeelde ambities met betrekking tot werk te realiseren. Deze leerprocessen zijn gebaseerd op ervaringen, vormen een bijproduct van werken en het oplossen van problemen (werkgerelateerd leren) en leiden vaak tot impliciete kennis. Onze beschrijving van 'collectief leren' steunt op sociaal-constructivistische ideeën: er wordt van uitgegaan dat de leerprocessen zijn verweven met de dagelijkse leerprocessen en dat zij gefundeerd zijn in gemeenschappelijke constructies (Seashore Louis & Kruse, 1998).

Dixon (1999) beschrijft collectief leren als een cyclisch proces dat bestaat uit vier fasen: het organisatiebreed genereren van informatie, het integreren van deze informatie in de organisatiecontext, de collectieve interpretatie van de informatie, en het handelen op basis van de collectieve interpretatie. In dit proces leidt de gezamenlijke reflectie op de profes-

sionele ervaringen tot de constructie van een “shared, communal wisdom of practice” (Ben-Peretz & Shonmann, 1998, p. 51). Castelijns et al. (2010) breiden de cyclus uit door een fase van ambitieontwikkeling toe te voegen. Deze fase draagt bij aan het realiseren van het gedeelde richtingsgevoel dat centraal staat in het collectieve leerproces (Senge, 1990). Het stimuleert de integratie en coördinatie van individuele acties, wat nodig is om collectief leren meer te laten zijn dan de som van het leren van de afzonderlijke teamleden (Morgeson & Hofmann, 1999). Dixons (1999) laatste fase, de actiefase, kan worden opgesplitst in een actiedeel en een evaluatiedeel. Evaluatie van de behaalde resultaten leidt tot feedback voor de leerders over de effecten van hun acties en vormt daarmee een belangrijke leerbron. In Dixons (1999) model vormt evaluatie geen aparte fase, maar is het onderdeel van de informatie generatie fase, die direct op de actiefase volgt. Door Dixons model uit te breiden met de fasen ambitieontwikkeling en evaluatie ontstaat een zes fasen tellende cyclus voor het beschrijven van collectieve leerprocessen. Gebruikmakend van aanvullende literatuur, zoals onderstaand beschreven, zijn deze fasen hernoemd als: gedeelde visie, informatie verzamelen, informatie verspreiden, onderzoekende dialoog, collectief handelen, en evaluatie en reflectie.

*Gedeelde visie.* Veel auteurs beschouwen een gedeelde visie – een mentaal beeld van een toekomst die de teamleden samen willen creëren (Senge et al., 2000) – als een belangrijk onderdeel van ‘collectief leren’ (Heraty & Morley, 2008). Zo’n visie zorgt voor “collective intent and shared meaning” (Heraty & Morley, 2008, p. 480), ofwel voor de eensgezindheid die nodig is om tot ‘collectief leren’ te komen. Het is belangrijk dat de visie die een team nastreeft niet van bovenaf wordt opgelegd (Senge et al., 2000), omdat de teamleden zich dan onvoldoende met de visie verbonden voelen (García-Morales et al., 2006). De visie is geen resultaat van “unilateral ideological visioning” (Heraty & Morley, 2008, p. 480), maar is gebaseerd op processen van gezamenlijke betekenisgeving. Omdat werkgerelateerd leren vaak gekarakteriseerd wordt door impliciete leerprocessen, die grotendeels plaatsvinden zonder dat er bewuste pogingen worden gedaan om te leren (Van Woerkom, 2010), zal de visie in eerste instantie betrekking hebben op het werk.

*Informatie verzamelen.* Van belang voor het collectieve leerproces is dat alle primaire gebruikers zelf intern en extern informatie en ideeën verzamelen over producten en processen (Verbiest et al., 2005). Informatie van interne bronnen leidt tot feedback op de acties van de organisatie en de bereikte resultaten, wat het mogelijk maakt processen al gaande bij te sturen en achteraf te evalueren. Het binnenlaten van informatie afkomstig van externe bronnen voorkomt dat de organisatie, bij gebrek aan diversiteit en dialoog, een gesloten systeem wordt met steeds homogener ideeën (Dixon, 1999). Mogelijke bronnen voor interne en externe informatie generatie zijn het leren van persoonlijke ervaring, door te observeren, te imiteren, door kennisdragers van nieuwe kennis in huis te halen en door het scannen van de externe omgeving.

*Informatie verspreiden.* De informatie die in de vorige fase is gegenereerd kan alleen volledig worden begrepen in de context van de hele organisatie (Dixon, 1999). Daarom vereist ‘collectief leren’ dat iedereen op de hoogte wordt gesteld van de informatie die anderen hebben verzameld – met als voorwaarde dat de informatieoverdracht tijdig, compleet en accuraat is (Verbiest et al., 2005) – en dat expertise binnen de organisatie wordt verspreid (Dixon, 1999). Een collectieve informatiebasis vormt de input voor de volgende fase, de fase van de onderzoekende dialoog, waar informatie gezamenlijk wordt geïnterpreteerd. Het proces van collectief leren leidt vaak tot impliciete kennis. Vanwege de persoonsgebonden en contextafhankelijke aard van deze vorm van kennis (Mittendorff et al., 2006) vereist de overdracht



ervan sociale interactie (Brown & Duguid, 1996). Het risico bestaat echter dat teamleden hun kennis onvoldoende (willen) delen met relevante anderen wanneer zij bang zijn om beschaamd te worden. Een open verspreiding van kennis vereist daarom een organisatiecultuur die gebaseerd is op leren en niet op beschuldigen (Lipshitz et al., 2007).

*Onderzoekende dialoog.* Omdat de gegenereerde en verspreide informatie op verschillende manieren geïnterpreteerd kan worden, vraagt 'collectief leren' om inzicht in de verschillende interpretaties die de teamleden erop na houden. Het vraagt ook om een dialoog over de meervoudige interpretaties (Chiva et al., 2007; Collinson et al., 2006; Fenwick, 2008; Garavan & McCarthy, 2008; Rowe, 2008), waarbij deze dialoog gericht moet zijn op het construeren van gedeelde betekenis. In dit type dialoog verkennen teamleden de verschillende ideeën en vragen binnen het team en bekijken zij mogelijke acties (Watkins & Marsick, 1993). Hierbij onderzoeken zij, via "questioning that simultaneously challenges assumptions and yet does not attack the individual" (Watkins & Marsick, 1993, p. 14), de alternatieve interpretaties en zienswijzen (Rait, 1995). Een dergelijke dialoog wordt in het huidige onderzoek aangeduid als een 'onderzoekende dialoog'. Het aannemen van een onderzoekende houding vergroot de kans dat alle relevante informatie in beschouwing wordt genomen en dat de kennisbasis van het team groeit (Rait, 1995). De onderzoekende dialoog is gebaseerd op pluralisme (Easterby-Smith et al., 2000) en zelfs conflict (Chiva et al., 2007). Conflict wordt opgelost wanneer teamleden hun kennis beschouwen als hypothesen die getest moeten worden door het ondernemen van actie (Lipshitz et al., 2007). Dialoog leidt niet noodzakelijkerwijs tot gelijke interpretaties (Dixon, 1999; Verbiest et al., 2005), maar tot voldoende gedeeld begrip waarop de organisatie haar handelen kan baseren (Dixon, 1999). Het proces van dialoog is een moeilijk proces dat dialogische vaardigheden vereist (Dixon, 1999; Verbiest et al., 2005) en dat expliciet getraind zou moeten worden (Senge, 1990). Daarnaast vereist het de aanwezigheid van bepaalde condities, zoals kwalitatief goede relaties, vertrouwen, psychologische veiligheid (Lipshitz et al., 2007) en gelijkheid in de dialoog (Dixon, 1999; Verbiest et al., 2005; Lipshitz et al., 2007).

*Collectief handelen.* Organiseren houdt in essentie een proces in waarbij een in een groep gedeelde realiteit – die resulteert uit de voorgaande fase – wordt opgelegd aan de omgeving, door het handelen van de mensen in de groep (Weick, 1979; Lipshitz et al., 2007). Op individueel niveau omvat ervaringsleren een handelingscomponent, omdat het handelen de leerder in staat stelt de gevolgen van zijn acties te evalueren en zijn actietheorieën aan te passen (Argyris & Schön, 1978). Op organisatieniveau kan handelen eveneens als een essentieel onderdeel van het leerproces worden beschouwd, omdat het handelen de resultaten van de mentale leerprocessen van teams vertaalt in veranderingen in organisatiegedrag. Uitgaande van een positieve relatie met economische output (Van Woerkom, 2003), is kennis geen doel op zich, maar wordt het gecreëerd om het adaptief vermogen van een organisatie te vergroten (Garavan & McCarthy, 2008). Daarom moet leren, om effectief te zijn, resulteren in veranderingen in werk (Mittendorff et al., 2006). Omdat leren uiteindelijk altijd betrekking heeft op het niveau van het individu (Mittendorff et al., 2006), moeten teamleden inzicht ontwikkelen in wat zij individueel moeten doen om bij te dragen aan het collectieve leren door hun team (Leithwood, 1998; Verbiest et al., 2005). Dit type inzicht kan onder meer ontstaan in het discussiëren, samenwerken en overleggen met collega's.

*Evaluatie en reflectie.* Het handelen in overeenstemming met de collectieve opvattingen stelt een groep in staat om de resultaten van zijn handelen te evalueren en zijn handelingstheorieën aan te passen (Argyris & Schön, 1978). Expliciete evaluatie van het proces en het resultaat zijn essentieel voor ervaringsleren: dit sluit de leercyclus en vormt, door

inzicht te verschaffen in de doeltreffendheid van het gedrag en de acties van het collectief, input voor nieuwe leercycli. Evaluatie kan worden uitgevoerd aan de hand van verschillende standaarden: verwachte of gewenste resultaten, interne benchmarks (bijvoorbeeld eerdere prestaties van het team), en externe benchmarks (van andere teams, bijvoorbeeld *best practices* of concurrenten). Door de impliciete aard van werkgerelateerd leren is het van belang het leerproces en de uitkomsten ervan expliciet te evalueren, omdat deze moeilijk op te sporen en te evalueren zijn (Mittendorff et al., 2006). Daarnaast is collectieve reflectie op de interactie tussen de teamleden vereist (Van Woerkom, 2003). Reflectie kan worden beschouwd als een vorm van externalisatie (Nonaka & Takeuchi, 1995) die het collectieve leren simuleert (Heraty & Morley, 2008; Mittendorff et al., 2006).

### 3. Resultaten survey onderzoek: collectief leren binnen teams van hbo-docenten

De fasen van het collectieve leerproces, zoals gepresenteerd in de voorgaande sectie, zijn in het huidige onderzoek opgevat als factoren van het construct 'collectief leren'. Middels een vragenlijstonderzoek is de theoretische factorstructuur onderzocht. Voorbeelditems van de verschillende schalen zijn: we hebben een gedeeld idee over hoe we ons als opleiding willen ontwikkelen; we geven les vanuit overeenkomstige ideeën over onderwijs (gedeelde visie); er worden bijeenkomsten georganiseerd waar je kennis kunt delen met docenten van andere opleidingen; met externe experts; en met het beroepenveld (informatie verzamelen); we leggen vast wat we leren zodat ook andere docenten dit kunnen gebruiken; we maken uitgebreid gebruik van communicatiemiddelen waar je informatie kunt krijgen en geven (informatie verspreiden); we vragen ook wat anderen vinden wanneer we onze eigen mening geven; we steken tijd in het opbouwen van onderling vertrouwen (onderzoekende dialoog); het praten met collega's zorgt ervoor dat ik de uitvoering van mijn onderwijs aanpas; ik werk samen met collega's aan de ontwikkeling van vakken (collectief handelen); binnen ons team vergelijken we de huidige prestaties met de prestaties van vorig jaar; en met de prestaties van overeenkomstige opleidingen (evaluatie en reflectie).

Vier van de zes factoren worden door de confirmatieve factoranalyse ondersteund. De factor 'informatie generatie' is voorafgaand aan de analyse uit de analyse verwijderd. De items van de schalen behorend bij de overige vijf factoren beschrijven gedrag op het niveau van de individuele docenten of het team, terwijl de items van de schaal 'informatie verzamelen' voornamelijk initiatieven op organisatieniveau meten en die maar beperkt in de invloedssfeer van docenten liggen (bijvoorbeeld: 'er worden bijeenkomsten georganiseerd om kennis uit te wisselen met het beroepenveld'). De factor 'informatie verspreiden' blijkt in de analyse statistisch niet te onderscheiden te zijn van de factor 'evaluatie en reflectie'. Bij nader inzien heeft een groot deel van de items van de schaal 'informatie verspreiden' inderdaad een evaluatie en/of reflectieaspect in zich, waardoor we hebben besloten deze schaal te laten vervallen en de items toe te voegen aan de schaal die de factor 'evaluatie en reflectie' meet. De vier resterende factoren houden stand in de analyse.

Van elk van deze is nagegaan hoe docenten deze ervaren. Tabel 1 geeft een overzicht van de resultaten. In deze tabel kan worden afgelezen dat docenten, gemiddeld genomen, de fase van 'collectief handelen', zoals gemeten, het sterkst ervaren binnen hun team, gevolgd door de fase van 'onderzoekende dialoog', 'gedeelde visie' en 'evaluatie en reflectie'. Deze laatste fase herkennen de docenten beduidend minder dan de overige fasen; het feit dat het gemiddelde van deze schaal onder het schaal midden (2.50) ligt geeft aan dat docenten deze fase, zoals gemeten, in beperkte mate ervaren binnen hun team.

Tabel 1. Schaalbeschrijvingen van schalen van 'collectief leren' (CL), door middel van het gemiddelde (M), de spreiding, en de standaard deviatie (SD).

|                        | M*     | Spreiding*    | SD     |
|------------------------|--------|---------------|--------|
| Gedeelde visie         | A 2.58 | A 1.00 – 4.00 | A 0.61 |
| Onderzoekende dialoog  | A 2.71 | A 1.00 – 4.00 | A 0.60 |
| Collectief handelen    | A 2.89 | A 1.00 – 4.00 | A 0.55 |
| Evaluatie en reflectie | A 2.29 | A 1.00 – 4.00 | A 0.59 |

\* De waarden kunnen variëren van 1.00 tot 4.00

Ter illustratie van deze bevindingen zijn we in de interviews afgenomen binnen de *best practice* cases op zoek gegaan naar concrete voorbeelden van (sociaal) leren door docenten. Van dit deelonderzoek wordt in het huidige artikel geen verslag gedaan, maar wel willen we de voornaamste bevindingen kort de revue laten passeren. In de interviews afgenomen binnen de *best practice* cases zijn we op zoek gegaan naar concrete voorbeelden van (sociaal) leren door docenten. Respondenten van de *best practice* cases benadrukken de lerende benadering die gekozen is bij de ontwikkeling en implementatie van slb en associëren deze benadering met een cultuuromslag in de richting van sociaal leren en met het succes van het slb-programma. Binnen deze benadering komt elk van de theoretisch veronderstelde kenmerken van 'collectief leren' aan de orde. Opvallend is dat de reflectiecomponent ontbreekt en dat de evaluatiecomponent zich beperkt tot evaluatie van het onderwijsprogramma. Deze bevinding is in lijn met het kwantitatieve onderzoek, waar 'evaluatie en reflectie' het laagst gescoord wordt door docenten. In dit onderzoek is 'collectief handelen' het hoogst gescoord door docenten. In de *best practice* cases blijkt het collectieve handelen, door de individuele aard van (een deel van) het docentschap, niet gelijk te kunnen worden gesteld aan samenwerken. De gemeenschappelijkheid vertaalt zich bij individuele activiteiten, zoals het lesgeven aan een klas, in wederzijdse ondersteuning en gedeelde betekenisgeving door sociale interactie 'achter de coulissen'.

## Conclusie

In dit artikel is, aan de hand van theorie en praktijk, beargumenteerd dat succesvolle onderwijsinnovatie, in het bijzonder de ontwikkeling en invoering van slb, sterk samenhangt met het vermogen van docententeams om collectief te leren. Deze vorm van leren wordt omschreven als het leerproces wat zich voordoet wanneer de leden van een team samenwerken om gedeelde ambities met betrekking tot werk te realiseren. Het is geconceptualiseerd als een ervaringsleercyclus, bestaande uit de fasen gedeelde visie, informatie verzamelen en verspreiden, onderzoekende dialoog, collectief handelen en evaluatie en reflectie. Onderzoek binnen drie *best practice* opleidingen met betrekking tot de invoering van slb laat zien dat het innovatieproces in deze opleidingen is opgevat als een radicale organisatieverandering gebaseerd op een paradigmaverandering in de onderliggende visie op leren en onderwijs.

Respondenten geven aan dat gekozen is voor een lerende benadering, waarin we elk van de theoretisch veronderstelde aspecten van 'collectief leren' terugzien, alsook een meer algemene leeroriëntatie. Grootschaliger kwantitatief onderzoek bevestigt de factorstructuur van 'collectief leren' voor vier van de zes aspecten (één aspect is achterwege gelaten als gevolg van een fout in de operationalisering, twee aspecten vallen samen als gevolg van een onvoldoende onderscheidende operationalisering). Docenten in dit onderzoek kennen de hoogste score toe aan 'collectief handelen', gevolgd door 'onderzoekende dialoog', 'gedeelde visie' en 'evaluatie en reflectie'. Dit laatste ervaren zij, in de vorm zoals gemeten, slechts in beperkte mate in hun team. Door meer inzicht te creëren in de succesfactoren van de ontwikkeling en implementatie van slb, in het bijzonder <collectief leren>, trachten we bij te dragen een succesvolle ontwikkeling van slb (en meer in het algemeen, innovaties) in het hbo. ■

## Referenties

- Aliaga, O.A. (2000). Knowledge management and strategic planning. *Advances in developing human resources: Strategic perspectives on knowledge, competence and expertise*, 5, 91-105.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Ben-Peretz, M. & Shonmann, S. (1998). Creating community in reform: Images of organizational learning in inner-city schools. In: K. Leithwood & K. Seashore Louis (Eds), *Organizational learning in schools*, p. 47-66, Lisse: Swets & Zeitlinger b.v.
- Bentler, P.M. (2005). *EQS 6 structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Bentler, P.M. & Wu, E.J.C. (2002). *EQS for Windows: Users' guide*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Bolhuis, S.M. & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Brown, J.S. & Duguid, P. (1996). Organisational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. In: M.D. Cohen & L.S. Sproull (Eds), *Organizational Learning*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 58-82.
- Castelijns, J., Geldens, J., Kools, Q., Koster B. & Vermeulen, M. (2010). *Challenges and pitfalls: collective action research in primary schools: lessons learned*. Presentation EAPRIL conference Lisbon, August.
- Chiva, R., Alegre, J. & Lapiedra, R. (2007). Measuring organisational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, 28 (3/4), 224-242.
- Collinson, V., Cook, T.F. & Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: improving learning, teaching, and leading. *Theory into practice*, 45(2), 107-116.
- Commissie Veerman (2010). *Differentiëren in drielvoud omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs*.
- Cousins, J.B. (1998). Intellectual roots of organizational learning. In: K. Leithwood & K. Seashore Louis (red.), *Organizational learning in schools*, Lisse: Swets & Zeitlinger b.v.
- De Laat, M. & Simons, R.J. (2002). Collective learning: Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *European Journal for Vocational Training*, 27, 13-24.
- Dixon, N. (1999). *The organizational learning cycle: How we can learn collectively*. Aldershot: Gower.
- Easterby-Smith, M., Crossan, M., & Nicolini, D. (2000). Organizational learning: debates past, present and future. *Journal of Management Studies*, 37(6), 783-796.
- Fenwick, T. (2008). Understanding relations of individual-collective learning in work: a review of research. *Management Learning*, 39(3), 227-243.
- Franssen, J. (2004). Toespraak opening hogeschooljaar 2004-2005 van Fontys Hogescholen, 1 september 2004.
- Garavan, T.N. & McCarthy, A. (2008). Collective learning processes and human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 451-471.
- García-Morales, V.J., Lopez-Marín, F.J. & Llamas-Sánchez, R. (2006). Strategic factors and barriers for promoting educational organizational learning. *Teaching and Teacher Education*, 22, 478-502.

- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity: The self and society in the late modern age*. London: Polity Press.
- Goes-Daniëls, M. (2011). Competent gemonitord (diss.). Heerlen: Open universiteit.
- Hanson, M. (2001). Institutional theory and educational change. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 637-661.
- Harris, L. (2000). A theory of intellectual capital. *Advances in developing human resources: Strategic perspectives on knowledge, competence and expertise*, 5, 22-38.
- Harrison, R., & Kessels, J.W.M. (2004). Human resource development in a knowledge economy: an organisational view. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- HBO-raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*.
- Heraty, N. & Morley, M. (2008). Dimensionalizing the architecture of organization-led learning: a framework for collective practice. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 472-493.
- Herling, R.W. (2000). An examination of the role of failure in the development of workplace expertise. In K.P. Kuchinke (Ed.), *Proceedings of the annual conference of the academy of human resource development*, 646-653. Raleigh-Durham.
- Huber, G.P. (1996). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. In M.D. Cohen & L.S. Sproull (Eds.), *Organizational Learning*, pp. 124-162, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kessels, J.W.M. (2001). Learning in organisations: A corporate curriculum for the knowledge economy. *Futures*, 33, 497-506.
- Kessels, J. (2004). The knowledge revolution and the knowledge economy: The challenge for HRD. In: J. Woodall, M. Lee & J. Stewart (Eds.). *New frontiers in HRD*. London, UK: Routledge, 165-179.
- Kuijpers, M. & F. Meijers (2009). Leeromgeving voor loopbaanleren. Onderzoek naar relaties tussen de leeromgeving en loopbaancompetenties van vmbo en mbo leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 86 (2) 93-109.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2011). Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, doi: 10.1080/03075079.2010.523144.
- Kuijpers, M.A.C.T., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for the modern career. *Journal of Career Development*, 32(4), 303-319.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 21-30.
- Leijnse, F. (2000) Hogescholen tien jaar vooruit. Bericht van de voorzitter. Den Haag: HBO-raad.
- Leijnse, F. (2010). De Hogeschool als Januskop. Toespraak opening hogeschooljaar 2010-2011 van Hogeschool Windesheim, 2 september 2010.
- Leithwood, K. (1998). Team learning processes. In: K. Leithwood & K. Seashore Louis (red.), *Organizational learning in schools*, Lisse: Swets & Zeitlinger b.v.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. In: K. Leithwood & K. Seashore Louis (Eds), *Organizational learning in schools*, 67-90, Lisse: Swets & Zeitlinger b.v.



- Leithwood, K. & Seashore Louis, K. (1998). Organizational learning in schools: an introduction. In: K. Leithwood & K. Seashore Louis (Eds), *Organizational learning in schools*, 1-14, Lisse: Swets & Zeitlinger b.v.
- Lipshitz, R., Friedman, V.J. & Popper, M. (2007): *Demystifying organizational learning*. London: Sage Publications.
- Marsick, V.J. & Neaman, P.G. (1996). Individuals who learn create organizations that learn. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 72, 97-104.
- Meijers, F. (2006). In: Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming van de Haagse Hogeschool/ TH Rijswijk (2006), *Fantaseren of innoveren? Fabels en feiten in onderwijsvernieuwing*. Den Haag: Koninklijke De Swart.
- MIAO, Maatschappelijke InnovatieAgenda Onderwijs (2009). Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Mittendorff, K., Geijssels, F., Hoeve, A., Laat, M. de, & Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of Workplace Learning*, 18(5), 298-312.
- Morgeson, F. P., & Hofmann, D. A. (1999). The structure and function of collective constructs: Implications for multilevel research and theory development. *Academy of Management Review*, 24, 249-265.
- Mulders, H. (2009). Gespreksnotitie i.o.v. Aob, CNB Onderwijs, Unie NFTO, AbvaKabo & HBO-raad.
- Muthén, B.O. (1994). Multilevel Covariance Structure Analysis. *Sociological Methods & Research*, 22(4), 376-398.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press, New York, NY.
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Paris: OECD.
- Onderwijsraad (2005). De helft van Nederland hoogopgeleid. Adviesrapport.
- Rait, E. (1995). Schools as Learning Organisations. In S.B. Bacharach and B. Mundell (Eds), *Images of Schools: Structures and Roles in Organizational Behaviour*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rowe, A. (2008). Unfolding the dance of team learning: a metaphorical investigation of collective learning. *Management Learning*, 39(1), 41-56.
- Savickas, M.L. 2000. Career development and public policy: The role of values, theory, and research. In H. Hiebert and L. Bezanson (Eds), *Making waves: Career development and public policy*, 48-59. Ottawa: Canadian Career Development Foundation.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms, the meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline; the art & practice of the learning organization*. Doubleday: New York.
- Senge, P.M., Cabron-McCabe, N. Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- SER, Sociaal-Economische Raad (1996). Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan 1996.
- Silins, H.C., Mulford, W.R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.

- Van der Borg, A. (2010). Hogeschool als kennisinstituut: Realisme of idealisme? Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Woerkom, M. van (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organisational learning* (diss.). Enschede: PrintPartners Ipskamp.
- Van Woerkom, M. (2010). Critical reflection as a rationalistic ideal. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 339-356.
- Verbiest, E., Ansems, E., Bakx, A., Grootswagers, A., Heijmen-Versteegen, I., Jongen, T., Uphoff, T.W. & Teurlings, C. (2005). Collective learning in schools described: Building collective learning capacity. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(10), 17-38.
- Voogt, J.C., Lagerweij, N.A.J. & Seashore Louis, K. (1998). School development and organizational learning theory: Toward an integrative theory. In: K. Leithwood & K. Seashore Louis (Eds.), *Organizational learning in schools*, Lisse: Swets & Zeitlinger b.v.
- Watkins, K.E. (2005). What would be different if higher educational institutions were learning organizations? *Advances in Developing Human Resources*, 7(3), 414-421.
- Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Weggeman, M. (2000). *Kennismanagement: de praktijk*. Schiedam: Scriptum.
- Weggeman, M. (2007). Leiding geven aan professionals? Niet Doen!. Schiedam, Netherlands: Scriptum.
- Weick, K. (1979). *The social psychology of organizing*. New York: McGraw-Hill.
- Wierdsma, A.F.M. & Swieringa, J. (2002). *Lerend organiseren: als meer van hetzelfde niet helpt*. Houten: Wolters-Noordhoff.

## Summary

*Developments in society, in particular the development towards a knowledge economy, require educational institutes to develop an educational model that is both practice- and inquiry-based (Meijers, 2006). In order to support this process, Career Guidance, aimed at creating a career-oriented learning environment where students have a say in their own learning processes, is widely introduced in the higher vocational education sector. However, results from national, quantitative research (Kuijpers & Meijers, 2009) have shown that it is difficult to realize such learning environment. In a follow-up qualitative study we gained insight in the way three 'best practice' academies, as identified in the study by Kuijpers and Meijers (2009), have successfully developed and organized their Career Guidance program. Results, summarized in the current article, point to the importance of continuous learning by both students and teachers. Sequel to this study we have performed a review of relevant literature in order to explore the concept 'collective learning' as an important form of teacher learning. By means of a questionnaire we have verified the extent to which teachers in higher vocational education teacher teams recognize this type of learning in their daily work practice.*

