

# MASTER'S THESIS

Verbinden en leren.

**Een exploratief onderzoek naar het Personal Learning Network en Communities of Practice van/voor mbo-docenten.**

Van den Berg, Muriel

**Award date:**  
2020

[Link to publication](#)

## General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

## Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[pure-support@ou.nl](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 18. Mar. 2025

**Open Universiteit**  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)



Verbinden en leren

Een exploratief onderzoek naar het Personal Learning Network en Communities of Practice van/voor mbo-docenten.

Connect and learn

An exploratory study of teachers' Personal Learning Network and Communities of Practice for teachers in vocational education.

Muriël van den Berg

Master Onderwijswetenschappen (OM9919)

Open Universiteit

Begeleiding: Steven Verjans

Datum: 02-09-2020

### Samenvatting

Het persoonlijk leernetwerk (Personal Learning Network, PLN) van docenten en leergemeenschappen (Communities of Practice, CoP's) kunnen een belangrijke rol spelen bij de professionalisering van docenten. Tot nu toe is weinig tot geen onderzoek gedaan naar het PLN of CoP's van mbo-docenten. In dit onderzoek wordt de volgende vraag beantwoord: Welke rol speelt het PLN en spelen CoP's in de professionalisering van mbo-docenten en zijn daarbinnen verschillen in ervaring, geslacht en vakrichting? Het doel van dit onderzoek is om een bijdrage te leveren aan kennis over het gebruik van het PLN en CoP's van mbo-docenten zodat meer inzicht wordt verkregen in deze vormen van professionalisering. Daarnaast worden suggesties gegeven voor verder onderzoek en wordt voortvloeiend uit dit onderzoek een aantal suggesties gegeven voor de praktijk van mbo-scholen.

De studie betrof een exploratief onderzoek met een convergent mixed methods design met overwegend kwalitatieve methoden. De respondenten bestonden uit acht mbo-docenten van een school voor retail opleidingen en logistieke opleidingen van een groot Randstedelijk ROC waar de schrijver van deze studie werkzaam was. Respondenten werden door middel van maximal variation sampling geselecteerd. De selectie vond plaats op basis van geslacht, aantal jaren onderwijservaring en vakrichting.

Eerst werden individuele semi-gestructureerde interviews gehouden met de respondenten waarin zij hun PLN visueel te maakten. Daarna volgde een vragenlijst over type professionaliseringsactiviteiten. Bij de interviews werd informatie verzameld over de professionaliseringsactiviteiten, het PLN en het gebruik van CoP's van de respondenten. De interviews zijn getranscribeerd, gecodeerd en teruggebracht tot vijf thema's. Een Mann-Whitney U test werd uitgevoerd te kijken of er verschil was in resultaat tussen geslacht, aantal jaren onderwijservaring en vakrichting.

De vragen de uit vragenlijst zijn gebaseerd op de vragenlijst van Diepstraten & Evers (2012) en De Onderwijscoöperatie (2016). De kwantitatieve data zijn geanalyseerd met SPSS. De interviewvragen over het PLN en CoP's waren gebaseerd op de interviewvragen van Waes et al. (2016) en werden gecodeerd met Dedoose.

Beginnende docenten rapporteerden dat ze vaker professionaliseerden dan ervaren docenten op het gebied van *experimenteren* en *up-to-date blijven*. Het dominante interactietype was bij alle vrouwelijke docenten *sharing*. Bij alle mannelijke respondenten was dit *aid & assistance*. Docenten van generieke vakken rapporteerden meer interacties met het PLN dan docenten van beroepsgerichte vakken. Gesprekken tussen respondenten met het PLN centreerden zich voornamelijk rondom lastige situaties met studenten en lesactiviteiten. CoP's speelden een minder grote rol bij de respondenten dan het PLN.

Geconcludeerd wordt dat het PLN door de respondenten intensief wordt gebruikt en als belangrijk en waardevol wordt ervaren voor de professionele ontwikkeling van de respondenten. CoP's spelen een minder belangrijke rol bij de professionalisering van de respondenten. Verder blijkt uit de resultaten dat de meeste respondenten weinig interacties hebben met mbo-docenten buiten de eigen school en met beroepsprofessionals van het vakgebied. Hier valt voor de docenten en de school winst te behalen; een meer divers netwerk kan zorgen voor meer uitwisselingen van actuele kennis en meer innovatie (Borgatti, Mehra, Brass & Labianca, 2009).

### **Key Words**

Professionele ontwikkeling, mbo-docenten, Personal Learning Network, Community of Practice

### **Summary**

A teacher's Personal Learning Network (PLN) and Communities of Practice's (CoP) involving teachers can play an important role in teachers' professional development. Fast changes in modern day society demand flexible manners for the professional development of teachers of vocational schools. So far, little research has been done on teachers' PLN's and CoP's involving teachers.

What is the role of the PLN and CoP's in the professionalisation of vocational education teachers and is there a difference in experience, gender and subject area? This study aims to contribute to insights about the use of the PLN and CoP's concerning vocational school teachers. Suggestions for further research will be provided as well as practical implications for vocational schools.

The design used for this exploratory study was a convergent mixed methods design with mainly qualitative methods. Participants included eight teachers employed at a vocational school in an urban area in the Netherlands. At the moment of writing this thesis, the author was also employed at the school. The participants all taught in an educational program for Retail en Logistics professions. Maximal variation sampling was used to select the participants. The sampling was based on gender, teaching experience and teaching subject.

First semi-structured interviews were individually held during which participant made their PLN visual. After the interview, participants filled in a questionnaire about their own learning activities. The interviews were also used to collect data about teachers' learning activities, the use of their PLN and CoP's. Interviews were transcribed, coded and reduced to five themes. A Whitney U test was conducted to compare groups.

Questions used for the questionnaire were based on the questionnaire of Diepstraten & Evers (2012) and De Onderwijscoöperatie (2016). Quantitative data was analysed with SPSS. Questions for the interviews were based on Waes et al. (2016) and were coded using Dedoose.

Beginning teachers report conducting learning activities more often than experienced teachers. Significant differences were found for the dimensions *experimenting* and *keeping up-to-date*. The dominant type of interaction for all female participants was *sharing*. The dominant type of interaction for all male respondents was *aid and assistance*. Teachers of general subjects reported more interactions than teachers of vocational subjects. Conversations between participants and their PLN's mainly centered around challenging situations with students and around teaching activities. Participation in CoP's was limited.

This study concludes with the finding that the PLN plays an important role in teacher learning. The participants value their PLN and use their PLN actively and intensively. CoP's played a less important part in participant's professional learning development than PLN's. It is also concluded that participants have limited interaction with teachers of other vocational schools and with professionals from the retail en logistics working field. Teachers and schools can benefit from a more diverse PLN and participation in CoP's involving external professionals. A more diverse network results in more circulation of up-to-date knowledge and more innovation (Borgatti, Mehra, Brass & Labianca, 2009).

### **Key Words**

Professional development, vocational school teachers, Personal Learning Network, Community of Practice

## 1. Inleiding

### 1.1 Probleemschets en doel van het onderzoek

Steeds meer wordt het voortdurend bijspijkeren van de kennis en kunde van docenten als belangrijke factor gezien voor het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs (Diepstraten & Evers, 2012; Kwakman, 2001). Ook in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) staat het professionaliseren van docenten hoog op de agenda (MBO Raad, 2015). Docenten uit alle onderwijssectoren hebben behoefte aan professionalisering (Diepstraten & Evers, 2012; Trust, Krutka & Carpenter, 2016; Onderwijscoöperatie, 2016) en ondernemen hiertoe diverse activiteiten. Echter, uit onderzoek blijkt dat de professionaliseringsbehoeften van mbo-docenten niet vervuld worden (Andersson, Hellgren & Köpsén, 2018; Diepstraten & Evers, 2012; Keizer, 2015; Trust et al., 2016). Dit geldt in mindere mate ook voor docenten uit het primair onderwijs (po) en voorgezet onderwijs (vo). Mbo-docenten vinden dat de scholingen die ze volgen niet aansluiten bij de vaak concrete en praktische vraagstukken die ze hebben. Meer gebruik van informele vormen van professionalisering zoals het gebruiken van het Personal Learning Network (PLN) en deelname aan Communities of Practice (COP) zouden mogelijk beter passen bij de behoefte van docenten. Aan dergelijke sociale vormen van leren worden positieve uitkomsten toegeschreven (o.a. Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006; Van Amersfoort, Korenhof, Moolenaar & de Laat, 2011; Vescio, Ross & Adams, 2007) en het leren met elkaar wordt als een veelbelovende vorm van professionele ontwikkeling gezien (Meijs, Prinsen & de Laat, 2016).

Naar professionalisering bij mbo-docenten is weinig onderzoek gedaan. Het doel van deze masterthesis is om bij te dragen aan dit onderzoeksgebied door een beeld te schetsen van het professionaliseringgedrag van mbo-docenten en in het bijzonder de rol van het PLN en deelname aan CoP's. Er wordt gekeken of binnen het professionaliseren en het gebruik van PLN's verschillen in ervaring (Van Waes et al., 2016), geslacht (Basow & Rubenfeld, 2003) en vakrichting van docenten (Andersson et al., 2018) te vinden zijn. Het onderzoek richt zich op het in kaart brengen van de praktijk en niet zozeer op het in kaart brengen van de professionaliseringsbehoefte van de docenten.

Het PLN is het persoonlijk netwerk van een professional dat wordt gebruikt om te leren (Tour, 2017b) en kan onder meer gebruikt worden om ideeën uit te wisselen over didactiek, leren en klassenmanagement; om relevante materialen en tips te delen; om trends te volgen binnen het vakgebied en voor feedback en emotionele steun. Het inschakelen van het PLN biedt veel voordelen voor professionalisering, onder andere omdat de uitwisselingen zullen aansluiten bij de behoefte die de professional op dat moment heeft (Rajagopal, Joosten-ten Brinke, Van Bruggen, & Sloep, 2012).

Het PLN en CoP zijn concepten die nauw met elkaar samenhangen. Zowel het PLN al de CoP benadrukken het sociale karakter van leren. Binnen het PLN staat het individu centraal alsmede de verbindingen tussen de personen, de relatie tussen de personen en de interacties (Wenger, Trayner & de Laat, 2011). Bij een docent kunnen directe collega's onderdeel uitmaken van het PLN, maar ook professionals van andere scholen of instituten kunnen onderdeel uitmaken van het PLN van de lerende docent. Een CoP kan bestaan uit personen uit de eigen onderwijsinstelling of daarbuiten. In tegenstelling tot het PLN staat bij een CoP niet het individu centraal, maar de groep. Een CoP is een partnerschap tussen mensen die het waardevol vinden om van elkaar te leren over een bepaald domein (Andersson et al., 2018). Anders dan bij het PLN ligt de focus van een CoP niet op het individu maar gaat het om de groep als geheel. Bij een CoP komen leden geregeld bijeen (offline of online, synchroon of asynchroon) om elkaars ervaringen, percepties en kwaliteiten te delen en om van elkaar te leren. Een CoP is gecentreerd rondom een thema of doel waarbij leden gezamenlijk een kennisbasis creëren om de beroepspraktijk te verbeteren (Hatton & Smith, 1995).

Meer inzicht in het PLN en CoP's van mbo-docenten kan een vollediger inzicht geven in het informeel leergedrag van docenten en mogelijk implicaties hebben voor schoolbeleid ten aanzien van de professionele ontwikkeling van docenten. Het effect van netwerklernen en leren in leergemeenschappen wordt door docenten en scholen namelijk vaak onderschat (Andersson et al., 2018; Diepstraten & Evers, 2012). Idealiter wordt een combinatie tussen leren in een community en het netwerk als leerproces gebruikt om tot optimaal sociaal leren te komen (Wenger et al, 2011).

Dit onderzoek is uitgevoerd als afstudeeropdracht voor de Master Onderwijswetenschappen van de Open Universiteit en bevat zes hoofdstukken. Hoofdstuk 2 beschrijft de kaders waarbinnen dit onderzoek heeft plaatsgevonden en geeft een overzicht van recent onderzoek naar de professionalisering van mbo-docenten, PLN's en CoP's. In hoofdstuk 3 worden de vraagstelling en de deelvragen van dit onderzoek uiteengezet. In hoofdstuk 4 wordt een beschrijving gegeven van de gebruikte methode. Vervolgens zullen in hoofdstuk 5 de resultaten van dit onderzoek gepresenteerd worden en ten slotte bevat hoofdstuk 6 de conclusie en daaruit voortvloeiende discussie.

## **2. Theoretische kader**

### **2.1 Professionaliseringsgedrag in het mbo**

Uit een onderzoek van de Onderwijscoöperatie (2016) onder docenten (N= 754) uit het po, vo en mbo bleken de volgende activiteiten de drie meest gebruikte vormen van professionalisering te zijn: het lezen van vakliteratuur/onderzoek (73%), het volgen van een cursus (53%) en het volgen van workshops (51%). Een opvallende conclusie uit datzelfde onderzoek is dat slechts 17% van de docenten aangeeft zichzelf te professionaliseren door learning on the job. De meeste docenten zien het

informeel leren op de werkvloer dus niet als professionaliseringactiviteit (Diepstraten & Evers, 2012; Onderwijscoöperatie, 2016). Het onderzoek van de Onderwijscoöperatie betreft zowel po-, vo- als mbo-docenten, maar als het gaat om professionalisering blijken tussen de onderwijssectoren grote verschillen te zijn (Diepstraten & Evers, 2012). Mbo-docenten nemen vergeleken met po- en vo-docenten het minst deel aan professionaliseringsactiviteiten en lezen minder vaak onderwijskundige/vakdidactische literatuur. Mbo-docenten hebben behoefte aan professionalisering die aansluit bij een persoonlijke wens of problemen uit de dagelijkse praktijk maar scholingen voor mbo-docenten sluiten nauwelijks aan op die vraag (Diepstraten & Evers, 2012; Keizer, 2015; Trust et al., 2016). Ondanks deze behoefte, die in alle sectoren, maar nog meer binnen het mbo speelt, neemt slechts 8% van de docenten (uit het po, vo en mbo) deel aan een professionele leergemeenschap (Onderwijscoöperatie, 2016). Hoewel er behoefte is aan het leren met elkaar heeft het samen leren nog geen bewuste aandacht (Keizer, 2015). Docenten hebben behoefte aan onderlinge uitwisseling, maar zien dit niet altijd als scholing (Onderwijscoöperatie, 2016). Volgens het onderzoek van Keizer (2015) zijn docenten voornamelijk bezig met de eigen lespraktijk en doen dit veelal individueel. Volgens hetzelfde onderzoek wordt weinig op teamniveau gedacht over wat het team met het onderwijs wil. Barrières voor het deelnemen aan meer professionaliseringsactiviteiten zijn het ontbreken van geschikte netwerken en het ontbreken van tijd (Andersson et al., 2018).

Hoewel het belang van informeel leren voor docenten steeds meer wordt erkend ligt de focus van de meeste professionaliseringsactiviteiten van scholen op formele scholingen gegeven door externe experts (Diepstraten & Evers, 2012; Hofman & Dijkstra, 2010; Trust et al., 2016). Formeel leren, zoals cursussen of trainingen, betreft leren dat gepland is en waarbij tijd, locatie, leerdoelen en begeleiding vooraf worden bepaald (Kyndt, Gijbels, Grosemans, & Donche, 2016). Vaak wordt informeel leren tegenover formeel leren geplaatst waarbij informeel leren niet of nauwelijks gepland is en tijd, ruimte, begeleiding en leerdoelen niet van tevoren vaststaan. Formeel en informeel leren dienen echter niet als dichotoom te worden gezien, maar eerder als een continuüm met twee uiteinden. Daarbij moet het onderscheid tussen formeel en informeel leren niet worden gezien als twee onverenigbare concepten. Formele leeractiviteiten kunnen namelijk een aanzet geven tot informele leeractiviteiten en vice versa (Mackey & Evans, 2011; Mulder, 2013).

In dit onderzoek wordt de definitie van informeel leren van Schreurs en De Laat (2014) gehanteerd. Onder informeel leren wordt het leren verstaan dat spontaan en ongepland plaatsvindt en ontdekkend van karakter is (Greenhow & Robelia, 2009). Informeel leren wordt hierbij gezien als een vorm van leren dat ingebed is en wordt onderhouden in de dagelijkse cultuur.



## 2.2 Het PLN en netwerklernen.

Waar het netwerk in het bedrijfsleven al langer als een belangrijke bron van professionalisering wordt gezien, wordt nu steeds meer erkend dat het netwerk van docenten ook invloed heeft op het levenslang leren bij docenten (o.a. Daly, 2010; Tour, 2017a; Van Waes et al., 2016). Professionele ontwikkeling wordt niet langer gezien als een individuele aangelegenheid, maar als een continu proces dat beïnvloed wordt door de personen waarmee een docent interacteert. Netwerklernen is een persoonlijke en actieve manier van leren waarin docenten hun contacten gebruiken om te leren (Van Amersfoort et al., 2011). Mensen zijn dus sterk afhankelijk van hun sociale contacten voor ondersteuning en ontwikkeling (De Laat & Coenders, 2011). Leren wordt vanuit het netwerk perspectief gezien als een doorlopend en recursief proces dat zich voortdurend aanpast aan de dynamische omstandigheden (Trust et al., 2016). Door te participeren in het netwerk verandert het netwerksysteem. Tegelijkertijd verandert het systeem de participanten (Trust et al., 2016). Doordat netwerklernen flexibel en dynamisch van vorm is past het goed bij het huidige tijdperk van nieuwe technologieën en snelle veranderingen (Lieberman, 2000).

Leren van andere docenten wordt als een waardevolle toevoeging voor de professionele ontwikkeling van docenten gezien (Van Amersfoort et al., 2011; Vescio et al., 2007). Docenten die deelnemen aan schooloverstijgende netwerken delen hun uitkomsten en hun enthousiasme vaak binnen de eigen school. Deze docenten weten beter hun weg naar anderen te vinden voor vragen, hulp en voor het delen van informatie en materialen. Deze samenwerking tussen docenten en andere scholen raakt op den duur genormaliseerd wat cultuurverandering teweeg kan brengen. Omdat netwerklernen een manier is om snel nieuwe informatie te vinden wordt netwerklernen in verband gebracht met innovatie en kan netwerklernen een manier zijn om een leercultuur op scholen te bewerkstelligen (Stoll et al., 2006). Uit het metaonderzoek van Stoll et al. blijkt verder dat diverse studies aan hebben getoond dat netwerklernen een positieve invloed op de leerresultaten van studenten hebben. Meijs et al. (2016) stellen dat het leren van en met elkaar een veelbelovende vorm van professionele ontwikkeling is. Uit hun onderzoek blijkt namelijk dat bijna alle docenten positief tegenover het sociaal leren staan.

Doordat netwerklernen dynamisch en informeel van karakter is, is dit type leren binnen een organisatie niet direct zichtbaar. Om inzicht te krijgen in de gedeelde kennis, de informatiestroom en het leerproces van de organisatie zal deze informele structuur zichtbaar gemaakt moeten worden (Daly, 2010; Tour, 2017a). Een manier om de structuur van een netwerk te onderzoeken is door gebruik te maken van een sociale netwerkanalyse. Hiermee worden de sociale relaties van een persoon systematisch in kaart gebracht en wordt weergegeven welke personen met elkaar interacteren (Schreurs & De Laat, 2014; Van Waes et al., 2016). Een sociale netwerkanalyse gaat ervan uit dat individuen deel uitmaken van dicht opeengepakte webben van sociale relaties en interacties (Borgatti, Mehra, Brass & Labianca, 2009). De positie van een individu binnen een web bepaalt voor een deel de

mogelijkheden, kansen en beperkingen van de persoon. Volgens de sociale netwerkanalyse bestaat een netwerk uit *nodes* en *ties*. De individuele actoren in een netwerk worden *nodes* genoemd en de relatie tussen de actoren worden *ties* genoemd. Informatie, zoals kennis of ideeën, vloeit van de ene *node* naar de andere *node*. De invloed van de structuur op het sociale netwerk kunnen op drie niveaus worden onderzocht: op het individuele niveau, op het niveau van de relatie (*ties*) en op het niveau van de gehele netwerkstructuur (Schreurs & De Laat, 2014). Voor dit onderzoek wordt het netwerk vanuit het perspectief van het individu weergegeven: het netwerk rondom het individu (Van Waes et al., 2016).

*Ties* kunnen *weak* of *strong* zijn. *Strong ties* worden gekenmerkt door intensief en regelmatig contact tussen de *nodes*. Bij *weak ties* is minder vaak en minder intensief contact (Granovetter, 1973). De invloed van de *weak tie* mag hierbij niet worden onderschat. Het zijn juist de *weak ties* die een individu kunnen verbinden met nieuwe connecties, ideeën of bronnen en dat kan leiden tot innovatie (Borgatti et al. 2009; Siemens, 2005). Dit komt omdat *strong ties* meestal worden gevormd door gelijkgezinden. Personen met *strong ties* hebben onderling vaak minder nieuwe informatie om uit te wisselen, omdat mensen met dezelfde kennis en ideeën de neiging hebben om met elkaar te clusteren.

### 2.3 Kwaliteit van interacties.

De literatuur over interacties tussen docenten heeft zich tot nu toe voornamelijk beperkt tot de interacties in het algemeen, zoals hoe vaak een docent een bepaald soort interactie heeft (Van Waes et al., 2016). Van Waes et al. gingen verder en onderzochten de kwaliteit van docentennetwerken door de soorten interacties te analyseren aan de hand van het interdependence model (Little, 1990). Little onderzocht de collegiale interacties onder docenten en zag dat de vormen van samenwerking binnen die interacties verschilden. Het onderzoek onderscheidde vier typen interactievormen: *storytelling & scanning*, *aid & assistance*, *sharing* en *joint work*. *Storytelling & scanning* bestond uit korte, informele uitwisselingen waarbij een docent een verhaal vertelde of een ervaring deelde. Dit type interactie bevat een lage mate van wederzijdse afhankelijkheid; er is geen diepe betrokkenheid nodig van beide partijen. *Aid & assistance* betreft hulp bieden aan en het helpen van de ander. De mate van wederzijdse afhankelijkheid is nog relatief laag omdat de interactie eenzijdig is. Bij *sharing* is een hogere mate van wederzijdse afhankelijkheid nodig omdat docenten hun werk en gedachten op basis van wederkerigheid met elkaar uitwisselen. *Joint work* betreft structurele uitwisseling tussen docenten waarbij er gedeelde verantwoordelijkheid is voor het onderwijsproces. Little benadrukt dat de ene type interactie niet perse beter is dan de andere. Interacties die vallen onder *storytelling & scanning* zijn waardevol en kunnen zorgen voor een prettige werkrelatie. Echter, om daadwerkelijk tot dieper collegiaal leren te komen zijn ook interacties nodig met een hogere mate van afhankelijkheid. In tabel 1 zijn de typen interacties weergegeven horende bij de vier dimensies.

Tabel 1

*Type interacties (Little, 1990)*

Dimensie	Interacties
Storytelling & scanning	Luisteren naar informatie, ervaringen en ideeën, ideeën klankboorden, emoties luchten, docent observeren bij het lesgeven.
Aid and assistance	Vragen stellen, om hulp vragen, feedback ontvangen, praktische organisatie van lessen.
Sharing	Uitwisselen van didactische les- en werkvormen, ervaringen en ideeën.
Joint work	Gezamenlijk lessen ontwerp, gezamenlijk reflecteren op lesactiviteiten, gezamenlijk lesgeven of observeren inclusief reflectie naderhand.

#### **2.4 Communities of Practice: verbinding tussen de beroepspraktijk en het mbo**

Een CoP komt in de praktijk in verschillende vormen voor (Patton & Parker, 2017). Een CoP kan binnen een organisatiestructuur bestaan of kan de organisatie overstijgen. In het tweede geval kunnen professionals van verschillende scholen en/of uit de beroepsgroep deel uitmaken van een CoP. Een CoP kan verschillende doelen hebben, zoals professionele ontwikkeling bevorderen, onderzoeksproductiviteit verhogen, instructie verbeteren en de kwaliteit van de school verbeteren. De CoP bepaalt zijn eigen doelen, agenda en vorm van leiderschap. Daarmee heeft een CoP een hoge mate van informaliteit en een lage mate van institutionalisering en is de CoP continu aan verandering onderhevig (Hatton & Smith, 1995). De CoP heeft een hoge mate van verbondenheid met een hechte sociale structuur (Goodyear & Casey, 2015).

Aangezien een CoP ook een vorm van sociaal leren is kan het, afhankelijk van de manier waarop de CoP opereert, de eerder genoemde voordelen hebben. Een CoP kan mogelijkheden en kansen bieden om te leren en bijdragen aan innovatie, maar een CoP kan deze mogelijkheden ook ontnemen (Little, 2003). Binnen een CoP kunnen bepaalde praktijken en concepten zo geïnstitutionaliseerd zijn dat ze juist versterkt worden. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren wanneer er een vast discours is ontstaan in een CoP bestaande uit docenten die al lang werkzaam zijn in het onderwijsveld. Hoewel de meta-analyse van Vescio et al. (2008) bevestigt dat niet alle CoP's positieve uitkomsten hebben, was er duidelijk een positief verband bij onderzoeken waarbij de focus van de CoP lag op het verbeteren van studentprestaties. Vescio et al. (2008) stellen dan ook dat een belangrijk ingrediënt voor een goed werkende CoP het bevorderen van het leren van studenten moet zijn. Het samenwerken *an sich* is geen succesgarantie en dient dan ook als middel en niet als doel te

worden gezien. Verder is een kritisch-reflectieve werkhouding van de professional (Daniel, Auhl & Hastings, 2013; De Toom, Petarinen, Soini, & Pyhälto, 2017) en een actieve participatie (Hatton & Smith, 1995) van belang. In een CoP waarin een sterk kritisch-reflectieve werkhouding aanwezig is, vindt meer constructieve interactie plaats en wordt meer geleerd en bereikt (De Groot et al., 2013). De kwaliteit van CoP's kan hierdoor sterk variëren (Daniel et al., 2013; Dinglyloudi & Strijbos, 2018).

CoP's zijn belangrijk voor de professionele ontwikkeling van vakdocenten, zowel aangaande vakkennis als op didactisch-pedagogisch gebied (o.a. Andersson et al., 2018). Belangrijk is dat de onderwijsorganisatie hierin een stimulerende rol speelt en het contact met het beroepenveld buiten de school onderhoudt. Naast het belang van een CoP voor de professionele ontwikkeling van de individuele deelnemers heeft het ook voordelen voor de onderwijsorganisatie waar de leden deel van uitmaken. De leden nemen de kennis van de CoP namelijk mee naar de onderwijsorganisatie. Dit draagt bij aan het sociaal kapitaal (Moolenaar, 2010).

Wat betreft professionaliseren heeft de mbo-docent een dubbele taak (Andersson et al., 2018). Dit geldt met name voor vakdocenten die lesgeven in een beroepsgericht vak, maar kan ook gelden voor docenten die lesgeven in generieke vakken en daarbij verbinding maken met de beroepscontext: bijvoorbeeld Nederlands voor secretaresses of rekenen voor accountmanagers. De vakdocent moet zich blijven ontwikkelen in het vakgebied van het beroep en moet zich blijven ontwikkelen op het gebied van algemene pedagogiek en didactiek. Daarnaast hebben vakgebieden soms ook nog een specifieke pedagogisch-didactische aanpak, waarvan docenten op de hoogte moeten blijven (Andersson et al., 2018). Op deze manier schipperen mbo-vakdocenten tussen de praktijk van het vakgebied en de praktijk in de schoolsetting. Dit schipperen is een belangrijk mechanisme om de vakkennis te onderhouden. Het participeren binnen netwerken en gemeenschappen die verbonden zijn met het werkveld dragen dan ook bij aan het onderhouden van essentiële beroepskennis en vaardigheden. De vakkennis zit namelijk ingebed in de CoP van het beroepenveld.

## **2.5 Docentkenmerken**

In de meeste onderzoeken naar docentleren worden docenten als één groep gezien. Er zijn echter ook aanwijzingen dat docentkenmerken een rol spelen bij de manier waarop ze interacteren. Van Waes et al. (2016) concludeert dat ervaren docenten, die door de leidinggevende als experts worden beschouwd, hun netwerk anders gebruiken dan beginnende docenten of ervaren docenten die niet als een expert worden beschouwd. Het onderzoek suggereert dat er een samenhang is tussen het gebruik van het netwerk enerzijds en de fase waarin een docent zich bevindt (beginnend of ervaren) en de kwaliteit van de docent (wel of niet expert). Er zijn aanwijzingen dat er verschillen zijn in het netwerkgebruik bij beginnende en ervaren docenten (Van Waes et al., 2016). De factor ervaring is daarom meegenomen in dit onderzoek.

Een andere factor die meegenomen wordt in dit onderzoek is geslacht. Volgens Basow & Rubenfeld (2003) interacteren mannen en vrouwen verschillend. Mannen zien gesprekken vaker als een middel om een probleem op te lossen, terwijl vrouwen het samenwerken meer waarderen. Dit zou invloed kunnen hebben op de manier waarop het netwerk door docenten wordt gebruikt. Een derde factor die mee wordt genomen in het onderzoek is de vakrichting (beroepsgericht vak/generiek vak) waarin de docent lesgeeft (Andersson et al., 2018). Binnen het beroepsonderwijs krijgen de studenten doorgaans lessen in beroepsgerichte vakken waarin ze kennis en vaardigheden met betrekking tot het beroep leren en generieke vakken: rekenen, Nederlands, Engels en burgerschap. Omdat docenten van beroepsgerichte vakken vaak uit het bedrijfsleven komen en geen onderwijsachtergrond hebben zouden zij mogelijk anders tegenover het (sociaal) leren staan dan de docenten van de generieke vakken, die vaak wel een studie aan de lerarenopleiding hebben gevolgd. Behalve het professionaliseren op het gebied van pedagogiek en didactiek zouden beroepsgerichte docenten zich ook moeten blijven professionaliseren binnen het vakgebied zodat zij nieuwe ontwikkelingen meenemen in de lessen (Andersson et al., 2018). Hoewel in het onderzoek van Andersson et al. de verschillen tussen de groepen niet werden onderzocht vormen de benoemde verschillen aanleiding om dit als factor mee te nemen in dit onderzoek

De literatuur toont het belang van verbindingen tussen mbo-docenten en het beroepenveld aan. Meer algemeen worden netwerken en leergemeenschappen als belangrijke middelen gezien om bij te blijven bij de snel ontwikkelende beroepskennis en pedagogisch-didactische kennis. Met het beantwoorden van de onderzoeksvraag wordt getracht om meer inzicht te krijgen in de manier waarop mbo-docenten hun PLN en CoP's gebruiken en welke rol de factoren ervaring, geslacht en vakrichting daarin spelen.

### **3. Vraagstellingen**

Het primaire doel van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen in de professionaliseringsactiviteiten van mbo-docenten en de rol die het PLN en de CoP's daarin spelen, waarbij wordt onderzocht welke rol de factoren ervaring, geslacht en vakrichting daarbinnen spelen. Op basis van de uitkomsten van het onderzoek zullen er suggesties gedaan worden voor vervolgonderzoek en een aantal praktische suggesties gegeven worden voor onderwijsinstellingen.

De hoofdvraag in dit onderzoek is: Welke rol speelt het PLN en spelen CoP's in de professionalisering van mbo-docenten en zijn daarbinnen verschillen in ervaring, geslacht en vakrichting? De hoofdvraag zal worden beantwoord door de volgende drie deelvragen te onderzoeken:

1. Welke professionaliseringsactiviteiten ondernemen mbo-docenten? Is daarbinnen verschil in ervaring, geslacht en vakrichting?

2. Hoe ziet het PLN van mbo-docenten eruit welke rol speelt het in de professionalisering?  
Verschillen daarbinnen de interacties tussen docenten in ervaring, geslacht en vakrichting?
3. Maken mbo-docenten deel uit van (een) CoP('s) en welke rol spelen die COP's in de professionalisering?

#### 4. De school

Het onderzoek vond plaats op een school voor het mbo bij opleidingen voor de retail- en logistiekbranche. De school maakt deel uit van een groot ROC gevestigd in de Randstad en biedt opleidingen aan op niveau 2, 3 en 4. De school heeft circa 800 studenten en het personeel bestaat uit veertig docenten en stagebegeleiders, onderwijsondersteunend personeel, de schooldirecteur en een managementassistent. Alle docenten en stagebegeleiders maken deel uit van één van de drie schoolteams. Elk team is verantwoordelijk voor de organisatie en vormgeving van een aantal opleidingen. Het team is ook verantwoordelijk voor het verzorgen van het mentorschap en de lessen. Twee van de onderwijsteams zijn verantwoordelijk voor de retail-opleidingen; het derde team voor de logistieke opleidingen. De schooldirecteur is eindverantwoordelijk voor alle opleidingen. Vrijwel alle docenten op de school hebben één of meerdere zogenaamde teamtaken; taken die buiten het mentorschap en de lesgevende taak vallen. De grootte van de taak varieert en beslaat enkele uren tot enkele dagen per week. Taken van de geïnterviewde docenten zijn: teamcoördinator, lid examenbureau/lid examencommissie, lid OR, het voeren van intake-gesprekken met studenten die zich hebben aangemeld voor een opleiding en voorlichtingen organiseren en geven.

Het aantal studenten en personeel van de school is in vier jaar tijd verviervoudigd. De verdeling in de drie onderwijsteams vond vier jaar geleden plaats. Sindsdien werken de teams met de methode van Stichting Leerkracht; een methode die een leergemeenschap binnen elk team faciliteert. Het gaat om een geïnstitutionaliseerde CoP: een CoP bestaande uit leden binnen de eigen school. De methode bestaat uit teamsessies met een vaste opzet waarbij het team zelf doelen stelt om het onderwijs vorm te geven en naar eigen inzicht in te richten zodat het beter aansluit bij de behoefte van studenten. Lesbezoeken brengen aan elkaar, feedback geven en ontvangen en kritisch-reflectieve houding maken deel uit van de methode die tot doel heeft dat er een lerende cultuur ontstaat. Het gebruik van de methode is geëvalueerd door de school. De resultaten van de evaluatie tonen aan dat een deel van de docenten positief en een deel neutraal of negatief tegenover de methode stonden. Wel hebben de drie onderwijsteams er tot op heden voor gekozen om te blijven werken met de methode.

## 5. Methode

### 5.1 Ontwerp

Voor deze thesis werd gebruik gemaakt van een exploratief onderzoek met een convergent mixed methods design (Creswell, 2014). Er werd gekozen voor een exploratief onderzoek omdat weinig bekend was over het professionaliseren van mbo-docenten. In een convergent mixed methods design worden kwantitatieve en kwalitatieve data simultaan verzameld. Het voordeel van een mixed methods design is dat voordelen van zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden kunnen worden benut en er een completer beeld kan worden geschept over de professionalisering van docenten en de rol van het PLN en de CoP's daarbij. Binnen dit onderzoek speelde de kwantitatieve data een kleine rol ten opzichte van de kwalitatieve data. Een voordeel van de kwalitatieve methode is dat het recht doet aan verschillende perspectieven van het onderwerp en de complexiteit van de onderwerpen naar voren komt (Creswell, 2014). Het gebruik van een kwalitatieve methode zou informatie kunnen opleveren die anders niet naar voren zou komen. Het kwantitatieve gedeelte werd als aanvulling gebruikt voor het onderzoek naar de professionaliseringsactiviteiten van mbo-docenten (deelvraag 1), omdat verwacht werd dat het gebruik van alleen de kwalitatieve methode mogelijk een onvolledig beeld zou geven. In 5.3.3 wordt de rol van de kwantitatieve methode verder toegelicht.

### 5.2 Participanten

Acht docenten werden benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. De selectie van deze docenten vond als volgt plaats: Om ervoor te zorgen dat er variatie binnen de respondenten zou zijn, werd gebruik gemaakt van maximal variation sampling. Eerst werden alle docenten die op het moment van selecteren actief waren (n=33) op basis van drie kenmerken ingedeeld in een categorie. De kenmerken waren: 1) geslacht (m/v), 2) doceerervaring (beginnend/ervaren) 3) vakrichting (beroepsgericht/generiek). Er is gekozen om te stratificeren op jaren doceerervaring en niet op leeftijd omdat verwacht werd dat het aantal jaren doceerervaring een sterkere samenhang met leren heeft dan leeftijd (Kraft & Papay, 2014). In dit onderzoek is een beginnend docent iemand die op het moment van data verzamelen tien jaar of korter werkzaam was op de school. Een ervaren docent wordt gekenmerkt door meer dan tien jaar ervaring in het lesgeven. Om de privacy van de docenten te waarborgen werden in het bestand met de docentgegevens de namen van de docenten versleuteld aangeleverd door een medewerker van de school. De drie kenmerken met ieder twee categorieën genereerden acht mogelijke combinaties. Per categorie (combinatie) werd met een online sampling programma één docent at random geselecteerd. De namen van de acht geselecteerde docenten werden vervolgens bekend gemaakt aan de onderzoeker. De geselecteerde docenten ontvingen een informatiebrief in hun postvak en werden middels een deelnameformulier uitgenodigd om deel te

nemen. Alle acht docenten gaven aan deel te willen nemen door het deelnameformulier ingevuld te retourneren. Voorafgaand aan de werving werden alle docenten van de school via e-mail door de onderzoeker geïnformeerd over het onderzoek. De namen van de docenten zijn gecodeerd aan de hand van de drie kenmerken. De eerste letter staat voor het geslacht, de tweede voor de mate van doceerervaring: (B)eginnend of (E)rvaren en de derde letter staat voor de vakrichting waarbinnen de docent doceert: (B)eroepsgericht of (G)eneriek. Bijvoorbeeld: MBG is een mannelijke docent, met minder dan 10 jaar doceerervaring en geeft les in generieke vakken. De overige participanten waren MEG, MBB, MEB, VBG, VEG, VBB, VEB. De respondenten waren gedurende het onderzoek 29-63 jaar en werkten tussen de drie en 35 jaar als docent. Vijf van de docenten waren behalve in het mbo in het verleden als docent werkzaam geweest in een ander onderwijstak zoals het basisonderwijs, de universiteit of het vmbo.

### 5.3 Materialen

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van interviews, een netwerkkaart en een vragenlijst.

**5.3.1 Semi-gestructureerde interviews.** De interviews bestonden uit drie delen, elk overeenkomstig met een deelvraag. Voor deelvraag 1 werden de volgende open vragen geformuleerd: ‘Heb je de afgelopen twee jaar activiteiten ondernomen die bijdroegen aan jouw professionalisering? Welke? Hoe vaak heb je deze activiteiten ondernomen?’ Deze vragen waren gebaseerd op de vragenlijsten van Diepstraten en Evers (2012) en De Onderwijscoöperatie (2016). De interviewvragen bij deelvraag 2 betroffen open en gesloten vragen over het PLN van de docent. De gestelde vragen waren gebaseerd op de interviewvragen van Waes et al. (2016). Aanvullend werd een vraag toegevoegd over *weak ties* (Ryan, 2016). De interviewvragen voor deelvraag 3 betroffen vragen over eventuele deelname aan CoP’s van de docenten en waren gebaseerd op Andersson et al. (2018) en Wenger et al. (2011). Alle interviewvragen zijn te vinden in bijlage A.

De interviews werden mondeling individueel afgenomen zodat elke deelnemer de volledige aandacht en ruimte kreeg om te spreken. Om te controleren of de vragen uit het interview duidelijk geformuleerd waren, werden de vragen in een pilot met een docent van een andere school getest. Naar aanleiding van de pilot werden een aantal vragen eenvoudiger geformuleerd. Omdat verwacht werd dat het oproepen van *weak ties* lastig zou zijn, zijn naar aanleiding van de pilot voorbeelden van mogelijke *weak ties* opgenoemd (oud-collega’s, oud studiegenoten van de lerarenopleiding). Alle interviewgesprekken zijn opgenomen met audio opnameapparatuur.

**5.3.2 Het netwerk analyseren.** Om deelvraag 2 te beantwoorden werd de respondent tijdens het interview gevraagd om de namen van de personen binnen het eigen netwerk in drie concentrische



cirkels op een A3-blad te plakken (Daly, 2010; Van Waes et al., 2016). In figuur 1 is het resultaat te zien van een van de PLN'en. Omdat informeel leren door docenten vaak niet als een professionaliseringsactiviteit wordt gezien (Diepstraten & Evers, 2012) werd er vanuit gegaan dat het PLN en het gebruik ervan voor de meeste mensen een onbewust proces is. Door het PLN uit te tekenen worden de relaties tussen de actoren zichtbaar en kan de respondent inzicht krijgen in zijn eigen PLN. Door te vragen naar de relatie tussen de actoren en concrete situaties is geprobeerd om meer informatie te krijgen over de werking van het PLN bij de docenten. Weak ties zijn lastig te onderzoeken omdat respondenten geneigd zijn om personen te vermelden waar ze veel contact mee hebben (Ryan, 2016). Ryan suggereert om expliciet te vragen naar mensen waar de respondent weinig contact mee heeft maar. In het interview is de vraag (vraag k in bijlage A) zodanig geformuleerd zodat kans groter dat eventuele weak ties ook naar boven komen.

**5.3.3 Vragenlijst.** Met deelvraag 1 werd geprobeerd om een vollediger beeld te krijgen van de activiteiten die de mbo-docenten bewust ondernamen om zich professioneel te ontwikkelen. Veel docenten zien het leren op de werkvloer in eerste instantie namelijk niet direct als professionalisering (Diepstraten & Evers, 2012; Onderwijscoöperatie, 2016). Daarom kregen de respondenten na het interview een gesloten vragenlijst waarin de verschillende professionaliseringsmogelijkheden werden benoemd.

Voor de vragenlijst met betrekking tot professionaliseren (deelvraag 1) werd gebruik gemaakt van de gevalideerde vragenlijst uit Evers, Kreijns en Van der Heijden (2016). Zij onderscheidden vijf categorieën voor professioneel leren op het voortgezet onderwijs: (1) up-to-date blijven (2) experimenteren, (3) reflecteren en feedback vragen, (4) samenwerken met collega's om lessen te verbeteren en (5) samenwerken met collega's om school organisatorische zaken te verbeteren. Om ook data te verkrijgen over het netwerklernen en leren met docenten buiten de school, werd een zesde dimensie toegevoegd (6) samenwerken met andere scholen en netwerken. In bijlage B staan de indicatoren voor de zes dimensies. Overeenkomstig met Evers et al. is gebruik gemaakt van een 4-puntsschaal om de frequentie van de activiteit aan te geven waarbij 1= bijna nooit, 2=soms, 3=regelmatig, 4=vaak. De vragenlijst is te vinden in bijlage C. In een pilot met een docent die niet mee deed aan het onderzoek is de vragenlijst getest. Naar aanleiding hiervan werd het woord *assessment* vervangen door *examen en toetsen* omdat dit binnen de school de gangbare termen waren.

## 5.4 Procedure

**5.4.1 Interviews en sociale netwerkanalyse.** De interviews vonden plaats tussen 20 mei en 11 juli 2019. Nadat toestemming van de schooldirecteur voor het uitvoeren van het onderzoek werd verkregen, vond de werving van participanten plaats zoals eerder beschreven. Met de deelnemers werd

een afspraak gemaakt voor de interviews die vervolgens gehouden werden in een gesloten gespreksruimte op de school. Bij aanvang van elk interview werd het doel van het onderzoek eerst samengevat en de onderwerpen van het gesprek toegelicht. Vervolgens werd de informed consent brief toegelicht waarna de docent de brief ondertekende. Met name bij de eerste set vragen: *Heb je de afgelopen twee jaar activiteiten ondernomen die bijdragen aan jouw professionalisering? Welke? Hoe vaak heb je deze activiteiten ondernomen?* werd meerdere keren doorgevraagd om meer antwoorden van de respondent te verkrijgen. Ook bij het tweede en derde deel van het interview werd regelmatig doorgevraagd op de antwoorden van de respondent en werden, afhankelijk van de antwoorden, vragen overgeslagen of anders geformuleerd.

Bij de tweede set vragen werden de geïnterviewden verzocht om namen van personen op plakbriefjes te schrijven en deze te plaatsen op een A3 vel. Bij het interview met de eerste docent schreef de onderzoeker, zoals gepland, de namen op het plakbriefje en plakte de docent de briefjes op het blad. De tweede geïnterviewde docent verzocht om de namen zelf op de briefjes te schrijven, zij gaf aan het makkelijker te vinden. Het genereren van de namen bleek namelijk een taak waarbij de docent geconcentreerd bezig was, soms hardop denkend. De onderzoeker wilde de docent zo min mogelijk storen bij het denkproces en daarom werden de overige geïnterviewde docenten verzocht om de namen zelf te noteren en op de poster te plakken. Docenten bepaalden zelf hoeveel namen ze opschreven en waren vrij om gedurende het interview namen toe te voegen en de posities verplaatsen. Wanneer de docent aangaf klaar te zijn met de poster volgde eerst een set vragen over de personen die in het midden van het netwerk werden geplaatst. Vervolgens koos de respondent steeds zelf welke personen zouden worden besproken. Bij het interview met de tweede docent bleek dat niet alle personen uit het PLN besproken kon worden binnen de vooraf afgesproken maximale tijd van een uur. Dit was tegen de verwachting in omdat tijdens de pilot wel alle personen ruim binnen de tijd konden worden besproken. Besloten werd dat wanneer het interview te lang duurde niet alle personen besproken werden. Dit was het geval bij vijf van de acht docenten. In totaal werden 34 personen niet besproken. In tabel 2 is te zien hoeveel personen bij elke respondent besproken werden tijdens het interview.

Het derde onderdeel van de interviews, betrof de vragen over de CoP's. Bij de vraagstellingen is er bewust voor gekozen om de methode van Stichting Leerkracht niet specifiek te benoemen. Hoewel de methode erop stuit dat er een leergemeenschap binnen het team ontstaat, voerde het te ver door om te onderzoeken of de methode zoals die binnen de teams werd gebruikt voldeed aan de criteria van een CoP (Patton & Parker, 2017). Wanneer de docent zelf Stichting Leerkracht noemde werd hier wel op doorgevraagd.

Verder is geprobeerd om de docent zo veel mogelijk aan het woord te laten en het gesprek zo weinig mogelijk te sturen. Het sturen van het gesprek werd alleen bewust gedaan wanneer er geen

(compleet) antwoord op de vraag werd gegeven. Omdat de onderzoeker nog geen ervaring had met het houden van dergelijke interviewgesprekken en de geïnterviewde docenten al als collega kenden is het in sommige gesprekken voorgekomen dat de onderzoeker het gesprek per abuis stuurde of antwoorden invulde voor de respondent. Tijdens het interview vatte de onderzoeker het antwoord van de respondent regelmatig samen om te controleren of de onderzoeker de antwoorden juist interpreteerde waarna fouten/onduidelijkheden gecorrigeerd werden. De interviews duurden tussen de 45 en 60 minuten en werden opgenomen met een geluidsrecorder. Van één interview is de opname mislukt en verloren gegaan. Voor de analyse van dat interview is gebruikt gemaakt van de aantekeningen die de onderzoeker tijdens elk interview maakte.

**5.4.2 Vragenlijst.** Direct na elk interviewgesprek werden de vragenlijsten uitgedeeld aan de respondent. De respondenten vulden de vragenlijst ter plekke in.

**5.4.3 Validering.** Om te controleren of de bevindingen uit het onderzoek overeenkwamen met de percepties van de respondenten is een member check gehouden. Zie bijlage D voor een samenvatting hiervan. De onderzoeker presenteerde de belangrijkste resultaten en conclusies, waarna de respondenten konden reageren. De presentatie vond plaats op 7 februari 2020 in een klaslokaal op de school. Zeven van de respondenten waren aanwezig, één docent kon er vanwege ziekte niet bij zijn. De sessie duurde een half uur.

## 5.5 Data-analyse

De data van de vragenlijst is met SPSS 25 geanalyseerd. Om te verkennen of er verschillen waren tussen de categorieën is gebruik gemaakt van Mann-Whitney U test. De test is alleen ter verkenning gebruikt aangezien de Mann-Whitney U test in de regel niet geschikt is voor groepen kleiner dan tien.

Alle interviews zijn handmatig getranscribeerd in Word. Dit resulteerde in 142 bladzijdes tekst. Voor de analyse is gebruik gemaakt van de online software Dedoose. Om de privacy van de respondenten te waarborgen zijn niet de echte namen van de respondenten in Dedoose gebruikt.

**Deelvraag 1.** Om inzicht te krijgen in de manier waarop docenten aan professionalisering doen (deelvraag 1) werden de tekstfragmenten met betrekking tot de professionaliseringsactiviteiten gecodeerd en ondergebracht in zeven dimensies. Zes dimensies zijn onder 5.2.3 genoemd, de zevende dimensie betreft activiteiten met betrekking tot het beroepenveld. De laatste dimensie is toegevoegd omdat respondenten in het interview activiteiten noemden die betrekking hadden op het beroepenveld. De data is geanalyseerd met SPSS 25. Een voorbeeld van de codering is te vinden in bijlage B.

**Deelvraag 2.** Om inzicht te krijgen in de kenmerken van de personen uit PLN van docenten is het getekende PLN geanalyseerd. Er is gekeken naar het aantal personen in het PLN en de

samenstelling van het PLN. Om inzicht te krijgen in de samenstelling van het PLN zijn de personen uit het PLN in drie categorieën verdeeld. De eerste groep zijn de directe collega's: Dit zijn docenten die lesgeven binnen dezelfde school. Deze collega's werken op dezelfde afdeling, maken gebruik van dezelfde ruimtes en vallen onder dezelfde schooldirecteur. De collega's geven niet per se les aan dezelfde klas en zitten niet altijd binnen hetzelfde team. De tweede groep bestaat uit andere of voormalige werkrelaties, zoals andere collega's binnen hetzelfde of een ander mbo-instelling, oud-collega's en de schooldirecteur. De derde categorie bestaat uit overige relaties, zoals vrienden, familie en kennissen. Verder zijn de posters van de docenten met elkaar vergeleken en zijn opvallende zaken genoteerd. Om inzicht te krijgen in de manier waarop het PLN werd gebruikt en welke interacties plaatsvonden werd de data eerst globaal doorgelezen om een algemeen beeld te krijgen van de data. Vervolgens werden aan ieder tekstsegment codes toegekend volgens de methode van het open coderen (o.a. Creswell, 2014). De codes bestonden uit één of enkele zinnen. Wanneer fragmenten betrekking hadden op meerdere codes, werden meerdere codes toegekend. Om dicht bij de data te blijven is met name gebruik gemaakt van samenvattend coderen. Gedurende het open coderen werd duidelijk dat er een aantal terugkerende thema's waren. De coderingen werden met elkaar vergeleken en vanaf het tweede interview gaandeweg ondergebracht in een boomstructuur. Na drie interviews waren er 17 thema's en 204 codes. Vervolgens werden de overige interviews gecodeerd. Het analyseproces kenmerkte zich door een iteratief proces waarbij het doornemen van de data en het coderen in wisselwerking gebeurt (Creswell, 2014). Tekstfragmenten met dezelfde code werden volgens de methode van constante vergelijking met elkaar vergeleken. De thema's werden gereduceerd tot vijf hoofdthema's, waarvan er één in vier onderwerpen werd onderverdeeld. Tot slot vond het selectief coderen plaats waarbij door constante vergelijking de samenhang tussen de codes werd geanalyseerd. Een voorbeeld van de codering is te vinden in bijlage E. Deze codering is wegens tijdgebrek alleen door de onderzoeker zelf gedaan. De typen interacties kwamen goed overeen met de interacties uit het Interdependence model van Little (1990). De soorten interacties en de categorieën waaronder de interacties vallen zijn weergegeven in tabel 1.

**Deelvraag 3.** Om inzicht te krijgen in de CoP's van de docenten (deelvraag 3) werden de interviews en de PLN's op dezelfde wijze gecodeerd, zoals beschreven in de vorige paragraaf (Creswell, 2014). De gevonden dimensies waren: soorten CoP, activiteiten binnen de CoP en invloed van de CoP op de onderwijspraktijk. Een voorbeeld van de codering is te vinden in bijlage E.

## 6. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten per deelvraag beschreven. Elke paragraaf begint met een herhaling van de deelvraag, gevolgd door de resultaten en een korte samenvatting van de resultaten.

### 6.1 Deelvraag 1: De professionele ontwikkeling van mbo-docenten

Deelvraag 1 luidde: Welke professionaliseringsactiviteiten ondernemen mbo-docenten? Is daarbinnen verschil in ervaring, geslacht en vakrichting? Voor elke docent werd op basis van de resultaten van de vragenlijst een score berekend. Deze score werd bepaald door de gemiddelde score van alle indicatoren horende bij die dimensie. Hoe hoger de score, hoe vaker de docent zich binnen de dimensie professionaliseert. De scores zijn afzonderlijk bekeken voor de drie kenmerken waarop de docenten zijn geselecteerd namelijk: ervaring docent (beginnend/ervaren), geslacht (m/v), en vakrichting (generiek/beroepsgericht). Een Mann-Whitney U test werd uitgevoerd om de scores te vergelijken tussen de groepen gestratificeerd op de drie kenmerken. De resultaten zijn te vinden in tabel F van Bijlage F. Ten opzichte van ervaren docenten ( $Mdn = 1.8$ ) ondernamen beginnende docenten ( $Mdn = 2.6$ ) significant vaker activiteiten binnen de dimensie *experimenteren* ( $U = 0.0, p = .020$ ). Ook ondernamen beginnende docenten ( $Mdn = 2.8$ ) vaker activiteiten dan ervaren docenten ( $Mdn = 1.7$ ) bij de dimensie *up-to-date blijven* ( $U = 1.0, p = .043$ ) bij een  $\alpha$  van .05. Verschillen tussen mannen en vrouwen waren kleiner en op geen enkele dimensie significant. De verschillen tussen docenten die lesgeven in generieke vakken en beroepsgerichte vakken waren eveneens op geen enkele dimensie significant. Opvallend voor alle groepen is de lage score voor de dimensie *samenwerken met andere scholen en netwerken*.

Eén van de vragen uit de interviews betrof een open vraag over welke professionaliseringsactiviteiten werden ondernomen door de docent. Als antwoord hierop benoemden de docenten diverse activiteiten horende bij alle dimensies behalve de dimensie *met collega's samenwerken aan organisatorisch zaken*. Bij latere interviewvragen over interacties met het PLN werden de activiteiten van deze dimensie wel genoemd. Verder werd in het open interview een nieuwe dimensie gevonden namelijk *scholingen met betrekking tot teamtaken*. Deze activiteiten waren niet onder te brengen in de andere dimensies en bestond uit een training voor nieuwe OR-leden en een training voor leden van de examencommissie. Tot slot werden activiteiten met betrekking tot de branche (in dit geval retail en logistiek) genoemd, zoals vakbeurzen bezoeken, in gesprek gaan met bedrijven over trends, samenwerkingen met de branche en websites over de branche bezoeken op internet. Dergelijke activiteiten waren geen indicator in de vragenlijst maar zouden ondergebracht kunnen worden binnen de dimensie *up-to-date blijven*.

Samengevat rapporteerden beginnende docenten meer professionaliseringsactiviteiten binnen de dimensies *experimenteren* en *up-to-date blijven* dan ervaren docenten. Er zijn geen verschillen gevonden tussen mannen en vrouwen en tussen docenten die lesgeven in generieke vakken en beroepsgerichte vakken.

## 6.2 Deelvraag 2: het persoonlijk leernetwerk

Deelvraag 2 was: Hoe ziet het PLN van mbo-docenten eruit welke rol speelt het in de professionalisering? Verschillen daarbinnen de interacties tussen docenten in ervaring, geslacht en vakrichting? Het coderen van de interviews resulteerde in vijf hoofdthema's en vier onderwerpen, namelijk:

- Samenstelling van het PLN;
- Aanleiding voor interactie;
- Soorten interacties;
- Gesprekken;
  - Omgaan met studenten,
  - Lesactiviteiten,
  - Taakspecifieke activiteiten,
  - Omgaan met collega's en de organisatie,
- Invloed van het PLN.

De thema's *samenstelling van het PLN, aanleiding voor interactie, soorten interacties, en invloed op de onderwijspraktijk* zijn voornamelijk voortgekomen uit de onderzoeks- en deelvragen, al waren ze niet van tevoren bepaald. Het thema *gesprekken* kwam voort uit de interviews, omdat daaruit bleek dat het voeren van gesprekken de voornaamste activiteit tussen docenten en het PLN was. De gesprekken zijn terug te voeren tot vier onderwerpen: omgaan met studenten, lesactiviteiten, taakspecifieke activiteiten en omgaan met collega's en de organisatie.

**6.2.1 De samenstelling van het PLN van mbo-docenten.** Alle respondenten brachten tijdens het interview het eigen PLN in kaart. Het aantal personen (nodes) in het PLN van docenten varieerde van zes tot achttien personen, met een gemiddelde van tien. Uit de analyse van het PLN bleek dat alle respondenten directe collega's hadden opgenomen in het PLN, aangevuld door andere of voormalige werkrelaties en/of overige relaties. De samenstelling varieerde sterk per docent. In tabel 2 is te zien wat de samenstelling is van het PLN van elk van de docenten.

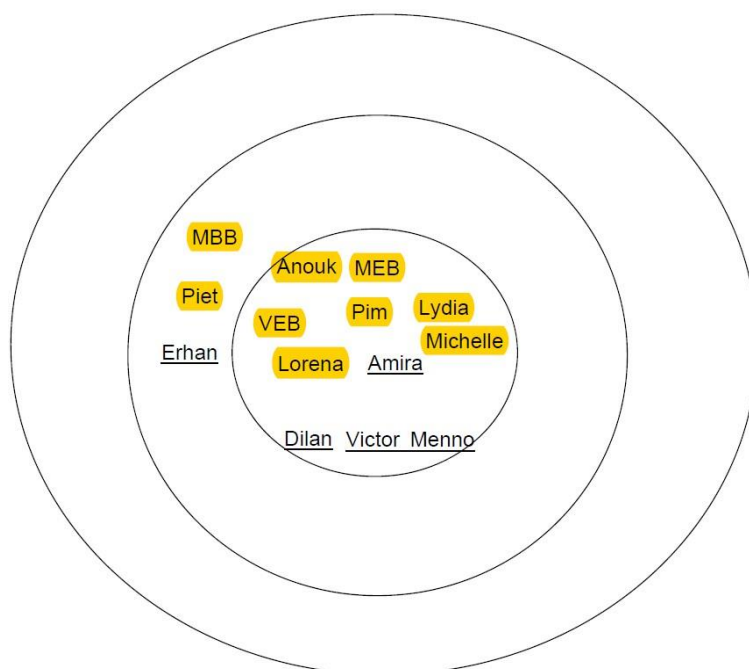
Tabel 2

*Soorten relaties in het PLN per docent*

Docenten	Aantal personen per categorie in het PLN			Totaal personen in PLN	Aantal personen uit PLN besproken
	Directe collega's (1)	Andere of voormalige werkrelaties (2)	Overige relaties (3)		
VEB	7	1	2	10	5
MBG	9	0	5	14	5
VBB	17	1	0	18	7

MBB	4	2	0	6	6
VBG	6	1	1	8	4
MEG	5	2	0	7	7
VEG	5	1	1	7	7
MEB	5	1	6	12	6

Van de 82 *nodes* zijn er 58 directe collega's (categorie 1). Negen *nodes* vallen binnen de categorie andere werkrelaties of voormalige werkrelaties (categorie 2). De personen die in deze categorie vielen hadden als functie: leidinggevende (n=1), oud-collega's (n=3), oud-leidinggevende (n=1), collega binnen het ROC, maar buiten de school (n=1), trainer op het gebied van pedagogiek (n=1), een CoP (n=1) en een studiegenoot die tevens docent op een ander ROC is (n=1). De 15 personen uit overige relaties (categorie 3) bestonden uit diverse vrienden en familieleden. Wanneer de resultaten van de individuele docenten worden vergeleken vallen de resultaten van MEB en MBG op. Ten opzichte van de andere docenten hebben zij relatief veel mensen in hun PLN die geen directe collega zijn. In figuur 1 is het PLN van MBG te zien. Zoals in tabel 2 te zien is, bestaat het PLN van MBG uit een mix van personen uit categorie 1 (n=9) en 3 (n=5). De cirkels geven weer in welke mate de docent leert van de genoemde persoon. Hoe centraler de persoon in de cirkel staat hoe meer de docent van de persoon leert. Personen die vallen binnen categorie 1 zijn geel gemarkeerd en personen die vallen binnen categorie 3 zijn onderstreept. In de figuren in bijlage G zijn de PLN's van de overige docenten weergegeven.



*Figuur 1.* Het PLN van MBG. Gemarkeerde personen betreffen directe collega's. Vetgedrukte personen (niet in MBG's PLN) betreffen andere of voormalige werkrelaties. Onderstreepte personen betreffen overige relaties. Hoe dichtbij een persoon bij het centrum van de cirkel is weergegeven hoe meer de respondent aangeeft te leren van de persoon.

Net zoals MBG en MEB hebben de overige respondenten, op één na, meerdere directe collega's (categorie 1) in of op de middelste cirkel van het PLN geplaatst. MEG was op het moment van het interview meer dan dertig jaar werkzaam in het onderwijs en had als enige de binnenste cirkel leeg gehouden. Opvallend is dat, met uitzondering van VBG, er geen personen in het PLN opgenomen zijn die werkzaam zijn op een andere mbo-instellingen dan de eigen onderwijsinstelling. VBG heeft twee mbo-docenten van verschillende mbo-instellingen in haar PLN. Een van de docenten kent ze via haar studie, de andere docent is een familielid van VBG.

**6.2.2 Aanleiding gesprek.** Op de vraag wat de aanleiding is voor het aangaan van een gesprek met een persoon uit het PLN werden als redenen genoemd: de docent constateert een probleem in de eigen onderwijspraktijk (n=10), een voorval met een student of collega dat die dag heeft plaatsgevonden (n=5), noodzaak of wens om wijzigingen in lesplanningen of het curriculum aan te brengen (n=5), organisatorische vraagstukken (n=3) of uit nieuwsgierigheid naar hoe de andere iets doet (n=2). Bij vijftien uitingen werd aangegeven dat er geen specifieke aanleiding is voor een gesprek; de gesprekken ontstonden spontaan aan de koffietafel, in de tram, op de wandelgangen, tijdens teamvergaderingen of omdat de personen elkaar al op het werk dan wel privé spreken.

Een voorbeeld binnen de categorie *aanleiding gesprek* met de label *constateert een probleem in de eigen onderwijspraktijk* was te vinden in het interview met VBG. Deze respondent vertelde dat hetgeen ze op de lerarenopleiding had geleerd lastig toe te passen was bij haar lessen voor de *S-klas*, een klas met overwegend praktisch geschoolde volwassenen die lange tijd geen onderwijs hebben gevolgd. Deze studenten hadden veel moeite met het leren van de Nederlandse grammaticaregels waardoor ze niet. Deze constatering was voor haar aanleiding om in gesprek te gaan met Nora, een studiegenoot van VBG die tevens docent is aan een ander ROC.

**De interacties.** Alle interacties van het interdependence model van Little (1990) zijn in de interviews teruggevonden. In tabel H in bijlage H is te vinden welke interacties per persoon werden genoemd. De meeste interacties die genoemd werden waren *aid & assistance* (n=40), gevolgd door *sharing* (n=35), *storytelling & scanning* (n=17) en *joint work* (n=7).

Wanneer de docentkenmerken in beschouwing worden genomen valt op dat beginnende docenten meer interacties met een hoge afhankelijkheid (*sharing* en *joint work*) benoemden (n= 27) dan ervaren docenten (n=15). Ook in verhouding tot het totale aantal interacties hadden beginnende docenten meer interacties met een hoge afhankelijkheid dan de ervaren docenten. Opvallend is dat de vrouwelijke docenten meer interacties met een hoge afhankelijkheid (*sharing* en *joint work*) benoemden dan de mannelijke docenten (n= 36; n=6). Verder valt op dat de dominante interactiestijl van alle vrouwelijke docenten *sharing* was en van de mannelijke docenten *aid & assistance*. Docenten in generieke vakken



hadden in totaal meer interacties dan docenten in beroepsvakken. In tabel 3 staan de interacties gestratificeerd voor de docentkenmerken.

Tabel 3

*Totaal aantal interacties per categorie*

Type interactie	ervaring		geslacht		vakrichting	
	beginnend	ervaren	v	m	beroep	generiek
<b>Storytelling &amp; Scanning</b>						
Luisteren en informeren	8	7	10	5	7	8
Observeren	1	1	2	0	0	2
<b>Aid &amp; Assistance</b>						
Vragen stellen	1	2	1	2	2	1
Feedback/advies ontvangen	20	10	16	14	12	18
Organiseren	0	7	1	6	4	3
<b>Sharing</b>						
Ideeën en ervaringen uitwisselen	15	14	24	5	16	13
Materialen uitwisselen	6	0	6	0	1	5
<b>Joint work</b>						
Evalueren	0	0	0	0	0	0
Observeren incl. reflectie	2	1	3	0	2	1
Ontwikkelen	4	0	3	1	0	4

**6.2.3 Gespreksonderwerpen.** De interacties met de directe collega's (categorie 1) vonden veelal informeel plaats aan de koffietafel, maar ook tijdens teamoverleg en tijdens collegiale lesbezoeken. Interacties met niet-collega's (categorie 2 en 3) vonden plaats via privé afspraken, op het instituut waar de docent zelf les volgt of via telefoongesprekken. Uit de interviews kwam naar voren dat de gesprekken tussen docenten en het PLN zich centreren over twee grote onderwerpen: omgaan met studenten (41 interacties werden genoemd) en lesactiviteiten (39 interacties genoemd). Verder voerde elke docent gesprekken (negentien interacties genoemd) over de teamtaken. Hier wordt later verder op ingegaan. Overige gespreksonderwerpen kwamen in veel mindere mate voor (negentien genoemde interacties in totaal).

***Omgaan met studenten (randstedelijke doelgroep).*** Een steeds terugkerend onderwerp binnen de gesprekken tussen docenten en het PLN was het omgaan met lastige situaties met studenten (i.e. de doelgroep). In tabel 4 is te zien hoe de typen interacties zich verhielden tot de onderwerpen.

In het interview vertelde VBB dat ze met verschillende collega's, waaronder Amira regelmatig studenten met elkaar bespraken. Amira is docent in hetzelfde vak als VBB en tevens zorgcoördinator. VBB plaatste Amira in het midden van haar PLN.

Ja, als het gaat...over een ingewikkelde student, die zij heeft of die ik heb. Dan benaderen we elkaar om te kijken...hoe kunnen we deze nou helpen? Heb jij misschien nog ideeën? Kun jij deze beter helpen dan ik?...Zie jij het op een andere manier? Juist in gesprek gaan met diegene (VBB) (sharing).

Andere voorbeelden die werden gegeven over de doelgroep waren: een student die uit de klas werd gestuurd en weigerde het lokaal te verlaten, een student met autisme, studenten die moeite hadden met de seksuele geaardheid van een docent, studenten die na de pauze niet meer terug naar school kwamen. Op MEG na gaven alle docenten aan dergelijke gebeurtenissen met personen uit het PLN te bespreken. MBG, VEB, VEG, MEB en VBG gaven aan dat de gesprekken over gebeurtenissen met studenten ook gepaard gingen met het luchten van hun emotie.

Als er iets met een leerling is gebeurd of met een collega, dan kunnen we het daar effe met elkaar over hebben...dan...voelt de ene zich opgelucht en de ander die is dan misschien effe een luisterend oor... gewoon klankbord van elkaar zijn (MBG). Storytelling & scanning.

Tabel 4  
*Aantal uitingen per onderwerp*

Docentkenmerken	Storytelling & Scanning			Aid & Assistance			Sharing			Joint work			Σ
	D	L	O	D	L	O	D	L	O	D	L	O	
Ervaring													
Beginnend	5	3	1	14	2	5	7	13	1	0	5	1	57
Ervaren	5	1	2	5	9	5	5	5	4	0	1	0	42
Geslacht													
Man	3	0	2	7	7	8	3	2	0	0	0	1	33
Vrouw	7	4	1	12	4	2	1	2	3	0	6	0	42
Vakrichting													
Beroep	4	2	1	7	6	5	6	8	3	0	2	0	44
Generiek	6	2	2	12	5	5	6	10	2	0	4	1	55
Σ	30	12	9	57	33	30	28	40	13	0	18	3	

*Noot.* D = doelgroep; L = lesactiviteit; O = Overige onderwerpen

Opvallend is dat elke docent één of meerdere specifieke personen in het PLN benoemde die de docent als expert beschouwt in het omgaan met studenten. De docent gaf aan deze persoon met name te benaderen als het ging om lastige situaties met studenten en hoe daarmee om te gaan. MBG voerde bijvoorbeeld gesprekken met verschillende personen uit zijn PLN zoals met directe collega's en met zijn partner, een psychiater in opleiding. Een van de collega's waar MBG mee in gesprek ging is zijn

directe collega MBB. MBB werd door meerdere geïnterviewde docenten beschouwd als expert in het omgaan met studenten en kwam voor in het PLN van vier van de geïnterviewde docenten.

Hoe...om te gaan met bepaalde leerlingen in...de les, daar heeft hij altijd...echt goede ideeën over....Dat zijn inderdaad de...wat losgelagen leerlingen en de wat brutalere leerlingen. MBB die is in staat om met dat soort jongeren heel goed om te gaan. Daar heeft hij echt een neusje voor....Vandaar dat ik af en toe bij hem om... hulp daarvoor kom vragen (MBG). Aid & assistance.

Door verschillende docenten werd verwezen naar de specifieke Randstedelijke doelgroep, die werd omschreven als lastig en mondig.

Toen ik hier begon was het echt...een cultuurshock.... En die jongens doen het nou eenmaal heel anders dan wat ik gewend ben....Hier blèren ze gewoon alles in je gezicht....En dat soort dingetjes daar kan ik het met haar ook even over hebben...en dat helpt je dan weer om in die lessen...met die jongens...om te gaan (VEG).

Andere gesprekken betroffen updates over hoe een student of de klas had gefunctioneerd tijdens een les, een voorval met een student die op die dag had plaatsgevonden en anekdotes van grappige gebeurtenissen.

**Lesactiviteiten.** Onder lesactiviteiten worden alle activiteiten verstaan die te maken hebben met het lesgeven, lesvoorbereiding, de lesinhoud, ontwikkelingen in de branche, werkvormen, toetsing en examinering, de organisatie van de lessen, en de afstemming van de lesprogramma's. VBG en VBB gaven aan dat zij lessen uitwisselden met een andere docent. In tabel 4 is te zien welke soorten interacties lesactiviteiten betroffen.

We hadden toevallig...twee of drie weken geleden...een mondeling examen van [sic] jeugdliteratuur. Het ging dan over gedichten maar ook over...boeken. Toen vertelde ze [Nora]... [over een opdracht] met gedichten met veel signaalwoorden erin. Dan laat ik dat uitknippen en dan moeten ze [de studenten] bijvoorbeeld het juiste signaalwoord bij de juiste zin plaatsen. Dat soort dingen. Dan kom ik ook weer op ideeën (VBG). Sharing.

VBB gaf aan alles omtrent ontwikkelingen in de branche en onderwijs en de vertaling daarvan voor de onderwijspraktijk met verschillende collega's te bespreken, waaronder Claire.

We hebben het laatst nog gehad over: hoe gaan we de nieuwe dingen inzetten? We hebben nu dat nieuwe winkelen; dat moet terugkomen in de lessen. Hoe gaan we dat doen op verschillende niveaus? Gaan we nu... we nieuwe examenplannen krijgen...ook de lesinhoud veranderen? Of doen we dat dan juist niet? Wat is nou wijsheid? Want je wilt wel dat ze het leren. Maar, moeten we...[de studenten laten] leren voor het examen of moeten we nu het vak [aan ze] leren? Daar hebben we het onlangs over gehad (VBB). Sharing.

VEG noemde met betrekking tot lesactiviteiten een voorbeeld van een leermoment die ze kreeg bij het observeren van een collega. Als voorbeeld gaf VEG aan hoe ze door een informeel lesbezoek bij een collega erachter kwam dat een bepaalde rekenstrategie bij zwakkere studenten beter werkte dan de strategie die ze voorheen hanteerde. Opvallend is dat *joint work* weinig voorkwam in de interacties. MBG noemde één activiteit binnen *joint work*, VBG benoemde er drie.

Vorig jaar hebben we heel nauw samengewerkt met het maken van lessen. We hebben echt met elkaar afgestemd. Dus de ene week maakte zij dan bijvoorbeeld de lessen en bespraken we die, en de andere week maakte ik de lessen (VBG). Joint work.

**Collega's en de organisatie.** MBG, VBB en MBB benoemden naast gesprekken over de doelgroep en over lesactiviteiten het omgaan met collega's, het functioneren van collega's en de school als organisatie. Deze onderwerpen kwamen in veel mindere mate voor dan gesprekken over studenten, lesactiviteiten en teamtaken. MEB benoemde meerdere personen in zijn PLN waarmee hij in gesprek gaat over zaken die niet direct gerelateerd zijn aan lesgeven, studenten en teamtaken. Als voorbeeld noemde MEB onderhandelingen over een contract en de functioneringsgesprekken.

**6.2.4 Invloed op de onderwijspraktijk-direct en indirect.** Op de vraag of de interacties met de persoon invloed hadden op de onderwijspraktijk van de respondent werd achttien keer positief geantwoord. Zeven keer (waarvan vier keer door MEG) werd genoemd dat de interactie geen invloed of een zeer zwakke invloed heeft op de onderwijspraktijk van de docent. De gesprekken met de mensen uit het PLN werden door alle respondenten dan ook hoog gewaardeerd en als belangrijk beschouwd voor de eigen professionalisering. Respondenten gaven aan het prettig te vinden om met de personen uit het PLN te sparren over vraagstukken en advies te kunnen vragen, ook wanneer de gesprekken geen directe invloed hadden op de onderwijspraktijk. Het delen van ervaringen op zichzelf werd als prettig en waardevol ervaren. Alle respondenten, inclusief MEG, gaven aan dat ze in meer of

mindere mate naar aanleiding van de interacties met personen uit het PLN veranderingen in hun onderwijspraktijk hadden aangebracht. Op de vraag wat de interacties betekenden antwoorde MBG:

Heel erg veel. [De gesprekken]... zijn...leerzaam en het helpt mij...het zorgt er alleen maar voor dat ik een betere docent wordt....Het zijn...van die kleine gesprekjes maar die helpen je enorm om een betere docenten [van je] te maken vind ik (MBG).

Negen genoemde interacties betroffen het luchten van emoties. MBB, VEB en MEB gaven aan dat ze door een persoon uit het PLN zaken vanuit een ander perspectief bekijken en daarvan leren:

Ik vind mezelf nog wel een beetje te soft en zij is wat harder dus van haar leer ik... vooral om zakelijk naar dingen te kijken....Ja, ik wil altijd een beetje iedereen maar pleasen en te vriend houden. En dat hoeft niet altijd zo....[Door de gesprekken met Anouk] kijk je gewoon af en toe anders tegen dingen aan...waardoor je gewoon effe denkt van oh ja, zo had ik het eigenlijk nog niet bekeken. En, dat is wel echt een hele belangrijke, ik voel me ook heel veilig bij Anouk. Daardoor durf...[ik mezelf] open te stellen. Dat is andersom ook zo, waardoor je... goeie gesprekken krijgt. (VEB).

MEB, VEB, MBB en MBG gaven aan dat de gesprekken invloed hebben op hun persoonlijke ontwikkeling. MEB had meerdere personen in zijn PLN opgenomen die hem hielpen om zijn gedachten te ordenen en moeilijke situaties te relativieren. Door de gesprekken ervaaarde hij meer rust. In het interview gaf MEB aan dat de gesprekken indirect invloed hadden op zijn onderwijspraktijk:

Ik denk dat...[hij] meer invloed heeft op mij persoonlijk en ik neem dat mee in mijn onderwijspraktijk....Het is niet zo dat hij letterlijk hier bepaalt hoe ik mijn lessen draai maar zijn levenslessen neem ik mee en die pas ik toe in mijn lessen (MEB).

Samengevat hadden de meeste respondenten met name directe collega's in het PLN. Een enkele respondent had meer mensen in het PLN die geen directe collega waren. De respondenten gaven aan het PLN vooral te benaderen wanneer ze een probleem ondervonden of om een voorval met betrekking tot een student te bespreken. Beginnende docenten hadden meer interacties met een hoge mate van afhankelijkheid vergeleken met ervaren docenten. Het interactietype dat bij alle vrouwelijke docenten het meeste voorkwam was *sharing*, bij alle mannelijke docenten was dit *aid & assistance*. Docenten die lesgaven in generieke vakken hadden meer interacties vergeleken met docenten die lesgaven in beroepsgerichte vakken. Alle docenten gaven aan veel waarde te hechten aan de interacties

met het PLN en zeiden allen dat het PLN de eigen onderwijspraktijk op een positieve manier beïnvloed.

### 6.3 Deelvraag 3: Community of Practice

Deelvraag 3 was: Maken mbo-docenten deel uit van (een) CoP('s) en welke rol spelen die COP's in de professionalisering? Bij de interviews over de CoP's gaven twee docenten aan deel uit te maken van de facebookgroep docent mbo die zij beschouwden als een CoP. VBB had als enige van de respondenten de CoP in haar PLN geplaatst, in dit geval de facebookgroep. Het docententeam, dat met de methode van Stichting Leerkracht werkt, werd door vier personen als CoP beschouwd. Vier docenten gaven aan geen deel uit te maken van een CoP.

VBB en VBG gaven aan via de facebookgroep op de hoogte te worden gehouden van allerlei ontwikkelingen met betrekking tot het mbo. Beide respondenten zeiden af en toe zelf een reactie te plaatsen, maar gebruikten de pagina voornamelijk om geïnformeerd te worden en ideeën op te doen. Hoewel VBB aangaf dat deelname aan de CoP niet veel invloed op haar onderwijspraktijk heeft, zag ze het wel als een waardevolle activiteit:

Maar goede ideeën zijn altijd welkom. En al is het alleen maar een idee. Dat zou invloed kunnen hebben omdat je daardoor weer anders kijkt naar je eigen invulling van je onderwijs... Je past het niet per se toe, maar het zet je misschien aan het denken. Het zorgt er gewoon voor dat je... wakker blijft. Dat er meer op de wereld is dan alleen wat je elke dag al doet. Vooral dat (VBB).

MBG gaf aan dat hij niet in een CoP zit, maar dat wel graag zou willen:

Het is leuk om te leren, je leert zo veel van elkaar en zeker als je met elkaar in gesprek gaat. Als je bijvoorbeeld kijkt naar het vak verkoopcijfers waar ik het afgelopen jaar heel erg mijn focus op heb gelegd en [het vak] hopelijk... verbeterd heb. Ik zou heel graag met andere collega's in het land eens een keer van gedachten willen wisselen en te kijken hoe... we die leerlingen nog beter door dat examen heen kunnen loodsen (MBG).

De docenten die het onderwijsteam/Stichting Leerkracht als CoP beschouwden waren verschillend van mening over het effect van de CoP op hun onderwijspraktijk. Vijf docenten benoemden dat de lesbezoeken, die onderdeel uitmaken van de methode als waardevolle activiteit binnen de CoP werd gezien. Verder varieerde sterk per respondent welke activiteiten binnen de CoP werden ondernomen

en de waarde die de docent aan de activiteiten toekent. Op de vraag of deelname aan Stichting Leerkracht invloed heeft op de eigen onderwijspraktijk antwoordt VBG:

Ik denk het wel...die doelen zijn heel erg belangrijk vanuit de student [*sic*]. Dat je echt gaat kijken naar wat een student nodig heeft. Dat je ook met elkaar daarover in gesprek gaat...[Binnen de] leergemeenschap van ons ben ik de enige docent Nederlands. Dit jaar heb ik ervoor gekozen om op [les] bezoek te gaan bij iemand die ook Nederlands geeft. Maar volgend jaar denk van nou, het is...ook leerzaam om bij jou in de les langs te komen. (VBG)

Samengevat speelden CoP's een minder grote rol bij de respondenten dan het PLN. Ook hadden de genoemde CoP's (Stichting Leerkracht en de facebookgroep docent mbo) minder directe invloed op de lespraktijk van de respondent dan het PLN. De genoemde digitale CoP's dienden meer om te reflecteren. Structurele interacties met anderen werden daarbij niet genoemd. De meningen over het effect van Stichting Leerkracht verschilden onder de respondenten. Het voeren van lesbezoeken, een onderdeel van Stichting Leerkracht werd wel gedaan en gewaardeerd.

## 7. Conclusie & discussie

Het primaire doel van dit exploratief onderzoek was om een beeld te schetsen van de professionaliseringsactiviteiten van mbo-docenten de manier waarop mbo-docenten het PLN en CoP's gebruiken voor hun professionele ontwikkeling. Daarbij werd gekeken of hierbinnen verschil is in de factoren onderwijservaring, geslacht en vakrichting. De aanleiding voor dit onderzoek was om flexibele vormen van professionaliseren te verkennen die beter aansluiten bij de professionaliseringsbehoeften van mbo-docenten en die passen bij de huidige snel veranderende kennismaatschappij.

De hoofdvraag van dit onderzoek was: Welke rol speelt het PLN en spelen CoP's in de professionalisering van mbo-docenten en zijn daarbinnen verschillen in ervaring, geslacht en vakrichting? Uit de resultaten blijkt dat de onderzochte mbo-docenten aan de volgende vormen van professionalisering doen: up-to-date blijven, experimenteren, reflecteren en feedback vragen, samenwerken met collega's om lessen te verbeteren, samenwerken met collega's om school organisatorische zaken te verbeteren, samenwerken met andere scholen en netwerken en scholingen met betrekking tot teamtaken. In bijlage B staan de indicatoren voor de zeven dimensies. Beginnende docenten professionaliseren zich vaker dan ervaren docenten door middel van experimenteren en up-to-date blijven. Alle docenten gaven aan dat het PLN een belangrijke rol speelt in hun professionalisering en hechten er veel waarde aan. In het algemeen gaven de docenten aan weinig samen te werken met andere scholen en weinig te netwerken. Beginnende docenten hadden meer

interacties met een hoge afhankelijkheid dan ervaren docenten. Het dominante interactietype was bij alle vrouwelijke docenten *sharing*. Bij alle mannelijke respondenten was het dominante interactietype *aid & assistance*. Docenten van generieke vakken hadden meer interacties met het PLN dan docenten van beroepsgerichte vakken. De voornaamste aanleidingen voor het aangaan van interacties met het PLN waren wanneer de respondent een probleem ondervond in de eigen onderwijspraktijk of wanneer een voorval met een student plaats had gevonden. De gesprekken tussen de respondenten met het PLN gingen met name over lastige situaties met studenten en over lesactiviteiten. Alle docenten gaven aan dat het PLN veel invloed had op de eigen onderwijspraktijk. De meeste personen in het PLN van de docenten waren directe collega's. Dit waren tevens de personen die vaak centraal stonden in het PLN van de docenten. Twee CoP's werden genoemd: Stichting Leerkracht en de facebookgroep docent mbo.

De resultaten wijzen erop dat het PLN zich kenmerkt door hechte structuren waarbinnen intensief en op verschillende interactieniveaus kennis en ervaringen worden uitgewisseld, met name onder directe collega's. Docenten benoemden in dit onderzoek gemiddeld genomen meer interacties met een lage onderlinge afhankelijkheid (*storytelling & scanning* en *aid & assistance*) dan met een hoge onderlinge afhankelijkheid (*sharing & joint work*). Deze bevinding vonden Van Waes et al. (2016) ook in hun onderzoek. Dat beginnende docenten vaker om feedback en advies vragen dan ervaren docenten kwam ook naar voren bij uit het onderzoek van Waes et al. Zij schreven deze verschillen toe aan de verschillende behoeften die beginnende en ervaren docenten hebben. Een andere overeenkomst met het onderzoek van Waes et al. is dat beginnende docenten in totaal meer interacties noemden dan ervaren docenten. Een opvallend verschil met de resultaten van Van Waes et al. (2016) is dat de beginnende docenten in dit onderzoek gemiddeld genomen meer interacties met een hoge wederzijdse afhankelijkheid benoemden dan ervaren docenten. Ook in verhouding tot het totale aantal interacties hadden beginnende docenten meer interacties met een hoge wederzijdse afhankelijkheid dan de ervaren docenten. In het onderzoek van Van Waes et al. hadden ervaren docenten in verhouding tot het totaal aantal interacties juist meer interacties met een hoge afhankelijkheid dan beginnende docenten. Little (1990) stelde dat interacties met een hoge mate van afhankelijkheid vaak voortkomen uit meer structurele activiteiten of in een meer formele setting. Een mogelijke verklaring voor de afwijkende resultaten bij dit onderzoek is dat de onderzochte school de afgelopen jaren heeft geïnvesteerd in het structureel samen leren, in dit geval met de methode van Stichting Leerkracht. De methode van Stichting Leerkracht stimuleert de interacties met een hoge mate van afhankelijkheid. De methode zou wellicht extra door kunnen werken op beginnende docenten omdat zij meer dan ervaren docenten bezig zijn met hun eigen ontwikkeling (Kraft & Papay, 2014). Uit recent onderzoek blijkt dat samenwerking tussen collega's leidt tot meer effectiviteit en betere leerresultaten bij studenten (Podolsky, Kini en Darling-Hammond, 2019).



Vrouwelijke docenten hadden in totaal meer activiteiten met een hoge mate van afhankelijkheid. Een mogelijke verklaring voor dit resultaat is te vinden in de algemene gender verschillen. Volgens Basow & Rubenfeld (2003) zien mannen gesprekken vaker als een middel om een probleem op te lossen terwijl vrouwen het samenwerken meer waarderen.

Naast een hechte samenwerking binnen de eigen teams is te concluderen dat bij de meeste docenten weinig uitwisseling plaatsvindt met mensen buiten de eigen school, zoals andere mbo-docenten of beroepsprofessionals. Eén van de acht respondenten vermeldde structurele samenwerking met beroepsprofessionals. Het risico van een netwerk met weinig externen is dat de kennis blijft circuleren in het eigen netwerk (Granovetter, 1973). Er komt dan geen nieuwe informatie in het netwerk en er is dan weinig sprake van ontwikkeling. De *strong ties*, in dit geval de directe collega's zijn vaak gelijkgezinden. Juist de *weak ties* kan iemand verbinden met nieuwe connecties, ideeën of bronnen, wat kan leiden tot innovatie (Borgatti et al. 2009; Siemens, 2005). Daarbij moet wel vermeld worden dat in dit onderzoek mogelijke *weak ties* onvoldoende belicht werden omdat bij meer dan de helft van de respondenten niet alle personen uit het PLN werden besproken.

De reden waarom mbo-docenten weinig samen zouden werken met mensen buiten de school kwam niet uit de interviews met de respondenten naar voren. Wel werd deze vraag bij de validatie aan de respondenten gesteld. Tijdens de member check gaven de respondenten de volgende redenen aan waarom mbo-docenten weinig samenwerken met externen: mbo-docenten beschikken vaak niet over netwerkvaardigheden, er is geen tijd voor en de docent komt niet uit het beroepenveld en beschikt daarom niet over een netwerk.

Eén van de respondenten benadrukte dat er docenten zijn die wél samenwerken met de buitenwereld en zich graag blijven ontwikkelen, maar stelde dat de meeste docenten dit niet of nauwelijks doen. Hierop aansluitend viel de manier waarop de mbo-docenten tegenover het samen leren staan in het onderzoek op. Aan de ene kant werd het leren van en met elkaar niet direct genoemd als professionaliseringsactiviteit. Aan de andere kant werd het gezamenlijk leren als een belangrijke en waardevolle bron voor de eigen ontwikkeling gezien. Van Diepstraten & Evers (2012) constateerden dit ook in hun onderzoek. Mogelijk is het besef van een toegevoegde waarde van een divers netwerk er niet.

### **7.1 Beperkingen van dit onderzoek**

Er zijn een aantal beperkingen in dit onderzoek die in acht genomen moeten worden. De eerste beperking is de kleinschaligheid van het onderzoek dat is uitgevoerd op één school. Resultaten kunnen daarom niet gegeneraliseerd worden naar andere (mbo)-docenten. Wel kunnen de resultaten aanleiding vormen voor vervolgonderzoek. Een tweede beperking is dat enkel gebruik gemaakt is van zelfrapportage van docenten. Het nadeel hiervan is dat er een discrepantie kan zijn tussen de

werkelijke interacties die hebben plaatsgevonden en de gerapporteerde interacties en tussen de werkelijk ondernomen professionaliseringsactiviteiten en de gerapporteerde activiteiten. Deze beperking zou geadresseerd kunnen worden door docenten voor een langere termijn te volgen en/of de respondenten logboeken bij te laten houden.

Een derde beperking is dat bij één respondent gebruik is gemaakt van aantekeningen van het interview omdat de audio-opname verloren is gegaan. Hoewel niet wordt verwacht dat de uitkomsten anders zouden zijn, zouden bij de resultaten nuance verschillen kunnen zijn. Een vierde beperking is dat alleen één persoon (de onderzoeker) de data heeft gecodeerd; het coderen en de wijze van categoriseren kunnen daarmee de resultaten hebben beïnvloed. Deze tekortkoming kan ondervangen worden door een tweede onderzoeker dezelfde data te laten coderen. Hoewel niet wordt verwacht dat het gebruik van een tweede beoordelaar grote verschillen in resultaten zouden opleveren, zouden ook hier nuance verschillen zichtbaar kunnen zijn. Een vijfde beperking betreft de zesde dimensie die is toegevoegd aan de vragenlijst, namelijk samenwerken met andere scholen en netwerken. Deze bijbehorende activiteiten hadden bij nader inzien ook binnen de andere dimensies geplaatst kunnen worden. Daarmee zou de zesde dimensie overbodig zijn. Ook deze beperking kan van invloed zijn geweest op de resultaten. Een zesde beperking is dat de onderzoeker de participanten al kende en met hen samen heeft gewerkt. Hoewel geprobeerd is dit gegeven niet mee te laten spelen, kan het kennen van de onderzoeksgroep een extra risico voor bias vormen. Een zevende beperking is dat niet alle personen uit het PLN van de respondenten besproken waren. Het risico is dat de *weak ties* daarmee mogelijk onderbelicht zijn gebleven.

Hoewel het onderzoek zonder de genoemde beperkingen een scherper beeld en/of meer nuance aan het onderzoek had kunnen brengen, wordt niet verwacht dat beduidend andere uitkomsten zouden zijn gevonden. De onderzoeker had namelijk diverse maatregelen genomen om de betrouwbaarheid te waarborgen; namelijk door de wervingswijze en het houden van validaties. Desniettemin blijven alle onderdelen van het onderzoeksproces bij kwalitatief onderzoek aan subjectiviteit (Creswell, 2014).

## 7.2 Verder onderzoek en aanbevelingen

Grootschaliger onderzoek naar professionalisering van mbo-docenten zou moeten uitwijzen of de resultaten uit deze thesis breder getrokken kunnen worden. Daarbij is het interessant om te kijken of gevonden verschillen met betrekking tot beginnende en ervaren docenten en geslacht ook in ander onderzoek terug te vinden zijn.

Hoewel meer onderzoek wenselijk is kunnen scholen zelf al aan de slag: door docenten zich bewust te laten maken van hun eigen leernetwerk en door docenten te stimuleren om een divers netwerk te creëren. Volgens Scheurs & de Laat (2014) is bewustwording van het eigen PLN een eerste stap. Opmerkelijk is dat deze bewustwording al leek op te treden toen de participanten geïnterviewd

werden. De docenten gaven tijdens het tekenen van het PLN aan dat ze het “grappig” en confronterend vonden om hun netwerk zichtbaar te maken en dat ze daar nooit stil bij hadden gestaan. De verschillende manieren waarop verschillende docenten omgaan met hun eigen netwerk kan een inspiratie voor anderen zijn om bewustere keuzes te maken met betrekking tot hun netwerk. Zo werd de onderzoeker zelf door de activiteit ook aangespoord om het eigen netwerk te herzien en om zelf meer diversiteit aan het eigen netwerk te brengen.

Schoolleiders spelen een belangrijke rol in het stimuleren van samenwerkingen en participatie binnen CoP's (Stoll et al., 2006). Een stimulerende en faciliterende omgeving is voordeliger voor een lerende cultuur (Kraft & Papay, 2014). In eerder onderzoek werd aangegeven dat schoolbeleid de nadruk vooral legt op formele scholing (Diepstraten & Evers, 2012). Het PLN kan zowel voor ervaren als beginnende docenten een bron van professionalisering zijn. Docenten hebben zelf in de hand wie tot hun netwerk behoren en hoe ze met het netwerk omgaan. Omdat er geen vooraf ingestelde route is voor sociaal leren zullen docenten daar begeleiding bij nodig hebben (Meijs et al. 2016). Ook daar kan de schoolleiding aan bijdragen.

Naar aanleiding van dit onderzoek wordt verder aanbevolen om rekening te houden met de verschillende kenmerken (ervaring, geslacht en vakrichting). Scholen kunnen er rekening mee houden dat verschillende groepen anders omgaan met professionaliseren en kunnen op de verschillen anticiperen. Zo zouden ervaren docenten meer gestimuleerd kunnen worden om meer te experimenteren en meer bij te blijven bij nieuwe ontwikkelingen. Ook zouden ervaren docenten gestimuleerd kunnen worden om meer samen te werken. Deelname aan een CoP die verder dan de eigen school reikt zou samenwerking en innovatie kunnen bevorderen (Stoll et al., 2006).

Tot slot moet nader onderzoek uitwijzen wat er op schoolniveau gedaan kan worden om het samen leren verder te stimuleren. Daarbij moet niet worden vergeten dat het formeel leren daar een rol in kan spelen. Vormen van formeel leren kunnen het informeel (team)leren versterken (Mackey & Evans, 2011; Mulder 2013). Daarom is het van belang om formeel en informeel leren niet als tegenpolen te zien maar als vormen van leren die elkaar kunnen complementeren. Van belang is dat scholen, met een brede blik naar professionalisering kijken, waarbij zowel het formeel als informeel leren een rol spelen.

### **7.3 Maatschappelijke en wetenschappelijke betekenis**

Met deze studie is geprobeerd om een bijdrage te leveren aan onderzoek over de professionalisering van mbo-docenten en met name over de rol van achtergrondfactoren bij het professionaliseren en het gebruik van het PLN. Onderzoek naar het leren van mbo-docenten kan een belangrijke bijdrage leveren aan de manier waarop professionalisering wordt ingezet en mogelijkheden om

professionalisering te bevorderen en beter aan te laten sluiten bij de huidige samenleving en beter aan te laten sluiten bij verschillende docenten.

Meer professionalisering bij mbo-docenten is noodzakelijk om de nieuwe generatie goed voor te bereiden op het toekomstig werk (Andersson et al., 2018). Behalve de dubbele taak die Andersson et al. (2018) noemden; blijven bij zowel de ontwikkelingen binnen de op te leiden beroepen als de ontwikkelingen op het gebied van pedagogiek en didactiek kunnen bij de onderzochte docenten nog twee taken worden toegevoegd namelijk: (i) het omgaan met typische Randstedelijk probleemgedrag bij jongeren en (ii) professionalisering met betrekking tot de diverse teamtaken die de mbo-docenten uit dit onderzoek hebben. Wat betreft de wetenschappelijk betekenis kan dit onderzoek een bijdrage leveren aan kennis over welke rol achtergrondfactoren spelen in de professionalisering van mbo-docenten.

## 8. Referenties

- Andersson, P. Hellgren, H., & Köpsén, S. (2018). Factors influencing the value of CPD activities among VET teachers. *International journal for research in vocational education and training*, 5(2), 140-164.
- Basow, S.A., & Rubenfeld, K. (2003). "Troubles talk": Effects of gender and gender-typing. *Sex Roles*, 48, 183-187.
- Borgatti, S. P., Mehra, A., Brass, D. B., & Labianca, G. (2009). Network analysis in the social sciences. *Science*, 323(5916), 892-895.
- Creswell (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Daly, A.J. (2010). Relationships in reform: the role of teachers' social networks. *Journal of Educational administration*, 48(3), 359-391.
- Daniel, G. R., Auhl, G., & Hastings, W. (2013). Collaborative feedback and reflection for professional growth: preparing first-year pre-service teachers for participation in the community of practice. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 41(2), 159-172. DOI: [https://doi-org.ezproxy.elib11.ub.unimaas.nl/10.1080/1359866X.2013.777025](https://doi.org.ezproxy.elib11.ub.unimaas.nl/10.1080/1359866X.2013.777025)
- De Laat, M.F., & Coenders, M. (2011). Communities of practice en netwerklernen. In: J. Kessels & R. Poell (Eds.), *Handboek human resource development: Organiseren van het leren* (pp. 417-428). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Diepstraten, I., & Evers, A. (Reds.). (2012). *Leraren Leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren*. Rapport LOOK Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek. Heerlen: Open Universiteit.
- Goodyear, A., & Casey, A. (2015). Innovation with change: Developing a community of practice to help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation. *Physical education and Sport Pedagogy*, 20(2), 186-203. DOI: 10.1080/17408989.2013.817012
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380.
- Jones, C., Asensio, M., & Goodyear, P. (2000). Networked learning in higher education: Practitioners' perspectives. *Journal of the Association for Learning Technology*, 8(2), 18-28.
- Gravesteyn, J., Koning, J. de, Vos, W., Tanis, O., & Meeuwisse, M. (2012). *Inventarisatie van lacunes in het opleidings- en scholingsaanbod*. Eindrapport. Rotterdam: SEOR, Erasmus Universiteit.
- Greenhow, C., & Robelia. B. (2009). Informal learning and identity formation in online social networks. *Learning, media and technology*, 34, 119-140.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards a definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33-49.

- Hofman, R.H., & Dijkstra, B.J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and teacher education*, 26, 1031-1040.
- Jochems, W., Sloep, P., & Vermeulen, M. (2013). *Professionalisering van leraren onderzocht. Ontwerponderzoek naar effectieve vormen van professionalisering*. Heerlen, Nederland: Open Universiteit.
- Keizer, K. K. (2015). *Het 'binnenkant' perspectief: stille kracht achter professionalisering en teamleren* (dissertatie, Heerlen Open Universiteit). Geraadpleegd van <https://dspace.ou.nl/bitstream/1820/6521/1/Keizer%20K%20scriptie%20%20versie%205%20-%20DEF%20OKT.pdf>
- Kwakman, C.H.E. (2001). Leren van professionals: Onderzoek naar leren-op-de-werkplek van docenten. *Pedagogische studiën*, 78, 106-119.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86, 1111-1150. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Kraft, M.A., & Papay, J.P. (2014). Can Professional Environments in Schools Promote Teacher Development? Explaining Heterogeneity in Returns to Teaching Experience. *Educational effectiveness and policy analysis*, 36(4), 476-500.
- Lieberman, A. (2000). Network as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of teacher education*, 51(3), 221-227.
- Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 9(4), 509-536.
- Mbo Raad (2015). *Het mbo in 2015. Manifest van de toekomst van het middelbaar beroepsonderwijs*. Geraadpleegd van <https://mboinbedrijf.nl/images/PDF/manifest-het-mbo-in-2025-eindversie.pdf>
- Meijs, C., Prinsen, F. P., & De Laat, M. (2016). Social learning as approach for teacher professional development; how well does it suit them? *Educational Media International*, 53, 85-102. DOI: 10.1080/09523987.2016.1211333
- Moolenaar, N. M. (2010). *Ties with potential: Nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams*. Ipskamp.
- Mulder, R. H. (2013). Exploring feedback incidents, their characteristics and the informal learning activities that emanate from them. *European journal of training and development*, 37 (1), 49-71.

- Onderwijscoöperatie (2016). *De staat van de leraar 2016*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijscooperatie.nl/wp-content/uploads/sites/2/2016/06/Rapport-Staat-van-de-Leraar-2016.pdf>
- Open Universiteit (z.d.). Networked Learning. Geraadpleegd van: <https://www.ou.nl/welten-networked-learning>
- Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Education*, 67, 351-360.
- Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4, 286-308.
- Rajagopal, K., Berlanga, A.J., & Sloep, P.B. (2012). Supporting Teachers' networked learning skills for more online engagement. In V. Hodgson, C. Jones, M. de Laat, D. McConnell, T. Ryberg, & P. Sloep (Eds.), *Proceedings of the Eighth International Conference on Networked Learning 2012* (pp. 422-428). Maastricht, The Netherlands: Open Universiteit.
- Rajagopal, K., Joosten-ten Brinke, D., Van Bruggen, J., & Sloep, P. B. (2012). Understanding personal learning networks: Their structure, content and the networking skills needed to optimally use them. *First Monday*, 17(1), 1-12.
- Ryan, L. (2016). Looking for weak ties: using a mixed method approach to capture elusive connections. *The sociological review*, 64, 951-969. DOI: 10.1111/1467-954X.12395.
- Schreurs, B., & De Laat, M. (2014). The network awareness tool: A web 2.0 tool to visualise informal networked learning in organisations. *Computers in human behaviour*, 37, 385-394.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, 2(1), 3-10. Geraadpleegd van [http://www.itdl.org/journal/jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm)
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Toom, A., Petarinen, J., Soini, T., & Pyhälto, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 63, 126-136. DOI: 10.1016/j.tate.2016.12.013.
- Tour, E. (2017a). Teachers' personal learning networks (PLNs): exploring the nature of self-initiated professional learning online. *Literacy*, 51, 11-18.
- Tour, E. (2017b). Teacher's self-initiated professional learning through Personal Learning Networks. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 179-192, DOI: 10.1080/1475939X.2016.1196236

- Trust, T., Krutka, D.G., & Carpenter, J.P. (2016). 'Together we are better: Professional learning networks for teachers. *Computers & education*, 102, 15-34.
- van Amersfoort, D., Korenhof, M., Moolenaar, N., & De Laat, M. (2011, August-September). *Exploring new horizons: Teacher professional development through networked learning*. Paper presented at the Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Exeter, UK.
- Van Waes, S., Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Heldens, H., Donche, V., & Van Petegem, P. & van den Bossche, P. (2016). The networked instructor: The quality of networks in different stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 59, 295-308.  
DOI: 10.1016/j.tate.2016.05.022
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- Wenger, E., & Wenger- Trayner, B. (2015, 15 april). *Communities of practice. A brief introduction*. Geraadpleegd van <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework* (Rapport 18). Geraadpleegd van <http://www.leerarchitectuur.nl/wp-content/uploads/2013/03/Value-creation-Wenger-De-Laet-Trayner.pdf>



## Bijlagen

### Bijlage A. Vragenlijsten interview

#### Interview-vragen deelvraag 1

- 1) Heb je de afgelopen twee jaar activiteiten ondernomen die bijdragen aan jouw professionalisering? Welke? Hoe vaak heb je deze activiteiten ondernomen?

#### Interview-vragen deelvraag 2

[Namen genereren voor sociale netwerk analyse]

- 1) Heb je in het afgelopen half jaar met iemand gepraat over jouw onderwijspraktijk? Oftewel, met wie praat je over je lesvoorbereiding, de lessen, vakken die je geeft, studentbegeleiding, toetsing en examinering, ervaringen met studenten?

[Namen personen op post-its laten schrijven en plaatsen in schema]

#### Vragen PLN per persoon:

- a) Wat is jouw relatie met deze persoon? [Ben je verantwoordelijk voor hetzelfde vak? Geef je les in hetzelfde vak? Iets anders?]
- b) Waar praat je met deze persoon over als je over jouw onderwijspraktijk praat? [Kan je voorbeelden geven?]
- c) Hoe komt zo'n gesprek tot stand? [Wat is de aanleiding?]
- d) Wat voor advies, informatie, anekdotes, materiaal heeft hij/zij voor jou? [Kan je voorbeelden geven?]
- e) Hoe vaak vinden deze interacties plaats? Structureel/ in een bepaalde periode/ad hoc... Zijn de interacties eenzijdig of tweezijdig?
- f) Hebben deze gesprekken/ adviezen/ informatie/ anekdotes/ verhalen/ materialen met deze persoon invloed gehad op jouw onderwijspraktijk? [helpen ze om jouw onderwijspraktijk te verbeteren? ]Zo ja, op welke manier? Wat betekenen deze interacties voor jou als professional?

- g) Zijn er andere activiteiten die je samen met deze persoon onderneemt wat jouw onderwijspraktijk beïnvloedt.
- h) Heeft deze persoon een sterke of zwakke invloed op jouw onderwijspraktijk?
- i) Als je een probleem ervaart in jouw onderwijspraktijk, zou jij deze persoon benaderen?
- j) Waarom benader je deze personen? [in de netwerkaart en niet anderen om te praten over jouw onderwijspraktijk]
- k) Heb je verder met iemand gepraat over jouw onderwijspraktijk? Die je misschien minder vaak ziet/ spreekt? [Die niet werkzaam is op deze school? Via internet?]

[Namen personen(weak ties) op post-its laten schrijven en plaatsen schema- door met vragen a t/m i]

### **Interview vragen deelvraag 3**

- a) Maak je deel uit van een of meerdere (online) leergemeenschappen ? Welke?
- b) Waar staat de leergemeenschap voor [Wat wil de leergemeenschap bereiken? Wat bindt de leden?]
- c) Welke activiteiten worden ondernomen binnen de leergemeenschap? [waarover gaan de gesprekken ]
- d) Hoe komen gespreksonderwerpen tot stand?
- e) Hoe vaak vinden deze interacties plaats? Structureel/ in een bepaalde periode/ad hoc?
- f) Hoe vaak komen de leden bij elkaar? Hoeveel personen zijn aangesloten?
- g) Zijn er personen met wie je vaker communiceert of activiteiten mee onderneemt? [Waarom deze persoon? Waarover wordt gecommuniceerd? Zou je deze persoon ook in je leernetwerk opnemen?]
- h) Heeft deelname aan de leergemeenschap invloed op jouw onderwijspraktijk? Op welke manier?

**Bijlage B. Dimensies en indicatoren professionaliseringsactiviteiten**

Dimensie	Item	Voorbeeld interview
Up-to-date blijven	Vakinhoudelijke literatuur bestuderen Literatuur op het gebied van onderwijs of pedagogiek lezen Websites over onderwijs op internet bezoeken Het volgen van cursussen en workshops over onderwijs/pedagogiek Het volgen van een diplomaopleiding op het gebied van onderwijs en/of pedagogiek	“...we hebben natuurlijk ook de de Mondriaan symposium....waar we natuurlijk ook workshops volgen...soms interessante dingen hoor.”
Experimenteren	Alternatief lesmateriaal in mijn klas uitproberen Nieuwe ICT toepassingen in mijn les uitproberen Toepassen en evalueren van nieuwe vormen van assessment Onderzoek doen aan nieuwe werkvormen in mijn klas Nieuwe werkvormen in mijn klas uitproberen	
Reflecteren en feedback vragen	Mijzelf evalueren op goede en zwakke punten Mijn les aanpak aanpassen naar aanleiding van reacties van leerlingen Studenten vragen om feedback over mijn manier van lesgeven	“...wij houden eens in de zoveel tijd de studenten arena waarin we dus in gesprek gaan met studenten..... [we vragen dan] Wat waren nou jullie verwachtingen? Wat zouden wij eventueel aan kunnen passen? Wat hebben jullie nou gemist in de opleiding? Kortom, ook door vraag en antwoord kom je kom je erachter en....

---

<p>Met collega's samenwerken om lessen te verbeteren</p>	<p>Collega's uitnodigen om mijn les te bezoeken                  Met collega's lessen voorbereiden                  Met collega's afspraken maken over de didactische werkwijze                  Met collega's praten over de manier waarop ik dingen aanpak in de klas</p>	<p>"We hebben natuurlijk sowieso al een vakgroep Nederlands. Dan gaan we ook kijken nou hoe kunnen we bijvoorbeeld .... het lesmateriaal... hoe kan het verbeterd worden dus bijvoorbeeld de aanschaf van nieuwe methoden."</p>
<p>Met collega's samenwerken om school organisatorische zaken te verbeteren</p>	<p>Met collega's ideeën bespreken over onderwijsverbetering en onderwijsinnovatie                  Met collega's een mening geven aan de schoolleiding over school-organisatorische zaken                  Met collega's een werkgroep of commissie vormen op school                  Met collega's nadenken over de vormgeving en methode voor studentbegeleiding</p>	
<p>Samenwerken met andere scholen en netwerken.</p>	<p>Het afleggen van werkbezoeken aan andere scholen                  Het deelnemen aan netwerken van leraren die gericht zijn op professionalisering                  Het deelnemen aan een of meerdere professionele leergemeenschappen</p>	
<p>Activiteiten met betrekking tot teamtaken</p>	<p>Training examencommissie, training OR</p>	

---

**Bijlage C. Vragenlijst over professionaliseren**

**Vragenlijst over professionaliseren**

Naam:
Leeftijd:
Geslacht:

Geef per professionaliseringsactiviteit aan hoe vaak u de activiteit de afgelopen twee jaar hebt ondernomen door op dezelfde regel het nummer te omcirkelen dat volgens u het meest van toepassing is.

Professionaliseringsactiviteit	frequentie			
	Bijna nooit	soms	regelmatig	vaak
Alternatief lesmateriaal in mijn klas uitproberen	1	2	3	4
Nieuwe ICT toepassingen in mijn les uitproberen	1	2	3	4
Toepassen en evalueren van nieuwe vormen van toetsen en examineren	1	2	3	4
Onderzoek doen aan nieuwe werkvormen in mijn klas	1	2	3	4
Nieuwe werkvormen in mijn klas uitproberen	1	2	3	4
Met collega's een mening geven aan de schoolleiding over school-organisatorische zaken	1	2	3	4
Met collega's een werkgroep of commissie vormen op school	1	2	3	4
Met collega's nadenken over de vormgeving en methode voor studentbegeleiding	1	2	3	4
Met collega's ideeën bespreken over onderwijsverbetering en onderwijsinnovatie	1	2	3	4
Het volgen van cursussen en workshops over onderwijs/pedagogiek	1	2	3	4
Het volgen van een diplomaopleiding op het gebied van onderwijs en/of pedagogiek	1	2	3	4
Mijzelf evalueren op goede en zwakke punten	1	2	3	4
Mijn les aanpak aanpassen naar aanleiding van reacties van leerlingen	1	2	3	4

Aan studenten om feedback vragen over mijn manier van lesgeven	1	2	3	4
Collega's uitnodigen om mijn les te bezoeken	1	2	3	4
<b>Professionaliseringsactiviteit</b>	<b>frequentie</b>			
	<b>Bijna nooit</b>	<b>soms</b>	<b>regelmatig</b>	<b>vaak</b>
Vakinhoudelijke literatuur bestuderen	1	2	3	4
Literatuur op het gebied van onderwijs of pedagogiek lezen	1	2	3	4
Websites over onderwijs op internet bezoeken	1	2	3	4
Met collega's lessen voorbereiden	1	2	3	4
Met collega's afspraken maken over de didactische werkwijze	1	2	3	4
Met collega's praten over de manier waarop ik dingen aanpak in de klas	1	2	3	4
Het afleggen van werkbezoeken aan andere scholen	1	2	3	4
Het deelnemen aan netwerken van leraren die gericht zijn op professionalisering	1	2	3	4
Het deelnemen aan een of meerdere professionele leergemeenschappen	1	2	3	4

Indien u een of meerdere professionaliseringsactiviteiten onderneemt die niet zijn genoemd, beschrijf deze in een leeg vak en geef aan hoe vaak u de activiteit de afgelopen 2 jaar hebt ondernomen.

<b>Professionaliseringsactiviteit</b>	<b>frequentie</b>			
	<b>Bijna nooit</b>	<b>soms</b>	<b>regelmatig</b>	<b>vaak</b>
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4

## Bijlage D. Samenvatting member check

Voor de member check heeft de onderzoeker op 7 februari 2020 de resultaten van het onderzoek gepresenteerd aan de respondenten. De respondenten werden verzocht om aan te geven of ze de resultaten herkenden. Één respondent kon wegens ziekte niet bij aanwezig zijn bij de member check. De PowerPoint die is gebruikt voor de presentatie is onderaan deze bijlage te vinden.

### Professionaliseren

De respondenten herkennen dat docenten die korter in het onderwijs werken vaker aan professionalisering doen. De respondenten herkennen dat dit op het gebied is van experimenteren en up-to-date blijven.

### PLN's

De respondenten herkennen dat bij de meeste mbo-docenten de belangrijkste en verreweg meeste mensen in het PLN direct collega's zijn. Bij een enkeling maken niet-directe collega's een belangrijk deel van het PLN. De respondenten herkennen dat aanleiding voor een gesprek meestal zijn: constatering van een probleem in de eigen onderwijspraktijk en een voorval met een student of collega. Docenten herkennen dat beginnende docenten meer activiteiten met een hoge mate van afhankelijkheid hebben en vrouwen meer interacties hebben dan mannen, met name met betrekking tot *sharing*. Ook wordt herkend dat mannen meer dan vrouwen meer interacties hebben in de categorie Aid & Assistance. De docenten herkennen dat de meeste gesprekken gaan over omgaan met lastige situaties met studenten en lesactiviteiten. Docenten herkennen dat elke docent iemand, een 'expert', heeft die ze raadplegen wanneer er zich problemen met studenten voordoen.

Docent herkennen dat het PLN heel hoog wordt gewaardeerd, dat interacties invloed hebben op hun onderwijspraktijk en dat docenten anders zijn gaan kijken naar zaken door hun PLN. Het PLN is erg waardevol en heeft ook invloed op de persoonlijke ontwikkeling van de docenten.

### CoP

De respondenten herkennen dat mbo-docenten geen tot weinig deel uitmaken van de CoP. De facebookgroepen waar 2 docenten deel van uitmaken hebben weinig tot geen invloed op de onderwijspraktijk. Er wordt wisselend gedacht over het gebruik van Stichting Leerkracht en het effect ervan. Ook wordt herkend dat meer dan de helft van de docenten Stichting leerkracht niet als een CoP zien. Herkend wordt ook dat de lesbezoeken (onderdeel van de methode) hoog gewaardeerd worden.

De respondenten herkennen dat er weinig uitwisseling is tussen mbo-docenten buiten de school, weinig structurele uitwisselingen met beroepsprofessionals. Erkend wordt dat er weinig samenwerking is buiten de directe collega's om. Een docent voegt toe dat dit voor het gros van de docenten geldt, maar niet voor iedereen. Dat er ook docenten zijn die wél veel samenwerken buiten de school.

### Laatste conclusies

De respondenten herkennen dat ze bij moeten blijven bij ontwikkelingen in het beroepenveld, pedagogiek en didactiek. Daarnaast ook op de hoogte moeten zijn van bij ontwikkelingen bij Randstedelijke problematiek en je blijven ontwikkelen in de teamtaken. Verder wordt benoemd dat het goed zou zijn als de docenten meer zouden netwerken en meer interacties zouden hebben met mensen buiten de school. Op de vraag waarom dit weinig gebeurt wordt genoemd:

- Je moet het ook kunnen, niet alle docenten zijn vaardig in het netwerken, het vraagt een bepaalde vaardigheid van de docent
- Er is weinig tijd om dit te doen
- Ik kom niet uit het beroepenveld, ik ken geen mensen in het beroepenveld

28-2-2020



## Verbinden & Leren

Onderzoek naar het Personal Learning Network en Communities of practice van/voor mbo-docenten

Afstudeeronderzoek Master Onderwijswetenschappen  
Muntel van den Berg



1

### Waarom dit onderzoek?



- Een docent is nooit uitgeleerd
- Kwaliteit van de docent = kwaliteit onderwijs
- 3 delen

2

### Professionalisering van mbo-docenten




- Professionalisering in het mbo staat hoog in de agenda (MBO Raad, 2015).
- Aanbod vs. behoefte

**Wens**

- Vraag uit praktijk
- Leren van elkaar

3


### Welke professionaliseringsactiviteiten ondernemen mbo-docent?



Professionaliseringsactiviteit
(1) Experimenteren
(2) Met collega's samenwerken organisatorische zaken
(3) Up-to-date blijven
(4) Reflectie en feedback
(5) Met collega's samenwerken lessen verbeteren
(6) Samenwerken met andere scholen en netwerken
<i>M</i>

4

### Welke professionaliseringsactiviteiten ondernemen mbo-docent?



- Docenten die korter in het onderwijs werken doen vaker aan professionalisering (experimenteren & up-to-date-blijven)
- Geen verschillen andere groepen

5

### Het Persoonlijk Leernetwerk



- het persoonlijk netwerk van een professional dat wordt gebruikt om te leren (Tour, 2017b).
- Past bij de professionaliseringswensen van mbo-docent
- Netwerken past bij het huidige tijdperk!
- Er is geen onderzoek naar het PLN van mbo-docenten

6



28-2-2020

Vraagstellingen

1. Hebben mbo-docenten een PLN? Hoe ziet dat eruit? Hoe gebruiken ze het? Welke interacties vinden plaats?



7

Hoe ziet het PLN eruit?

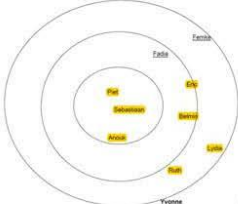



Figure F1. Het PLN van Aldette



8

Hoe ziet het PLN eruit?

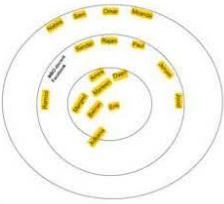



Figure F2. Het PLN van Elize



9

Hoe ziet het PLN eruit?

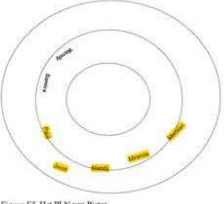



Figure F3. Het PLN van Pieter



10

Hoe ziet het PLN eruit?

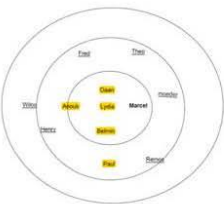



Figure F7. Het PLN van Sebastiaan



11

Hoe ziet het PLN eruit?

- 6-14 personen
- 3 categorieën:
  - directe collega's
  - andere (voormalige) werkrelaties
  - overige relaties



12

### Waaruit bestaat het PLN?

Tabel 3  
Soorten relaties in het PLN per docent

Docenten	Aantal personen per categorie in het PLN		
	Directe collega's (1)	Andere (voormalige) werkrelaties (2)	Overige relaties (3)
Aldette	7	1	2
Belmin	9	0	5
Elize	17	1	0
Joost	4	2	0
Mandy	6	1	1
Pieter	5	2	0
Ruth	5	1	1
Sebastiaan	5	1	6

13

- ### Wat is de aanleiding voor een gesprek?
1. Constatering probleem in eigen onderwijspraktijk
  2. Een voorval met student of collega
  3. Noodzaak of wens om lesplanning/curriculum te wijzigen
  4. Organisatorische vraagstukken
  5. Nieuwsgierigheid naar hoe ander het doet

14

### Wat voor soort interacties vinden plaats?

Docenten algemeen: meer activiteiten met lage mate van afhankelijkheid  
 Beginnende docenten: meer activiteiten waar hoge mate van afhankelijkheid

Type interactie	<12 jaar ervaring in het onderwijs	>12 jaar ervaring in het onderwijs
Storytelling & Scanning	9	8
Aid & Assistance	21	19
Sharing	24	14
Joost work	6	1

15

### Wat voor soort interacties vinden plaats?

Vrouwen: meer interacties m.n. sharing!  
 Mannen: meer vragen, feedback vragen/geven

Docenten van generieke vakken: iets meer interactie

Type interactie	Vrouw	Man
Storytelling & Scanning	12	5
Aid & Assistance	18	22
Sharing	31	5
Joost work	8	1

16

- ### Waar gaan de gesprekken over?
- Gespreksonderwerpen:**
- Omgaan met lastige situaties met studenten
  - Lesactiviteiten
  - Teamtaken
  - Collega's & organisatie
- Elke docent heeft een expert in het omgaan met studenten


17

- ### Wat levert de gesprekken op?
- Het PLN wordt hoog gewaardeerd
  - Interacties hebben invloed op de onderwijspraktijk
  - Anders kijken naar zaken
  - Waardevol
  - Gesprekken hebben invloed op persoonlijke ontwikkeling

18

28-2-2020

Herkenbaar?



19

Community of Practice (CoP)



- Een CoP is een partnerschap tussen mensen die het waardevol vinden om te leren
- *Situated perspective on learning*: Kennis is ingebed in een CoP (Anderson et al., 2018)
- Kenmerken CoP:
  - o Bepaalt zelf doelen, agenda, vorm van leiderschap
  - o Leren van elkaar
  - o Deelnemers hebben een kritisch-reflectieve houding
  - o Actieve participatie is voorwaardelijk
- o Kennis zit in de CoP van het beroepenveld

20


Vraagstellingen



Maken mbo-docenten deel uit van een CoP? Hoe gebruiken ze het? Welke activiteiten ondernemen ze?

21


Maken mbo-docenten deel uit van een CoP?



- Weinig- niet
- Facebook groep voor mbo-docenten
- Weinig-geen invloed op ow-praktijk
- Leerkracht
- Lesbezoeken

22


Maken mbo-docenten deel uit van een CoP?



- Weinig- niet
- Facebook groep voor mbo-docenten
- Weinig-geen invloed op ow-praktijk
- Leerkracht
- Lesbezoeken

23

Herkenbaar?




- weinig uitwisseling is tussen de onderzochte docenten en mbo-docenten buiten de school
- weinig structurele uitwisselingen met beroepsprofessionals uit de retail en logistiek sectoren gevonden
- Er is samenwerking, maar weinig.
- dubbele taak bij blijven bij de ontwikkelingen beroepen, pedagogiek en didactiek
- Nog twee rollen: typische randstedelijke probleemgedrag bij jongeren, diverse teamtaken die de mbo-docenten uit dit onderzoek hebben

Herken je dit?

24

**Laatste conclusies**



- weinig uitwisseling andere mbo-docenten
- weinig structurele uitwisselingen met beroepsprofessionals uit de retail en logistiek sectoren
- Professionalisering:
  - blijven bij de ontwikkelingen beroepen,
  - pedagogiek en didactiek
  - Nog twee rollen: randstedelijk (probleem)gedrag bij jongeren, Teamtaken

Herken je dit?

25

*Figuur D1.* Presentatie onderzoeksresultaten member check

**Bijlage E. Voorbeeld codering PLN**

Tabel E1

*Voorbeeld codering PLN*

Toegekende Code(s)	Toegekende Sub-code(s)	Voorbeeld interview
Aanleiding gesprek	docent constateert probleem in eigen onderwijspraktijk  nieuwsgierigheid naar hoe de anders iets doet	“Op het moment dat je zelf ergens tegen aanloopt. Of gewoon even nieuwsgierig bent naar joh, hoe zou jij daarover... nou, hoe zou jij dat hebben aangepakt of dit en dit is er gebeurd”
Aanleiding gesprek	Geen aanleiding	“Er is geen aanleiding, der is... dan meestal speelt het gewoon bij hem en we komen er automatisch op...je moet toch wat... ergens over hebben in de tram.”
Omgaan met studenten  Storytelling & Scanning	Luisteren en informeren	“Ze heeft wel vaak grappige verhalen ook over studenten...bijvoorbeeld een student uit Eritrea of Syrië die dan ...iets niet goed begrijpt of dat hij dan iets zegt wat heel grappig kan overkomen, ik heb even geen voorbeeld.”
Omgaan met studenten  Aid & Assistance	Feedback/advies ontvangen	“Op een gegeven moment had ik een niveau 2 klas. Ja, goed, was iets heel nieuws. Hij zei van je moet gewoon met, effe lekker kennismaken, beetje rustig aan doen, niet gelijk beginnen met stampen van eh, kun je volgende week toets eh dit en dat. Nee gewoon lekker rustig, haal maar een bakje koffie even. En ja dat, dat werkt inderdaad gewoon met die gasten.”
Omgaan met studenten  Sharing	Ideeën en ervaringen uitwisselen	“Als het gaat bijvoorbeeld over een ingewikkelde student. Die zij heeft of die ik heb. Dan benaderen we elkaar om te kijken, ja hoe kun je deze nou helpen? Heb jij misschien nog ideeën, kun jij deze beter helpen dan ik? Zie jij het op een andere manier? Juist in gesprek gaan met diegene.”
Omgaan met studenten  Lesactiviteiten  Sharing	Ideeën en ervaringen uitwisselen	“Zij heeft bijvoorbeeld ook een aantal leerlingen bijvoorbeeld uit Syrië of Eritrea. En ja...Wat. Hoe ga je daarmee om? Wat voor oefeningen bied je aan bijvoorbeeld?”

**Bijlage F. Scores professionaliseringsactiviteiten per categorie**

Tabel F

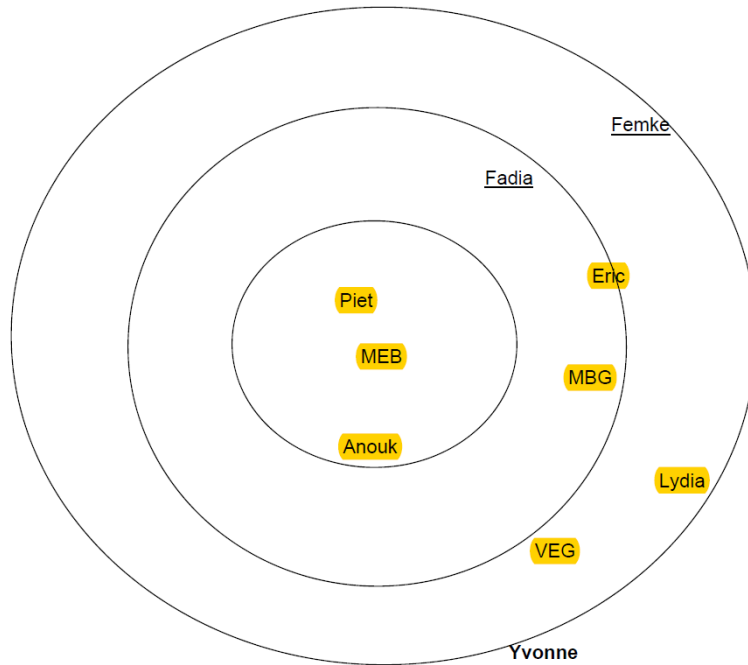
*Scores dimensies per categorie uit de Mann-Whitney U test*

Professionaliseringsactiviteit	ervaring onderwijs				U	p	geslacht				U	p	vakrichting				U	p
	beginnend		ervaren				v		m				beroep		generiek			
	Md	SD	Md	SD			Md	SD	Md	SD			Md	SD	Md	SD		
(1) Experimenteren	2.6	0.37	1.8	0.25	0.0	.020*	2.0	0.30	2.4	0.74	6.0	.561	2.2	0.44	2.0	0.68	6.5	.663
(2) Met collega's samenwerken organisatorische zaken	3.4	0.99	2.1	0.60	2.5	.108	2.4	1.09	2.7	0.94	7.0	.770	2.8	0.68	1.9	1.14	3.5	.189
(3) Up-to-date blijven	2.8	0.66	1.7	0.42	1.0	.043*	2.1	0.72	2.0	0.89	6.0	.564	1.9	0.50	2.7	0.85	4.0	.248
(4) Reflectie en feedback	3.3	0.75	2.3	0.46	2.0	.083	2.6	0.55	3.0	0.91	5.0	.386	2.9	0.43	2.2	1.02	4.0	.248
(5) Met collega's samenwerken lessen verbeteren	2.5	0.96	2.3	0.58	6.0	.549	2.5	0.63	2.3	0.96	7.5	.881	2.5	0.63	2.3	0.96	7.5	.881
(6) Samenwerken met andere scholen en netwerken	1.5	0.58	1.1	0.47	7.0	.752	1.5	0.58	1.2	0.47	7.0	.752	1.2	0.47	1.5	0.58	7.0	.752

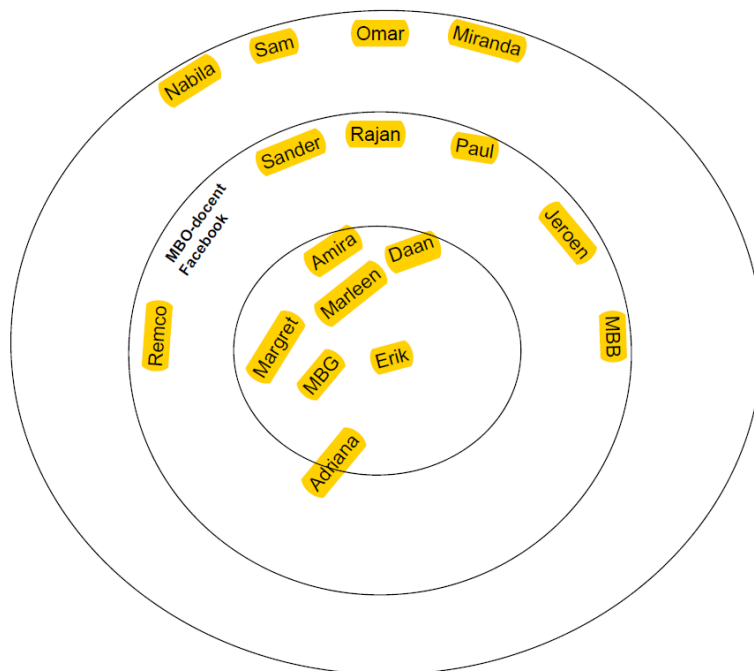
\* $p < 0,05$ .

**Bijlage G. De PLN'en**

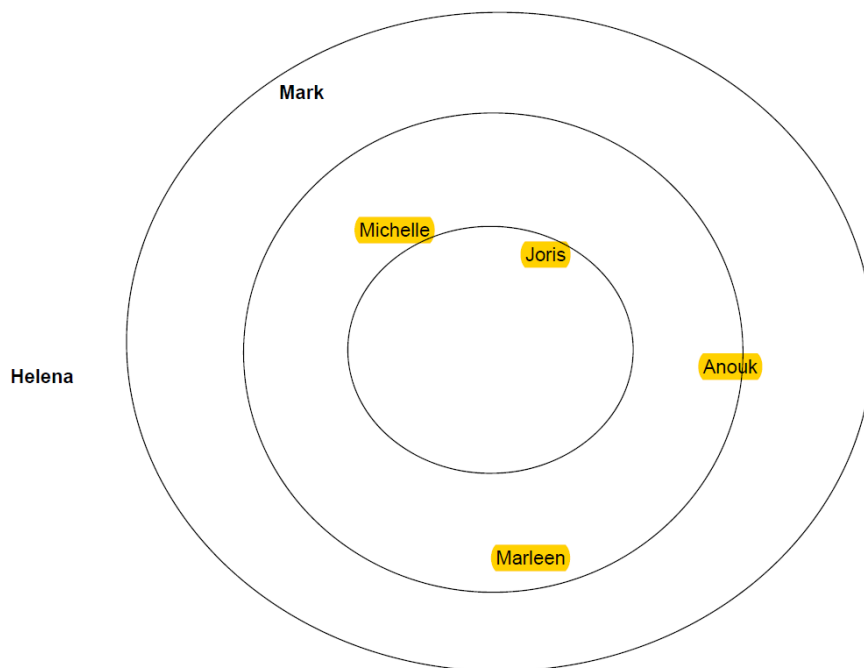
Personen die vallen binnen categorie 1 zijn geel gemarkeerd, personen die vallen binnen categorie 2 zijn dikgedrukt en personen die vallen binnen categorie 3 zijn onderstreept.



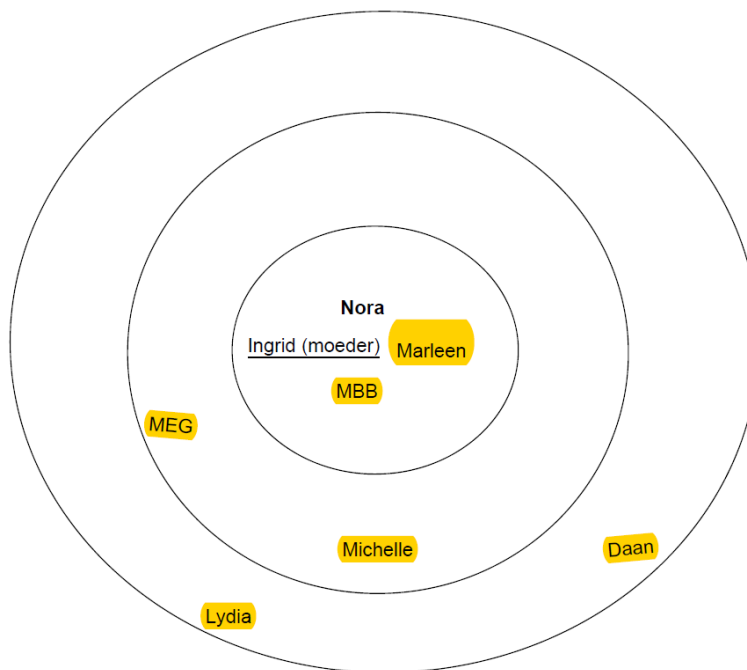
*Figuur G1.* Het PLN van VEB. Gemarkeerde personen betreffen directe collega's. Vetgedrukte personen betreffen andere of voormalige werkrelaties. Onderstreepte personen betreffen overige relaties. Hoe dichterbij een persoon bij het centrum van de cirkel is weergegeven hoe meer de respondent aangeeft te leren van de persoon.



*Figuur G2.* Het PLN van VBB. Gemarkeerde personen betreffen directe collega's. Vetgedrukte personen betreffen andere of voormalige werkrelaties. Hoe dichterbij een persoon bij het centrum van de cirkel is weergegeven hoe meer de respondent aangeeft te leren van de persoon.

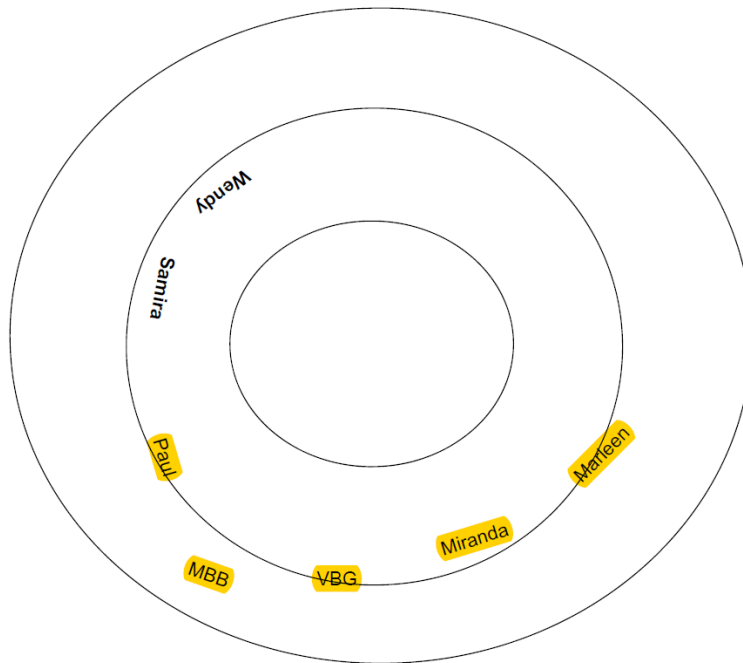


*Figuur G3.* Het PLN van MBB. Gemarkeerde personen betreffen directe collega's. Vetgedrukte personen betreffen andere of voormalige werkrelaties. Hoe dichterbij een persoon bij het centrum van de cirkel is weergegeven hoe meer de respondent aangeeft te leren van de persoon.

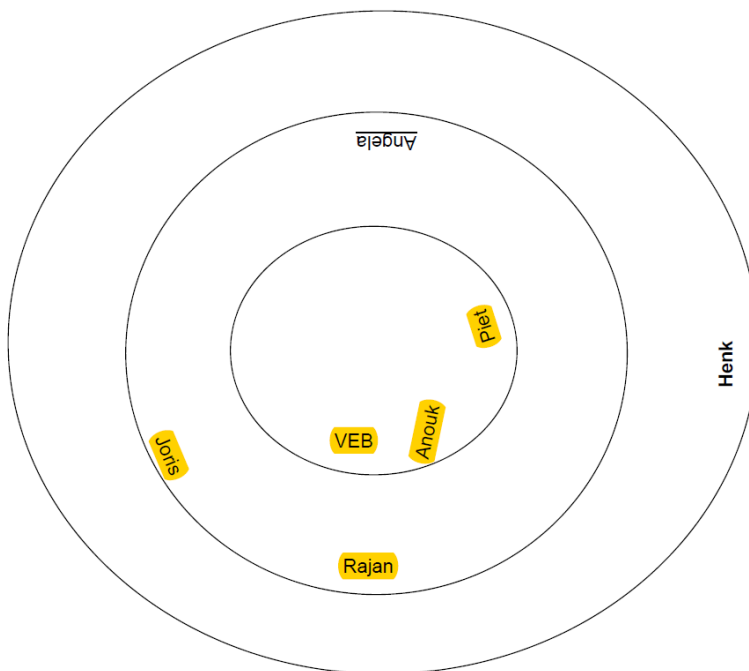


*Figuur G4.* Het PLN van VBG. Gemarkeerde personen betreffen directe collega's. Vetgedrukte personen betreffen andere of voormalige werkrelaties. Onderstreepte personen betreffen overige relaties. Hoe dichterbij een persoon bij het centrum van de cirkel is weergegeven hoe meer de respondent aangeeft te leren van de persoon.

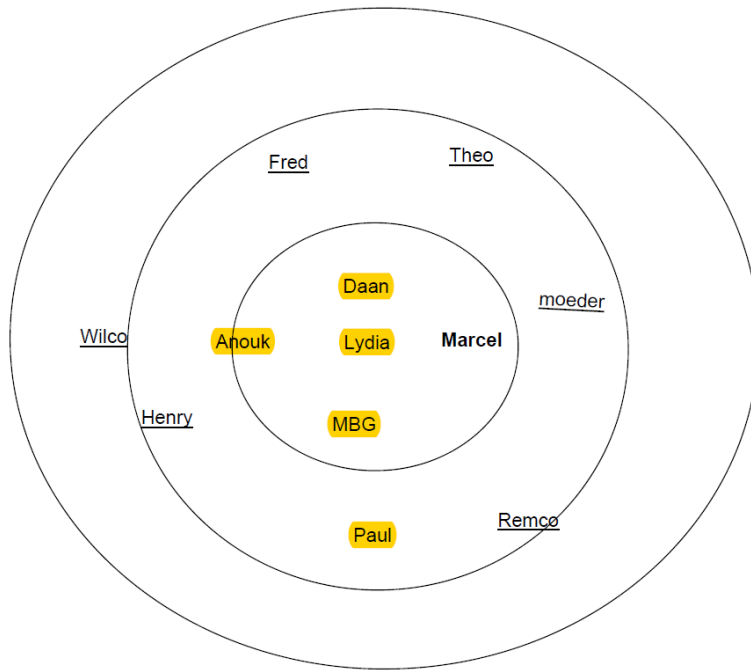




*Figuur G5.* Het PLN van MEG. Gemarkeerde personen betreffen directe collega's. Vetgedrukte personen betreffen andere of voormalige werkrelaties. Hoe dichterbij een persoon bij het centrum van de cirkel is weergegeven hoe meer de respondent aangeeft te leren van de persoon.



*Figuur G6.* Het PLN van VEG. Gemarkeerde personen betreffen directe collega's. Vetgedrukte personen betreffen andere of voormalige werkrelaties. Onderstreepte personen betreffen overige relaties. Hoe dichterbij een persoon bij het centrum van de cirkel is weergegeven hoe meer de respondent aangeeft te leren van de persoon.



*Figuur G7.* Het PLN van MEB. Gemarkeerde personen betreffen directe collega's. Vetgedrukte personen betreffen andere of voormalige werkrelaties. Onderstreepte personen betreffen overige relaties. Hoe dichterbij een persoon bij het centrum van de cirkel is weergegeven hoe meer de respondent aangeeft te leren van de persoon.

**Bijlage H. Type interacties binnen het PLN per respondent.**

Tabel H

*Type interacties binnen het PLN per respondent. Het dominante type interactie is voor elke respondent in het grijs aangeduid.*

Type interactie	VEB	MBG	VBB	MBB	VBG	MEG	VEG	MEB	Σ
<b>Storytelling &amp; Scanning</b>									
Luisteren en informeren	3	2	2	1	3	1	2	1	<b>15</b>
Observeren	0	0	0	0	1	0	1	0	<b>2</b>
<b>Aid &amp; Assistance</b>									
Vragen stellen	1	1	0	0	0	0	0	1	<b>3</b>
Feedback/advies ontvangen	3	6	1	4	9	0	3	4	<b>30</b>
Organiseren	1	0	0	0	0	3	0	3	<b>7</b>
<b>Sharing</b>									
Ideeën en ervaringen uitwisselen	6	1	7	1	6	1	5	2	<b>29</b>
Materialen uitwisselen	0	0	1	0	5	0	0	0	<b>6</b>
<b>Joint work</b>									
Evalueren	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
Observeren incl. reflectie	1	0	1	0	1	0	0	0	<b>3</b>
Ontwikkelen	0	1	0	0	3	0	0	0	<b>4</b>
<b>Totaal</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>28</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	