

**Ontwerp voor collectieve, generatieve reflectie**  
*Gereedschap voor het genereren van nieuwe inzichten*

**Design for collective, generative reflection**  
*A tool to create new perspectives*

Wendy Kok

30 mei 2017

Master Leren en Innoveren  
Aeres Hogeschool Wageningen | Vilentum Hogeschool



Master Leren en Innoveren  
Aeres Hogeschool | Vilentum Hogeschool  
Manholtslaan 1, 6708 PA Wageningen

Begeleider:  
Drs. E.J. van den Ende

*Master examen 28 juni 2017*  
*Externe wetenschapper:*  
*Dr. K. Mittendorff*



Het Assink lyceum  
Bouwmeester 10, 7481 LP Haaksbergen

Opdrachtgever:  
Directeur vmbo

# Ontwerp voor collectieve, generatieve reflectie

## *Gereedschap voor het genereren van nieuwe inzichten*

### Design for collective, generative reflection

#### *A tool to create new perspectives*

#### Samenvatting

Maatschappelijke en technologische veranderingen hebben invloed op het onderwijs in z'n geheel en docenten in het bijzonder. Aanleiding voor dit evaluerend onderzoek is de sterk veranderende docentenrol. Deze vraagt om nieuwe inzichten. Het ontwerp voor collectieve, generatieve reflectie, samengesteld vanuit vijf theoretische concepten, is bedoeld om tot nieuwe inzichten te komen om veranderingen aan te gaan. Dit onderzoek poogt de bruikbaarheid van dit ontwerp aan te tonen. Het ontwerp is gericht op de versteviging van het collectieve proces, waarin docenten vanuit een waarderend perspectief met, van en door elkaar leren. Gedurende drie werkbijeenkomsten hebben zes docenten van de afdeling vmbo van het Assink lyceum het ontwerp doorlopen om nieuwe inzichten te verkrijgen. De resultaten van dit onderzoek wijzen erop, dat alle bouwstenen in voldoende mate waarneembaar waren en als zinvol ervaren werden door docenten. Docenten waren in redelijke mate tot nieuwe inzichten gekomen. Wel uitten zij de behoefte tot praktiseren van de nieuwe inzichten om de mate van bruikbaarheid te kunnen vaststellen. Het ontwerp lijkt een eerste aanzet tot het verkrijgen van nieuwe inzichten bij docenten, mits de werkzaamheid in de praktijk blijkt. Daarmee lijkt dit ontwerp als generiek te gebruiken instrument bruikbaar in een steeds veranderende werkcontext van docenten.

#### Abstract

Social and technological changes influence education as a whole and teachers in particular. Reason for this evaluative research is the strongly changing role of teachers. This changing role requires new insights. The design for generative, collective reflection, compiled from five theoretical concepts, is meant to achieve new insights to be able to handle changes. This research attempts to demonstrate the usability of this design. This design is aimed at the reinforcement of the collective process, in which teachers, from an appreciative perspective, can learn with, from and through each other. During three work gatherings, six teachers of the VMBO department of the Assink Lyceum have gone through the design to obtain new insights. The results of this research point out that all building blocks were sufficiently visible and were experienced as useful by teachers. To a reasonable extent, teachers had attained new insights. However they expressed, the need to practise the new insights to be able to establish the degree of usefulness. The design appears to be a first start in obtaining new insights from teachers, provided that its usefulness appears in practice. With that, this design appears to be useful as a generically usable instrument in a constantly for teachers changing work context.

## Inleiding

Klassiek onderwijs, met de focus op kennisoverdracht en een sturende rol voor de docent, past niet meer in een tijd waarin kennis 24/7 beschikbaar is. Voor de huidige generatie leerlingen geldt: één druk op de knop voor kennis, verbinding, inspiratie en vermaak. Innoverende onderwijsprogramma's zijn noodzakelijk om de hierboven genoemde generatie te motiveren, te inspireren en uit te dagen hun talenten te ontplooien en vaardigheden te ontwikkelen ten behoeve van toekomstig handelen in deze kennismaatschappij (Ruijters, 2015). Deze kennissamenleving vraagt volgens Hendriks (2004) om: "nieuwsgierige, competente, vaardige en zelfbewuste mensen die hun talent voluit weten in te zetten." (p.1).

Het Assink lyceum, een scholengemeenschap met vijf locaties op de grens van de Achterhoek en Twente, stond twee jaar geleden voor de uitdaging een dergelijk innoverend onderwijsprogramma te integreren in het dagelijks handelen van docenten. Hefboom voor verandering was voor een aantal docenten naast eerdergenoemde ontwikkelingen, ook toenemende motivatieproblemen van leerlingen van het vmbo-basis-kader niveau<sup>1</sup>, hierna vmbo-bk genoemd. Met het zelfsturende onderwijsprogramma 'Doetijd' hebben docenten vanuit intrinsieke motivatie een nieuwe zienswijze op onderwijs gecreëerd. Zelfsturend betekent keuzevrijheid voor leerlingen in handelen richting het bereiken van vastgestelde doelen (Luken, 2008). *Onder(de)wijzen* krijgt in deze een geheel nieuwe dimensie: de docent als coach van leerlingen met individuele behoeftes, wensen en talenten. Ook vanuit het strategisch beleidsplan wordt ingezet op de nieuwe docentenrol.

Met 'Doetijd' is afscheid genomen van de klassieke docent en kennis consumerende leerlingen. Daarbij zijn docenten niet uitvoerders van beleid van hogerhand, maar ontwerpen en ontwikkelen zelfsturende

onderwijsprogramma middels de integratie van individuele kennis, ervaringen en ideeën conform de uitgangspunten van het integraal professionaliseringsbeleid van het Assink lyceum (bijlage 1). Deze stelt dat iedere medewerker de verantwoordelijkheid neemt individueel opgedane kennis en ervaringen te delen met collega's ter duurzame vermenigvuldiging van kennis.

De naam 'Doetijd' verwoordt de visie: *denken, ontwikkelen en ervaren* met hoofd, handen en hart. De gedigitaliseerde thema's bestaan uit verschillende praktische opendeinde-opdrachten met hulpvragen en voorbeeldbronnen, waarbinnen leerlingen eigen keuzes maken. Docenten stimuleren leerlingen tot het opstellen van eigen leerdoelen en het opdoen van kennis en ervaringen door samenwerkend leren, ervaringsleren en creërend leren, waarbij leerlingen leeropbrengsten presenteren en hierop reflecteren. Met de uit reflectie verkregen tops en tips starten leerlingen opnieuw een thema. De verbindende schakel in deze leerproces is het reflecterend leren, waarmee een doorlopende leerlijn is gefaciliteerd. Dit vraagt van docenten vaardigheden betreffende de facilitering van reflecterend leren. Deze reflectie in Doetijd is van belang om te achterhalen waarom iets gedaan is, waardoor veranderingen of bewuster handelen plaats kunnen vinden (Mittendorff, 2014).

Vanuit observaties van de Doetijd praktijk lijkt reflectie met leerlingen nauwelijks plaats te vinden. Gesprekken met docenten verhelderen, dat inzichten op het gebied van reflecterend leren ontbreken. Docenten vragen zich af wat nodig is om het reflecterend leren van leerlingen te faciliteren. Deze facilitering is noodzakelijk vanwege het feit dat reflecteren niet zomaar plaatsvindt (Mittendorff, 2014). Ook zijn volgens Kinkhorst de cognitieve vermogens van leerlingen voor reflectie beperkt. De didactiek van reflectie vraagt expliciet om sturing en ondersteuning (Kinkhorst, 2010). Om het reflecterend leren te faciliteren hebben docenten nieuwe inzichten nodig. Een conceptueel model, bestaande uit theoretische onderbouwingen, stelt docenten in staat tot nieuwe inzichten te komen. Inzichten definieert Van Dale groot woordenboek der Nederlandse taal (2015) als een intellectuele beheersing van een samenhang, een mening of opvatting van gegevens, kennis of ervaringen, die men nog niet eerder had. *Van Dale*. Geraadpleegd op 29 mei 2017, van <http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=inzicht&lang=nn>. In dit onderzoek zijn nieuwe inzichten gedefinieerd als een nieuwe zienswijze, een nieuw perspectief of nieuw referentiekader. Dit onderzoek gaat in op een effectieve wijze van genereren van een nieuwe inzichten als antwoord op de veranderende docentenrol.

### Theoretisch kader

De maatschappij verandert en de behoeftes leerlingen veranderen. Zelfsturende onderwijsprogramma's met keuzevrijheid maken dat leerlingen zich verantwoordelijk voelen voor eigen handelen. Dit inspireert en motiveert (Jossberger, Brand-Gruwel, Boshuizen, Van de Wiel, 2010). Maatwerk in zelfsturende onderwijsprogramma's met keuzevrijheid van leerlingen, vraagt van docenten op wederkerige basis om nieuwe inzichten. Hiervoor is nieuw docentgedrag noodzakelijk. Hier ontstaat de behoefte tot het leren met, van en door elkaar, dat kennis vergroot en handelen versterkt. Aan de basis van dit leren staat een collectief proces, vanwege het feit dat complexe veranderingen maken dat individuele oplossingen niet meer toereikend zijn (Ruijters, 2016).

Nieuw docentgedrag, waarmee op veranderingen in het onderwijs geanticipeerd kan worden, vraagt herhaaldelijk om nieuwe inzichten. Aan de basis hiervoor staat leren. Individuele leerprocessen vormen het individuele referentiekader en de sociale interactie tussen deelnemers levert sociaal gedeelde betekenissen op; het collectief referentiekader (Bolhuis & Simons, 2001). Het veranderen van het referentiekader, ook wel zienswijze, perspectief of frame genoemd, vraagt om de bewustwording van eigen frames, handelen en begrip en het begrijpen van frames van anderen, waardoor eigen frames in interactie aangepast kunnen worden (Kaufman, Sanda, Elliott & Shumeli, 2003). Voorwaarden voor reframen zijn; een open gesprek middels de dialoog (Aarts en Van Woerkum, 2006) en de wil hebben om elkaar te begrijpen door met dezelfde ogen naar de ander te kijken als naar zichzelf (Aarts, Steuten & Van Woerkum, 2015). In dit proces speelt 'generatief' luisteren een grote rol, waarbij men op een diepere laag aan elkaar verbonden raakt en men een open houding aanneemt met betrekking tot het ontdekken van mogelijkheden (Scharmer, 2008). Indien men in de dialoog uitgaat van sterktes in plaats van tekorten, dan zet deze aan tot actie. Bushe (2011) spreekt dan van een 'generatieve' dialoog. Generativiteit ontstaat wanneer men nieuwe dingen ontdekt of creëert in dialoog waar luisteren een onderdeel van is. Waar in een dialoog niet per se iets verandert, zet de generatieve dialoog aan tot veranderingen. Deze leidt tot nieuwe ideeën, beelden of theorieën, die acties of beslissingen, die eerder onbereikbaar waren, bereikbaar maken (Bushe (2007).

Een nieuwe inzicht behoeft een collectief proces. Voor stevigheid in dit collectieve proces zijn vanuit theorie vijf elementen verzameld. Het eerste element is het versterken van de onderlinge relatie van deelnemers. Gezamenlijk werken aan een collectieve ambitie speelt hierin een belangrijke rol. Dit geeft niet alleen energie aan het proces (Bushe, 2011), maar leidt volgens Breman (geciteerd in Ruiters & Simons, 2012) bij deelnemers ook tot saamhorigheid en bevlogenheid. Hiermee kunnen zij als collectief complexe vraagstukken of veranderingen aangaan (Bushe & Kassam, 2005). Vanuit de collectiviteit vindt het samenwerken en -leren van de deelnemers plaats. Aan de basis hiervoor staat het bewust expliciteren en delen van individuele kennis en ervaringen, want het in beweging brengen van 'tacit knowledge' stelt deelnemers in staat als collectief expliciet van elkaar te leren. "Tacit knowledge is impliciete kennis of ervaringen, die persoonlijk en specifiek zijn voor een bepaalde context en daardoor vaak moeilijk te verwoorden (Mittendorff, Geijsel, Hoeve, de Laat & Nieuwenhuis, 2006). Nonaka

en Takeuchi (1995) noemen dit proces ‘externalisatie’ met in de hoofdrol de sociale interactie. Dit tweede element resulteert in het blootleggen van bestaande referentiekaders. Door deze middels collectieve reflectie te verbinden aan externe referentiekaders ontstaan nieuwe inzichten (Castelijns, Koster en Vermeulen, 2009; Mittendorff et al., 2006). Dit proces noemen Nonaka en Takeuchi (1995) ‘combinatie’ en deze dient als derde element in het collectieve proces. Een belangrijke voorwaarde voor combinatie is de collectieve reflectie, die volgens van Woerkom (2010) volgt op het expliciteringsproces, want als men zich niet bewust is van impliciete kennis of ervaringen, kan men hier niet op reflecteren. De collectieve reflectie is als sleutelbegrip noodzakelijk om tot perspectiefwisseling te komen. Reflectie is vooruitzien, overzien en terugzien (Ruijters, 2006) en de bewustwording van eigen gedrag of handelen als voorwaarde voor het veranderen van referentiekaders (Bolhuis & Simons, 2001). Reflectie behoeft theorie om tot perspectiefwisseling te komen (Benammar, 2004), de praktijk te analyseren en te begrijpen en zicht te krijgen op nieuwe mogelijkheden (Lunenberg, Ponte & Van de Ven, 2006). Systematiek in reflectie biedt structuur (Korthagen en Vasalos, 2002) en de processen ‘feed up’, ‘feedback’ en ‘feed forward’ borgen de effectiviteit (Hattie & Timperly, 2007). In dit onderzoek is de collectieve reflectie gedefinieerd als *op collectieve, effectieve en kritische wijze terugzien, overzien en vooruitzien op de handelingssituatie of opgedane ervaringen en het eigen handelen hierin*.

Naast bovengenoemde processen vinden perspectiefwisselingen volgens Ruijters plaats middels het creëren van een collectief product. Gezamenlijk creëren zet volgens haar aan tot het verbinden en/ of integreren van perspectieven tot nieuwe inzichten. Het creëren van ‘iets nieuws’, een gedachte, een werkwijze of format, vergroot het lerend vermogen en verstevigt sociale verhoudingen door aanspraak te maken op autonomie, eigenaarschap, resultaatgericht werken en het ontvangen van erkenning en waardering. Dit proces noemt zij ‘generatief’ leren (Ruijters, 2016). Ook Kessels en Keursten (geciteerd in Kessels & Poell, 2011) stellen dat het samen maken van iets verleidt en deelnemers dwingt om het perspectief te verschuiven van analyse naar ontwerp en van verschillen naar verbindingen. Zij noemen dit proces creërend leren. Dit generatief of creërend leren faciliteert de collectieve reflectie en vice versa. Het creëren van een collectief product is het vierde element in het collectieve proces.

Vanuit bovenstaande theorie is een antwoord gevonden op de vraag *wat docenten nodig hebben om tot nieuwe inzichten te komen*: elkaar in een collectief proces, waarin een collectief perspectief met aandacht voor de formulering en uitwerking van de collectieve ambitie, het expliciteren en delen van individuele kennis en ervaringen, de toevoeging van theorie en de collectieve reflectie met genererend leren als extra dimensie om met elkaar van perspectief te wisselen. Deze reflectie start volgens Tjepkema, Dewulf en Van Meeuwen (geciteerd in Kessels & Poell, 2011) met aandacht voor talent vanuit een waarderend perspectief. Bushe spreekt over een waarderend perspectief indien deze uitgaat van hetgeen dat werkt, sterktes of successen. Deelnemers die niet snel geneigd zijn te participeren binnen het collectieve proces zullen dit vanuit de kracht van het waarderend perspectief wel doen (Bushe, 2011). Bovendien levert deze energie aan het collectieve proces, vergroot het zelfvertrouwen van deelnemers én versterkt diens onderlinge relaties (Bushe, 2011; Tjepkema & Verheijen, 2012) en dit leidt weer tot een collectief perspectief. Het waarderend perspectief is het vijfde en laatste element van het collectieve proces.







## Naar een ontwerp

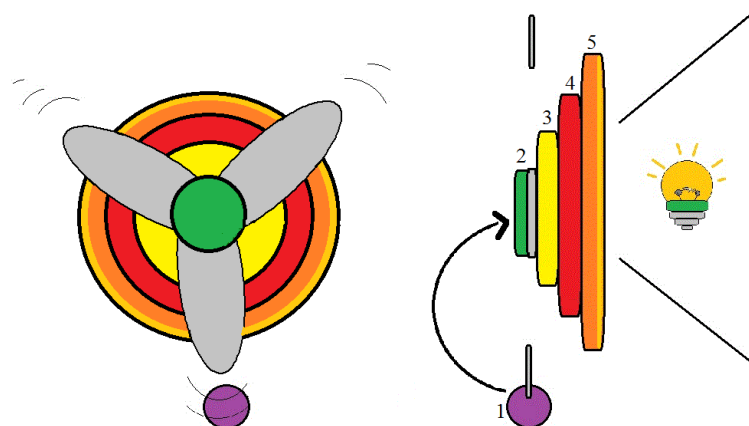
De vijf elementen van het collectieve proces staan als mechanismen aan de basis voor het genereren van nieuwe inzichten. Een mechanisme is door Bakker, Zitter en Beauseart (2016) als een verklarend proces gekarakteriseerd en verklaren in deze op welke manier nieuwe inzichten ontstaan. Alle mechanismen samen lokken een collectief proces uit, waarmee nieuwe inzichten ontstaan. De inzetbaarheid van de mechanismen zijn geoperationaliseerd (zie bijlage 2). Vanuit deze operationalisering zijn de mechanismen geformuleerd in ontwerpregels, sturende principes omschreven aan achterliggende theorie en geconcretiseerd in interventiegedrag (Ruijters, 2012). De keuze voor interventies onderbouwen en verantwoorden Van Aken en Andriessen aan de hand van CIMO-logica. CIMO staat voor *context-interventie-mechanisme-outcome*. De gekozen interventies werken wanneer deze bijbehorende mechanismen in gang zetten, die leiden tot een gewenste *outcome* (Van Aken & Andriessen, 2012). De context is steeds dezelfde; het verkrijgen van nieuwe inzichten ter verbetering van de praktijk.

Het waarderend perspectief is de aanjager van het collectieve proces en daarmee de eerste ontwerpregel. Het benoemen van sterktes of uitgaan van hetgeen dat werkt, het uitvergroten van of successen of het benoemen van talenten van docenten zetten als interventies het waarderend perspectief in werking, wat resulteert in energie in het proces, aansterken van onderlinge relatie, zelfvertrouwen bij docenten en diens participatie aan het collectieve proces. De tweede ontwerpregel weerspiegelt de formulering van en het werken aan een collectieve ambitie middels de georganiseerde dialoog en generatief luisteren als interventie. Deze leiden tot het versterken van onderlinge relaties en de bevordering van bevoegenheid en saamhorigheid en participatie aan het collectieve proces resulterend in een collectief perspectief. Voor de derde ontwerpregel dient de sociale interactie het expliciteren en delen van individuele kennis en ervaringen van individuele deelnemers, dat verborgen kennis en ervaringen blootlegt met de mogelijkheid tot leren met, van en door elkaar als resultaat. De vierde ontwerpregel

staat in het teken van de toevoeging van theorie als interventie. Dit biedt de mogelijkheid tot het analyseren en/of bediscussiëren van de bestaande praktijk en de verkenning van mogelijkheden, wat de collectieve reflectie of het generatief leren voedt: interventies behorende bij de laatste ontwerpregel, die leidt tot het bevestigen, aanscherpen of veranderen van de huidige praktijk. Daarmee is ontwerpregel 4 als fundament een opmaat voor ontwerpregel 5 de collectieve reflectie resulterend in het genereren van nieuwe inzichten. Ontwerpregel 1 tot en met 5 zijn aan de hand van CIMO omschreven (tabel 1). De kleuren weerspiegelen de mechanismen, die als bouwstenen dienen voor het ontwerp voor collectieve, generatieve reflectie (zie Figuur 1).

Tabel 1  
*Ontwerpregels voor het genereren van nieuwe inzichten*

Mechanisme	Interventie	Outcome	Kleur en ontwerp-regels
Waarderend perspectief	Sociale interactie	Het waarderend perspectief lokt energie in processen uit, verstevigt onderlinge relaties van docenten, leidt tot zelfvertrouwen bij docenten en zet aan tot diens participatie aan het collectieve proces. De sociale interactie is het voertuig voor het uitgaan van hetgeen dat werkt, uitvergroten van successen of talenten van docenten.	Paars 1 
Collectief perspectief	Georganiseerde dialoog	Met het gezamenlijk nadenken over en formuleren van een collectieve ambitie wil de onderzoeker energie toevoegen aan het collectieve proces en bij deelnemers bevoegenheid, saamhorigheid en participatie aan het collectieve proces uitlokken met een stevig collectief proces als resultaat.	Groen 2 
Externalisatie	Sociale interactie en/of georganiseerde dialoog	Met het expliciteren en delen van individuele kennis en ervaringen wil de onderzoeker uitlokken dat verborgen kennis en ervaringen zichtbaar, wordt resulterend in een proces van leren met, van en door elkaar.	Geel 3 
Toevoegen van theorie	Georganiseerde dialoog	De toevoeging van theorie moet helpen mogelijkheden voor de praktijk te verkennen, deze te analyseren of te begrijpen of het bediscussiëren van de bestaande praktijk ter versteviging van deze als resultaat.	Rood 4 
Combinatie	A: Collectieve reflectie	'Combinatie' als proces middels de collectieve reflectie lokt het bediscussiëren van bestaande referentiekaders uit en vanuit de collectieve reflectie de verbinding van nieuwe mogelijkheden aan bestaande referentiekaders met mogelijk nieuwe inzichten als resultaat.	Oranje 5a 
	B: Generatief leren:	Het creëren van een product lokt de collectieve reflectie uit, vergroot het lerend vermogen en verstevigt sociale verhoudingen resulterend in perspectiefwisselingen, ook wel nieuwe inzichten.	Goud 5b 



Figuur 1. Het ontwerp voor collectieve, generatieve reflectie.

De paarse cirkel weerspiegelt het waarderend perspectief, de aanjager van het collectief proces. De groene cirkel representeert het collectief perspectief. Hier komt individuele kennis en/ of ervaringen (grijs) samen, externalisatie (geel). Voor stevigheid wordt hieraan theorie toegevoegd, waarna de collectieve reflectie op gedeelde kennis en/ of ervaringen, mogelijkheden van theorie, of het bediscussiëren van de huidige praktijk kan plaatsvinden. Hiermee is het combinatieproces in gang gezet dat mogelijk resulteert in nieuwe inzichten. Generatief leren ondersteunt in deze de collectieve reflectie en vice versa, met een collectief product ter verbetering van de praktijk als resultaat. Deze extra dimensie met betrekking tot het verkrijgen van nieuwe inzichten is het gouden randje van het ontwerp. In de naamgeving van het ontwerp verwijst ‘generatieve’ naar het creëren van beelden, die vanuit ‘verleiding’ aanzetten tot actie bij deelnemers en daarmee automatisch aanzetten tot het veranderen van denkwijze (Bushe, 2013). Om te achterhalen in hoeverre het ontwerp bruikbaar is voor het verkrijgen van nieuwe inzichten is volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

*Op welke wijze draagt het ontwerp voor collectieve, generatieve reflectie bij aan het genereren van nieuwe inzichten door docenten uit de Doetijd praktijk?*

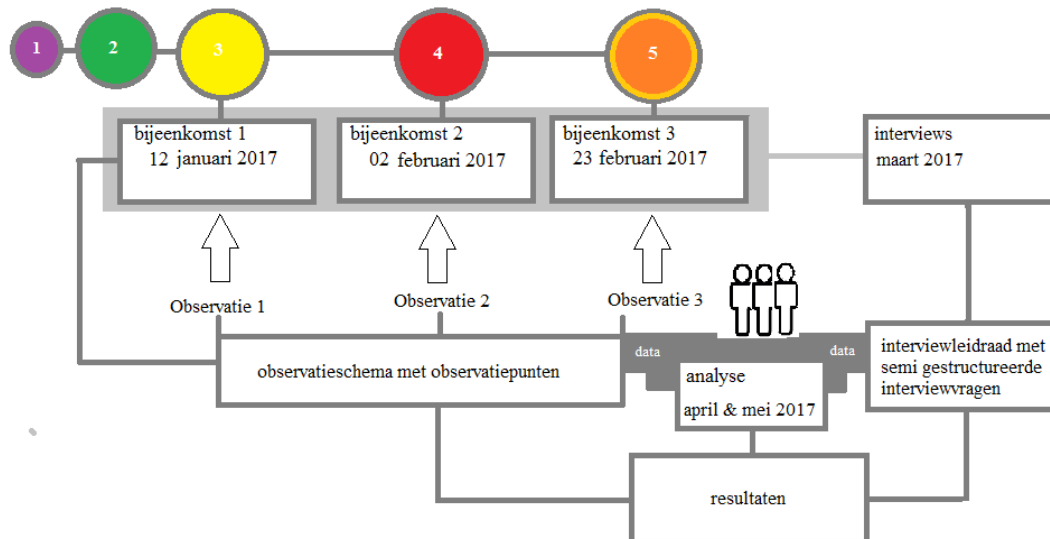
- A. Tot welke nieuwe inzichten heeft het ontwerp bij docenten geleid?
- B. In hoeverre zijn de interventies als zinvol ervaren door docenten?
- C. In hoeverre zijn de mechanismen waarneembaar zoals bedoeld vanuit het ontwerp?
- D. Welke aanpassingen zijn er gedaan aan de interventies in de praktijk?



## Methode

### Onderzoeksopzet

Het onderzoek was opgezet om de bruikbaarheid van het ontwerp voor collectieve, generatieve reflectie op het genereren van nieuwe inzichten te evalueren. Dit ontwerp diende ter oplossing van een praktijkvraagstuk van docenten uit de Doetijd praktijk en daarmee was dit een praktijkgericht, kwalitatief onderzoek (Baarda, 2009; Boeije, 2014; Van der Donk & Van Lanen, 2009) met een deductieve uitvoering (Saunders, Lewis, Thornhill, 2015). Als analyse-eenheid dienden de mechanismen en bijbehorende interventies, zoals gesteld in de ontwerpregels. De verwachting was een bijdrage van het ontwerp op de versteviging van het collectieve proces met nieuwe inzichten als resultaat. Het verloop van het onderzoek is op schematische wijze weergegeven (zie Figuur 2), waarbij zichtbaar is op welke wijze de mechanismen zich ten opzichte van de bijeenkomsten verhouden.



Figuur 2. Schematische weergave van het onderzoek.

Het onderzoek is uitgevoerd door de teamspecialist, tevens onderzoeker. Dit maakte het onderzoek enerzijds minder betrouwbaar, anderzijds is deze dubbele rol van meerwaarde vanwege een vertrouwde omgeving voor docenten en de begeleiding van een kennisexpert. Ter versteviging van de validiteit, betrouwbaarheid en transparantie in dit onderzoek zijn meerdere onderzoeksmethoden en bijbehorende meetinstrumenten toegepast. Daarbij zijn verschillende analysemethoden ingezet. Onderzoeksvragen A, B en D vragen om een kwalitatieve benadering, vanwege het feit dat deze de ervaringen van docenten expliciteerde (deelvraag A en B) en eventuele aanpassingen aan interventies omschreven dienden te worden (deelvraag D). Ten behoeve van deelvraag C is op kwantitatieve wijze data verzameld en waren de uitkomsten op kwalitatieve wijze geïnterpreteerd. Hiervoor is gekozen, omdat observaties zich op deze wijze het beste lieten vangen in een samenhangend en overzichtelijk geheel. Daarmee is sprake van een ‘mixed methods’ onderzoek (Boeije, 2014). Ook is volgens het ‘vier-ogen-principe’ gewerkt (Doorewaard, Kil & Van de Ven, 2015). Een onafhankelijk docent van buiten het Assink lyceum, hierna expert docent genoemd, heeft in data verzameling, -analyse en -interpretatie van de deelvragen geparticipeerd. De rol was steeds die van ‘critical friend’, kritisch maar behulpzaam (Ponte, 2012). De uitkomsten hebben, in onderlinge samenhang en in relatie tot de ontwerpregels, tot de beantwoording van de hoofdvraag geleid.

### Onderzoekseenheden

Aan dit onderzoek hebben zes docenten uit het Doetijd team locatie Julianastraat van het Assink lyceum deelgenomen. Zij voeren allemaal in meerdere of mindere mate het onderwijsprogramma Doetijd uit. Voor afstemming op uitvoering en inhoud van dit onderwijsprogramma vindt twee keer per maand werkoverleg tussen alle docenten plaats. Daarom is gekozen tijdens deze momenten het onderzoek plaats te laten vinden. Voor het inzetten van het ontwerp is bewust gekozen voor team locatie Julianastraat, een kleinere groep docenten met een groot onderling vertrouwen. Dit team heeft de behoefte geuit de facilitering van het reflecteren leren van leerlingen te verstevigen. Dit vraagt om veranderingen in de werkcontext. Onderling vertrouwen is noodzakelijk voor het verhogen van de onzekerheidstolerantie; de mate waarin men met onzekerheden om kan gaan. Deze is noodzakelijk voor een veilige werk- en leeromgeving waarin men fouten mag maken en eigen handelen kan

bediscussiëren (Bolhuis & Simons, 2001). En juist fouten maken is noodzakelijk om te veranderen (Argyris, 1991).

In gezamenlijk overleg tussen onderzoeker en het docententeam is besloten het ontwerp in te zetten om tot nieuwe inzichten te komen betreffende de facilitering van het reflecterend leren in de Doetijd praktijk. Rekening houdend met de anonimiteit zijn geslacht, leeftijd, onderwijservaring, ervaring binnen de Doetijd, werkzame uren in Doetijd en werkzaamheden van docenten opgenomen in tabel 2.

Tabel 2

*Onderzoekseenheden*

Teamlid	Geslacht	Onderwijservaring	Doetijd ervaring	Werkzame uren	Mentor
	<i>m/v</i>	<i>in jaren</i>	<i>in jaren</i>	<i>binnen Doetijd</i>	<i>ja/ nee</i>
D1	V	3-6	0-2	6-10	Ja
D2	V	3-6	3-5	>12	Nee
D3	M	0-2	0-2	6-10	Nee
D4	M	7-10	0-2	6-10	Ja
D5	V	>25	0-2	1-5	Nee
D6	M	3-5	0-2	1-5	Ja

### Meetinstrumenten

Ter beantwoording van de deelvragen is gekozen voor het afnemen van interviews en observaties. Om de ervaringen van docenten met betrekking tot het ontwerp en diens invloed op het verkrijgen van nieuwe inzichten in beeld te brengen, is gekozen voor semigestructureerde interviewvragen. Observaties van de drie bijeenkomsten maakten de waarneembaarheid van de verschillende elementen van het ontwerp inzichtelijk. Ter verduidelijking zijn de meetinstrumenten in onderstaande sectie beschreven en in een overzichtstabel opgenomen (zie tabel 3), waarna per deelvraag de ingezette meetinstrumenten besproken worden.

Voorafgaand aan de interviews heeft de onderzoeker zestien semigestructureerde interviewvragen opgesteld. Het sturende karakter maakte de onderlinge vergelijking van antwoorden mogelijk en bood docenten de mogelijkheid eigen meningen te beargumenteren. Saunders et al., (2015) spreken in deze over een kwalitatieve benadering van interviews. Om de kwaliteit van werken met interviews te verhogen, hebben vijf professionals, docenten met minimaal hbo-niveau, deze vragen getoetst aan de ontwerpregels en aan de uitgangspunten voor interviewvragen (Ponte, 2012). Deze toetsing resulteerde in een aanpassing van vraag 8, 10 en 13 (bijlage 3), waarna deze geformuleerd zijn in een interviewleidraad. Hiermee is de interne validiteit en betrouwbaarheid geborgd. Met het generaliserende karakter van deze vragen is de externe validiteit geborgd (Doorewaard et al., 2015). De individuele afname van het interview heeft een mogelijke respondentenbias voorkomen. Vanwege de afname van de interviewvragen door de onderzoeker, tevens teamspecialist, is mogelijk sprake van sociaal wenselijke antwoorden; een interviewerbias (Saunders et al., 2015). De onderzoeker was zich bewust van deze dubbele rol en heeft vanuit het perspectief van onderzoeker objectief gehandeld. Alle interviews zijn opgenomen middels een dictafoon. De beschikbare audio-opnames hebben de transparantie vergroot en transcripties van data mogelijk gemaakt.

Ten behoeve van de waarneembaarheid van interventies, onderliggend aan de mechanismen, zijn tijdens alle bijeenkomsten observaties gedaan middels 360 graden video-opnames. Om de kwaliteit van werken met observaties te verhogen, was gekozen voor de 360 graden cameratechniek en een onopvallende vorm van de camera. Dit verkleinde het waarnemereffect en vergrootte de transparantie (Saunders et al., 2015). Bovendien gaf dit de mogelijkheid tot participerende observatie (Boeije, 2014). Ter operationalisering van de ontwerpregels heeft de onderzoeker 21 observatiepunten vanuit de ontwerpregels opgesteld. Voor de interne validiteit en betrouwbaarheid zijn deze door een professional getoetst aan bovenstaande theorie. Van hieruit hebben geen aanpassingen aan de observatiepunten plaatsgevonden. De generaliseerbaarheid van de observatiepunten heeft de externe validiteit geborgd. Beschikbare video-opnames hebben transparantie vergroot en de observaties van bijeenkomsten mogelijk gemaakt.

Ter beantwoording van deelvraag A waren twee weken na de laatste bijeenkomst semigestructureerde interviewvragen ingezet met als doel docenten te bevragen over een eventueel ontstane nieuwe inzichten vanuit het ontwerp. Hiervoor is eerst de definitie van nieuwe inzichten van docenten geëxpliciteerd, waarna docenten hierop hebben gereflecteerd met behulp van de in de theorie gestelde definitie (vraag 1 en 2). Dit expliciteerde de definitie van nieuwe inzichten, waarmee de antwoorden op de vraag tot welke nieuwe inzichten docenten waren gekomen (vraag 3, 12.6 en 15) zich beter lieten interpreteren. Vervolgens is met vraag 12, 13 en 16 de invloed van het ontwerp blootgelegd.

Voor de beantwoording van deelvraag B was gebruik gemaakt van semigestructureerde interviewvragen. Hiervoor was gekozen om ervaringen van docenten met betrekking tot het ontwerp inzichtelijk te krijgen. Alle



docenten waren bevestigd over de ervaren interventies en het al dan niet zinvol vinden van deze. Dit maakte de ervaringen van mechanismen en daarmee het ontwerp inzichtelijk. Om de betrouwbaarheid van de semigestructureerde interviewvragen te verhogen was gebruik gemaakt van een toetsing op interbeoordelaarbetrouwbaarheid. Bij onderstaande data-analyse wordt hier nader op ingegaan.

Ter beantwoording van deelvraag C waren observaties met een gestructureerde waarneming ingezet om het voor komen van mechanismen inzichtelijk te maken. Hiervoor hebben 3 weken na de laatste bijeenkomst observaties van de bijeenkomsten plaatsgevonden. Middels observatiepunten waren de waargenomen interventies onderliggend aan de mechanismen op kwantitatieve wijze geturfd. De mate van waarneembaarheid was inzichtelijk gemaakt middels een codeboom, waarna de uitkomsten werden geïnterpreteerd en op kwalitatieve wijze werden geformuleerd.

Tegelijk met de observaties ten behoeve van deelvraag C hebben observaties ter beantwoording van deelvraag D plaatsgevonden. Observaties middels video-opnames van de eerste, tweede en derde bijeenkomst hadden als doel eventuele aanpassingen aan de interventies in de praktijk waar te nemen. Hiervoor is gekozen om de werkzaamheid van het ontwerp inzichtelijk te maken. De waargenomen aanpassingen aan de interventies zijn op kwalitatieve wijze geformuleerd in het observatieschema. Voor de overzichtelijkheid zijn de meetinstrumenten opgenomen in tabel 3.

Tabel 3  
Meetinstrumenten

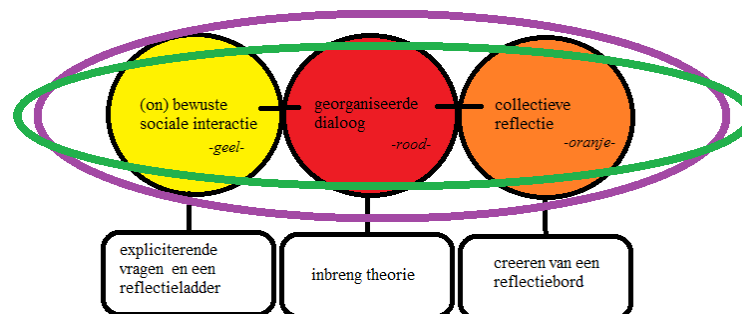
Deelvraag A	Instrument	Vraag	Explicitering van		
In hoeverre heeft het ontwerp tot nieuwe inzichten bij docenten geleid?	Semi-gestructureerde interviewvragen	1, 2, 3, 12.6 en 15	Eventueel verkregen nieuwe inzichten		
		13, 14 en 16	Invloed van het ontwerp op ontstaan van nieuwe inzichten		
Deelvraag B	Instrument	Vragen	Zinnvolle interventies	Afkorting	
In hoeverre zijn de interventies als zinvol ervaren door docenten?	Semi-gestructureerde interviewvragen	Vraag: 4, 5 en 10	Waarderend perspectief	IWP	
		Vraag: 6, 7 en 8	Collectief perspectief	ICP	
			Externalisatie	IEX	
		Vraag: 9 en 10	Toevoeging theorie	ITT	
		Vraag: 11	Combinatie	ICO	
Deelvraag C	Instrument	Observatiepunt en	Waarneembaarheid interventies	Bijeenkomst	
		1 tot en met 4	Interventies waarderend perspectief	1, 2 en 3	
		6 tot en met 8	Interventies collectief perspectief	1, 2 en 3	
		10 tot en met 12	Interventies externalisatie	1	
		14 en 15	Interventies toevoeging theorie	2	
Deelvraag D	Instrument	Observatiepunt	Aanpassingen aan	Bijeenkomst	
		5	Interventies waarderend perspectief	1, 2 en 3	
		9	Interventies collectief perspectief	1, 2 en 3	
		13	Interventies externalisatie	1	
		16	Interventies toevoeging theorie; 2	2	
21	Interventies combinatie	3			

Door in dit onderzoek bewust te kiezen voor het inzetten van triangulatie, het verrichten van metingen uit verschillende invalshoeken (Van der Donk & Van Lanen, 2012) is de betrouwbaarheid en validiteit geborgd. Met de data verzameling middels interviews en observaties is gebruik gemaakt van verschillende methoden (methodische triangulatie) waarbij data verzameling, -analyse en -interpretatie door de onderzoeker en externe docent heeft plaatsgevonden (deelvraag A, B en C). Bij deelvraag B is sprake van onderzoeker triangulatie

vanwege het feit dat de onderzoeker en externe docent data op afzonderlijke basis data verzameld hebben. De verzamelde data op deelvraag A, B, C en D hebben geleid tot de beantwoording van de onderzoeksvraag *op welke wijze het ontwerp voor collectieve, generatieve reflectie bijdraagt op het genereren van nieuwe inzichten van docenten uit de Doetijd praktijk.*

### Interventie

Tijdens drie bijeenkomsten hadden zes docenten in ongeveer 75 minuten per bijeenkomst het ontwerp doorlopen. Omdat het hier geplande werkbijeenkomsten betrof, was extra facilitering niet noodzakelijk. Het ontwerp was ontwikkeld op basis van het themaproduct *Ontwerpen voor leren* in het kader van de Master Leren en Innoveren (Kok, 2016). Met de ontwerpregels als leidraad werden de bijeenkomsten vormgegeven door deze te operationaliseren in semigestructureerde werkvormen; richtinggevende werkvormen, die ruimte boden aan eigen inbreng van docenten (zie Figuur 3). Hiermee was het vergroten van de betrokkenheid van docenten beoogd. Actieve betrokkenheid bij-, en controle uitoefenen op een concept is volgens Pierce en Jussila (2011) de basis voor psychologisch eigenaarschap vanuit autonomie, wat niet alleen de intrinsieke motivatie vergroot (Vansteenkiste, Deci & Ryan, 2008), maar ook een belangrijk kenmerk voor een succesvol verandertraject is (Bergen & Veen, 2004). In onderstaande sectie is per ontwerpregel het verloop van de bijeenkomsten. In alle bijeenkomsten is volgens het waarderend (paars) en collectief (groen) perspectief gehandeld (ontwerpregels 1 en 2).



Figuur 3. Interventies en bijbehorende instrumenten per bijeenkomst.

Tijdens de eerste bijeenkomst (geel) lag de focus op het externalisatie proces met een hoofdrol voor de sociale interactie. Docenten hebben vanuit het waarderend perspectief individuele kennis en ervaringen met betrekking tot het praktijkprobleem gedeeld (ontwerpregel 3). Expliciterende vragen werden gebruikt als opstart van de bijeenkomst, waarbij de individuele kennis en ervaringen betreffende het praktijkvraagstuk in het collectief gedeeld zijn. Vervolgens is het huidige en de ideale reflectieniveau binnen de Doetijd praktijk omschreven, wat resulteerde in de explicitering van de gewenste situatie (Simons & Ruijters, 2001). Hiertoe diende een expliciteringsladder (Kok, 2017); een meertlint op de vloer met getallen 0 tot en met 10 (bijlage 4). Werkende vanuit de vraag *op welk niveau bevinden huidige kennis en ervaringen betreffende reflectie zich en welk niveau zou je ambiëren*, was een beeldende start richting de gezamenlijke formulering van de collectieve ambitie. De eerste bijeenkomst eindigde met het delen van de opbrengsten onder de docenten per email.

In de tweede bijeenkomst (rood) lag de focus op het onderzoeken van kansen en mogelijkheden vanuit de theorie (ontwerpregel 4). Hiervoor stond de georganiseerde dialoog centraal. Deze dialoog werd gestuurd door de onderzoeker. De theorie bood docenten een scala aan mogelijkheden betreffende de oplossing van het praktijkprobleem. Zowel docenten als de onderzoeker hadden theorie aangedragen. Vanuit de verkenning van theorie hebben docenten gezamenlijk kansen en mogelijkheden verkend en als *do's* en *don'ts* geformuleerd op een whiteboard. De georganiseerde dialoog resulteert in deze volgens Aarts et al. (2015) tot een idee, standpunt of oplossing en deze is volgens Kinkhorst (2010) de katalysator voor reflectie. Daarbij versterkte de waarderende benadering het onderling vertrouwen door te interacteren over en te reflecteren op positieve beelden en ervaringen. Met de georganiseerde dialoog is het collectief in staat tot duurzame innovaties (Tjepkema & Verheijen, 2012) en daarmee was deze de opmaat voor bijeenkomst 3.

In de derde bijeenkomst (oranje) werden kansen en mogelijkheden vanuit de eerste twee bijeenkomsten bediscussieerd, waarna de collectieve reflectie (ontwerpregel 5) op deze plaatsvond met als doel de facilitering van reflecterend leren van leerlingen vorm te geven. Generatief leren was een extra dimensie in het combinatieproces: het gouden randje van het ontwerp dat de collectieve reflectie faciliteerde en vice versa. De collectieve reflectie en het creëren van een product waren in deze de *facilitators* van een perspectiefwisseling (Ruijters, 2016). Ter afsluiting hadden docenten afspraken geformuleerd met betrekking tot de vormgeving van reflecterend leren als antwoord op hun eerder gestelde praktijkvraag.

## Procedure

De uitvoering van het onderzoek heeft plaatsgevonden tussen januari en mei 2017, waarbij de bijeenkomsten in januari en februari 2017 hebben plaatsgevonden. Om tegemoet te komen aan de intensiteit van overige werkzaamheden op locatie was enerzijds rekening gehouden met een onderbreking van twee weken tussen de bijeenkomsten, anderzijds volgden de bijeenkomsten elkaar snel genoeg op voor voldoende focus bij docenten. Tijdens de eerste bijeenkomst was teamlid ‘D4’ later en tijdens de tweede bijeenkomst schoof teamlid ‘D6’ later aan. Dit had geen verdere consequentie voor het verloop van de bijeenkomsten. Data-analyse vond plaats in de maanden april (interviews) en mei (observaties).

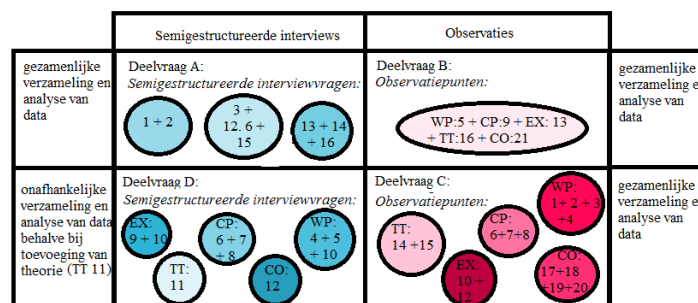
Met het oog op video-opnames en de afname van interviews was een rustige ruimte gekozen ver weg van de dagelijkse hectiek. Deze ruimte was klein genoeg voor een intieme sfeer en groot genoeg voor verschillende semigestructureerde werkvormen. Ter facilitering van een groepsproces stond in het midden van de ruimte een grote tafel opgesteld met rondom stoelen. De ingezette interventies vragen volgens Ruijters en Veldkamp om een specifieke werkwijze en ruimte, omdat de fysieke en mentale ruimte onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Zij spreken over *affordance* van ruimte, indien deze uitnodigt tot onbewust handelen ter ondersteuning van een proces (Ruijters & Veldkamp, 2012).

Doordat tijdens de bijeenkomsten vanuit de praktijkvraag van docenten was gewerkt en het doorlopen van het ontwerp paste binnen de werkzaamheden van docenten, de sociale interactie, de georganiseerde dialoog en de collectieve reflectie een centrale rol speelden en dit onderzoek gericht was op verbetering van toekomstig handelen van docenten was rekening gehouden met respectievelijk de democratische-, procesmatige-, sociale- en katalyserende validiteit (Van der Donk & Van Lanen, 2009).

## Data-analyse

Voordat data-analyse kon plaatsvinden, werd een aantal stappen gezet. Met betrekking tot de analyse van data behorende bij interviews had de onderzoeker vanuit audio-opnames van 6 interviews, met de duur van ongeveer 25 minuten per interview, data getranscribeerd. Deze werden opgenomen in een Word bestand van waaruit antwoorden op dezelfde vraag werden geclusterd om de overeenstemming, het verschil of de afwijking in de antwoorden inzichtelijk te maken. In bijlage 5 is de wijze van transcriberen en codering van data uit de interviews aan de hand van een legenda en een willekeurige voorbeeld transcriptie verduidelijkt. Ten behoeve van observaties waren observatiepunten opgenomen in een observatieschema in een Excelbestand van waaruit data-analyse plaats kon vinden en de uitkomsten op kwalitatieve wijze geformuleerd konden worden. Vanwege de rijkheid aan observatie data, 75 minuten per bijeenkomst middels 360 graden video-opnames, hebben de onderzoeker en externe docent besloten de middelste 30 minuten gezamenlijk te observeren. Vanuit de participerende observatie aan de bijeenkomsten ondersteunde de onderzoeker deze gedachte; de intensiteit van de werkzaamheden en de focus van docenten was hier het hoogst.

Ter verduidelijking van data-analyse wordt deze in onderstaande sectie per deelvraag besproken en is deze gevisualiseerd (zie Figuur 4). De rechthoeken representeren in deze de deelvragen en de ronde vormen de geanalyseerde data. De afkortingen ‘WP’, ‘CP’, ‘EX’, ‘TT’ en ‘CO’ weerspiegelen de verschillende mechanismen, het waarderend en collectief perspectief, externalisatie, toevoeging theorie en combinatie. De getallen refereren aan de semigestructureerde interviewvragen of observatiepunten. De verzameling en analyse van data vond in alle gevallen plaats met behulp van een externe docent, maar was er afhankelijk van de deelvraag gekozen voor een gezamenlijke of onafhankelijke verzameling en/ of analyse van data. Dit *‘vier-ogen-principe’* voorkwam een multi-interpreteerbaarheid van data wat te goede kwam aan de betrouwbaarheid (Doorewaard et al., 2015). Ook is een mogelijke waarnemersbias voorkomen (Saunders et al. 2015).



Figuur 4. Verzamelde data per deelvraag.

Voor de beantwoording van deelvraag A, in hoeverre heeft het ontwerp tot nieuwe inzichten voor docenten geleid, was gekozen om data in de vorm van betekenisvolle citaten van docenten vanuit transcripties op

kwantitatieve wijze te verzamelen en te analyseren. Hiertoe werden betekenisvolle citaten vanuit transcripties opgenomen in een Excel bestand. De analyse startte met een waardering van de citaten middels een rubric, een instrument waarin concrete kwaliteitsniveaus de waardering, in dit geval van uitspraken van docenten, transparant maken (Gulikers & Oonk, 2016). Uitspraken zijn gewaardeerd met een getal tussen '0' en '4' (zie Figuur 5). Daarna werden de citaten van docenten en de gegeven waardes onderling vergeleken. Daarop werden stevige gesprekken gevoerd over de mate waarin docenten tot nieuwe inzichten waren gekomen en de invloed van het ontwerp op deze. De uitkomsten zijn in onderlinge overeenstemming opgenomen in het resultaatendeel.

0	1	2	3	4
In de transcriptie is de interventie niet benoemd door de docent.	In de transcriptie is sprake van een waarneembaar ontkennend antwoord door de docent met betrekking tot de ervaren interventie.	De interventie is meer niet dan wel waarneembaar vanuit de transcriptie en/ of in deze in kleine mate benoemd door de docent.	De interventie is meer wel dan niet waarneembaar vanuit de transcriptie en/ of in redelijke mate benoemd	De interventie is duidelijk waarneembaar vanuit de transcriptie en wordt bevestigend beantwoord door de docent.

Figuur 5. Rubric ter waardering van uitspraken van docenten.

Voor het beantwoorden van deelvraag B, *in hoeverre de interventies als zinvol werden ervaren door docenten*, werden betekenisvolle citaten van docenten vanuit transcripties met betrekking tot alle mechanismen op onafhankelijke wijze verzameld en geanalyseerd. Data-analyse vond in twee stappen plaats. Als eerste werden net als bij deelvraag B betekenisvolle citaten van docenten vanuit transcripties gewaardeerd met een getal tussen '0' en '4'. Deze dienden als vertrekpunt van de kwalitatieve analyse van data door de citaten onderling te vergelijken en af te zetten tegen de ontwerpregels, waarna de interpretatie plaatsvond. Met het oog op de toetsing op interbeoordelaarbetrouwbaarheid (Boeije, 2014) was overwogen om de Cohens Kappa in te zetten. Echter de kleine hoeveelheid aan data was doorslaggevend voor een gezamenlijke analyse en interpretatie van deze. Deze is opgenomen in een glijdende schaal. Hiervoor is gekozen vanwege de overzichtelijkheid in overeenkomsten en/ of verschillen in de ervaren interventies door docenten en de verhouding hiertussen (Doorewaard et al., 2015).

Met betrekking tot deelvraag C, *waar de mechanismen waarneembaar zijn en of dit volgens de verwachting is van het ontwerp*, was ten behoeve van gestructureerde waarneming, gekozen om data-analyse per bijeenkomst, per mechanisme plaats te laten vinden. Hiervoor waren alle bijeenkomsten drie keer geobserveerd. In het observatieschema werden interventies, onderliggend aan de mechanismen, op kwantitatieve wijze geturfd en gewaardeerd middels een codeboom, in reeksen van 3 minuten zijn interventies onderliggend aan de mechanismen gecodeerd, waarbij code 0 de niet waarneembaarheid representeerde, code 1 een lichte waarneembaarheid, code 2 een redelijke waarneembaarheid vertegenwoordigde en code 3 de waarneembaarheid weergaf. Vervolgens is in onderlig overleg data-geanalyseerd en geïnterpreteerd. Evenals bij B zijn de uitkomsten per bijeenkomst, per mechanisme in glijdende schalen opgenomen, waardoor de waarneembaarheid van mechanismen en de onderlinge verhoudingen van deze gevisualiseerd zijn. Deze zijn opgenomen in het resultaatendeel.

Deelvraag D, *welke aanpassingen er in de praktijk aan de interventies zijn gedaan*, was beantwoord vanuit gezamenlijke observaties van video-opnames van alle bijeenkomsten. Aanpassingen aan de interventies waren in kaart gebracht door een '4' te plaatsen in het observatieschema in desbetreffende reeks van 3 minuten. Dit getal had inhoudelijk geen betekenis. Bij elke waargenomen aanpassing werd het beeld stilgezet en was de aanpassing vergeleken met de in de ontwerpregels gestelde interventies, waarna in onderling overleg werd vastgesteld of het hier een aanpassing betrof. Deze werden op kwalitatieve wijze geformuleerd in het observatieschema. De mate van aanpassingen zijn in het resultaatendeel in glijdende schalen per bijeenkomst, per mechanisme gevisualiseerd.

In het volgende deel worden de voornaamste resultaten per deelvraag op kwalitatieve wijze inzichtelijk gemaakt op basis van een indicatieve redentatie. Een glijdende schaal van licht naar donker visualiseert in deze per bijeenkomst de verhouding tussen de af- of aanwezigheid van verschillende mechanismen of interventies uit de ontwerpregels. Daarnaast zijn verschillende interpretaties of verklaringen van resultaten gedaan aan de hand van nieuwgevonden relevante literatuur, zodat deze in een groter perspectief kunnen worden beschouwd. Gebruikte citaten komen letterlijk vanuit transcripties van interviews of vanuit observaties en zijn daarmee praktijkgericht. De onderzoeker heeft de uitspraken op voorzichtige basis gedaan, gezien de directe betrokkenheid bij de Doetijd praktijk.

## Resultaten

*Deelvraag A:* In hoeverre heeft het ontwerp tot nieuwe inzichten bij docenten geleid? Data-analyse heeft plaatsgevonden zoals van tevoren bedacht. Vanuit de analyse van interviewvraag 1 en 2 was zichtbaar, dat docenten over min of meer, eenzelfde zienswijze beschikten passende bij de gestelde definitie vanuit de theorie. Drie docenten definieerden nieuwe inzichten als “een nieuwe kijk op, een nieuwe blik” en “anders naar een situatie kijkende”. Twee docenten vulden de gestelde definitie aan met de woorden “anders nadenken over iets” en “in staat zijn te veranderen”. Eén docent zag de gestelde definitie als “iets dat er in één keer is”. Vanuit deze uitspraken kan worden gesuggereerd, dat antwoorden met betrekking tot al dan niet verkregen nieuwe inzichten leken te berusten op hetzelfde perspectief. Drie docenten leken aan het einde van het interview overtuigender te zijn van het feit, dat zij tot nieuwe inzichten waren gekomen dan aan het begin van het interview. Dit bleek bijvoorbeeld uit volgende twee citaten van één docent: “Ik ben wel nieuwsgierig naar praktijk, beeld nu is niet compleet.” en “Ja door kennis en ervaringen van anderen en door het ontwerp, mits klein team, georganiseerd en creërend leren.”. Twee docenten gaven meteen aan tot nieuwe inzichten te zijn gekomen: “Ja, in de zelfsturing van leerlingen, werkende vanuit ervaring van leerlingen, mits een klein team.” en “Ja, rol van leerlingen in zelfregulering bijvoorbeeld en de begeleiding en sturing van leerlingen en ook inzicht in effectieve reflectie.”. Eén docent twijfelde vanwege de gemiste vertaalslag naar de praktijk. Tot slot werd waargenomen, dat één docent zowel aan het begin als aan het einde van het interview expliciet aangaf niet tot nieuwe inzichten te zijn gekomen: “We hebben een voorzichtige stap gezet, maar we zijn er nog lang niet.”. Daarentegen werd vanuit de controlevraag inzichtelijk, dat alle docenten ontkenen niet tot nieuwe inzichten te zijn gekomen.

Met betrekking tot de invloed van het ontwerp op het ontstaan van nieuwe inzichten was zichtbaar, dat 5 van de 6 docenten deze vanuit systematiek en effectiviteit onderschreven. Docenten gaven aan, “dat er vrij snel een opbrengst was”, “de werkvormen aanzetten tot een effectief proces” en dat “zij op één lijn waren gekomen.” Bij één docent werd enige twijfel bespeurd doordat het ontwerp “enerzijds minder effectief was vanwege de tijdsdruk en anderzijds “effectief vanwege de opbrengst.”. Waarneembaar was ook, dat docenten de bouwstenen van het ontwerp als zinvol ervaarden. Dit benoemden zij met de woorden “fijn”, “zinvol”, “prettig”, “waardierend”, “resultaatgericht”, “zet aan tot participatie” en ‘vergroot de betrokkenheid’. Echter docenten ervaarden ook, dat sturing nodig was voor effectiviteit, dat er meer aandacht voor de praktijkvraag noodzakelijk was, een hoge tijdsdruk en minder enthousiasme voor de theorie. Vijf van de zes docenten raadden het ontwerp aan bij een soortgelijk vraagstuk. Eén docent was overtuigd: “Zeker een aanrader, wij hebben mooie resultaten behaald”. Vier docenten benadrukten de sturende rol vanuit bijvoorbeeld de georganiseerde dialoog: “Minder gestructureerd had het nooit het effect gehad als nu door de georganiseerde dialoog.”. Daarbij benadrukten zij de rol van de gespreksleider: “Dit is wel afhankelijk van de gespreksleider” en twee docenten stelden een klein team als voorwaarde. Eén docent heeft deze vraag niet beantwoord.

*Deelvraag B:* In hoeverre zijn de mechanismen als zinvol ervaren door docenten? Wat betreft het waardierend perspectief namen de onderzoeker en externe docent waar, dat docenten deze als positief ervaarden: “Delen van waar we goed in zijn, maakt ons team sterk, dat moeten we vasthouden: “Zeggen waar je goed in was, gaf echt energie en dat zag ik ook bij anderen.”, “Betekenisvol er was uitgegaan van hetgeen we hebben.”. Daarbij benoemden twee docenten expliciet, dat er buiten de bijeenkomsten ook al sprake was van een collectief gevoel en een positieve sfeer: “Wel een positieve insteek, maar energie zit al in deze groep.” en “Ja, maar over het algemeen hangt hier al een fijne sfeer.”.

Betreffende het collectief perspectief was zichtbaar, dat de vijf docenten deze als zinvol ervaarden en dat één docent twijfelde aan de invloed van het ontwerp hierop: “Het groepsproces is sowieso al collectief.” Ook de onderlinge waardering werd niet door alle docenten als gevolg van het ontwerp ervaren. Vijf docenten hadden in meer of mindere mate de collectieve ambitie ervaren. Ondersteunende uitspraken waren: “Meer wel dan niet in het proces zelf, in de aanloop hiernaar toe niet.”. Eén docent onderschreef het ontwerp voor de vorming van een collectieve zienswijze: “Ja, door dit proces steeds meer een groep.”. Eén docent gaf aan dit gemist te hebben: “Nee, dit had duidelijker vooraf aangegeven kunnen worden”. Eén docent vond deze “niet expliciet genoeg”. Twee docenten vonden de waarderende benadering van grote waarde voor een collectief gevoel: “Uitgaan van hetgeen dat werkte, leidde tot een collectief gevoel.”, “Door waardierend perspectief, uitgaan van talent, versterkt door brainstormsessie.”.

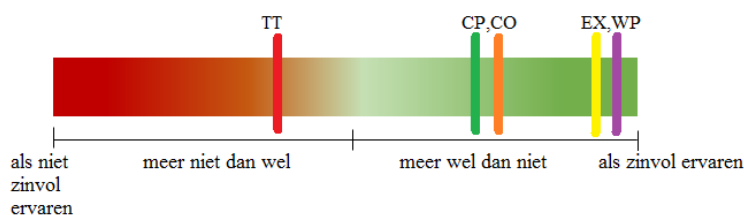
Met betrekking tot externalisatie werd waargenomen, dat alle docenten het delen van kennis of ervaringen van anderen als zinvol ervaarden: “Er gebeurde iets moois door het delen van ervaringen.”, “Hierdoor kwamen we op één lijn met elkaar.” en “Is prettig vanuit ervaringen bij te sturen om tot een nieuwe manier van aanpakken te komen.”. Eén docent was minder positief: “Ideeën van een ander passen niet altijd bij mij, dan moet ik schakelen.”. Hiertoe was het logboekje geen aanzet: “Ik weet niet eens meer waar ik deze heb gelaten”, “Non-verbaal ja, fysiek nee.” en “Niet zo veel mee bezig geweest.”.

Vanwege het feit dat betreffende toevoeging van theorie zonder geldige redenen op verschillende wijzen data verzameld en geanalyseerd was, kon er geen vergelijking worden getrokken tussen de uitkomsten van de onderzoeker en externe docent. Daarop hebben beiden in goed overleg besloten zowel data verzameling als –



analyse gezamenlijk uit te voeren. Van hieruit was zichtbaar, dat vijf docenten deze als verruimend, aanvullend of als een herhalend ervaarden. Eén docent ervaarde deze als minder zinvol. Daarbij gaven drie docenten expliciet aan liever vanuit de praktijk te werken: “Ik ervaarde druk en afweer vanuit de theorie, daar ben ik niet zo van, voorkeur voor de praktijk.”, “Ik werk liever vanuit de praktijk, vanuit de ervaring.” en “Ik merkte wel, dat het voor mij meer over de praktijk gaat.”. Phelps (geciteerd in Lunenberg et al., 2006) benadrukt dat de praktijk theorie nodig heeft om niet te vervallen in routine. Het doorbreken van routines wordt als lastig ervaren. Dit betekent afscheid nemen van oude gewoonten en het innemen van een nieuw perspectief en dit is volgens Illeris (2010) ingrijpend en veel omvattend.

Met betrekking tot combinatie was zichtbaar, dat docenten de collectieve reflectie op de huidige en gewenste Doetijd praktijk sterk waarneembaar was: “Het was vooral terugblikken, wat hebben we gedaan en daar een omslag te creëren.”, “Ja om te kijken hoe doen we dat nu en hoe wij dit willen gaan aanpakken.” of “Voor de bewustwording van hetgeen zou moeten zijn.”. Betreft de aanvulling vanuit generatief leren was zichtbaar, dat docenten het creëren van een product als zeer zinvol hadden ervaren: “Het creëren was zinvol, we moeten het nu alleen in de praktijk brengen.”, “Ja prettig, omdat je fysiek een resultaat ziet.” en “Liever nog veel vaker!”. Eén docent ervaarde dit als “best vermoeiend, zelfs intensief. Het dwingt je om mee te doen.”. Met het oog op het bediscussiëren van de Doetijd praktijk waren verschillende ervaringen van docenten waarneembaar: Eén docent ervaarde geen discussie, maar zag deze “Meer dat wij elkaar aanvulden.”. Twee docenten vonden deze prettig: “Ja discussie was er wel. Deze was prettig, men luisterde naar elkaar en respecteerde elkaar.” en “Ja waren goede discussies, niet vervelend.” en één docent vond deze minder prettig: “Ik vind discussiëren niet zo fijn, ik durf vaak niet te zeggen wat ik wil.”. Met betrekking tot aanvullingen vanuit theorieën was waarneembaar, dat maar één docent refereerde aan theorieën: “We hebben gereflecteerd op alles wat wij gedeeld hadden en op de theorie.”. De door docenten ervaren mechanismen en de onderlinge verhouding tussen deze is voor de overzichtelijkheid gevisualiseerd in figuur 6. Hier is zichtbaar dat de docenten het waarderend perspectief en externalisatie als meest zinvol hebben ervaren, het collectief perspectief en combinatie meer wel dan niet en de toevoeging van de theorie in redelijke mate, maar naar verhouding minder dan de overige mechanismen.



Figuur 6. De mate waarin mechanismen door docenten als zinvol ervaren zijn.

*Deelvraag C:* Waar zijn de mechanismen waarneembaar en is dit volgens de verwachting van het ontwerp? Data-analyse had plaatsgevonden zoals van tevoren was beoogd. Daaruit kwam naar voren dat interventies behorende bij het waarderend perspectief met name werden waargenomen in de eerste bijeenkomst. Hier betrof het de interactie over succesvolle, krachtige reflectiemiddelen in de huidige Doetijd praktijk: “Dat we leerlingen bewust maken van hun eigen handelen tijdens de groepsbespreking.”, “Dat een leerling goed weet wat hij zelf wil.”, “Dat een leerling succeservaringen benoemde en van daaruit verder werkt.”. Ook was het op een waarderende wijze benoemen van successen en talenten van docenten veelvuldig zichtbaar: “Jij hebt heel duidelijk doelen voor ogen en dat kun jij heel goed overbrengen aan de kinderen.”, “In groepjes waar het misgegaan is, ben jij goed in het reflecteren op wat er misgegaan is.” en “Jij bent geduldig en je weet leerlingen vertrouwen te geven zichzelf te verbeteren.”. In de eerste bijeenkomst was het waarderend perspectief in sterke mate waarneembaar. In de tweede bijeenkomst in mindere mate en in de derde bijeenkomst was hier nauwelijks nog sprake van.

Tijdens de eerste bijeenkomst was het collectief perspectief sterk waarneembaar. Er werd veelvuldig gesproken over de collectieve ambitie. In dit proces kwamen docenten ongeveer even vaak en even lang aan het woord. Daarbij was een luisterende houding zichtbaar. Volgens Bushe (2007) haalt luisteren naar positieve verhalen spanningen uit de lucht en zorgt voor energie. De luisterende houding van docenten leek generatief vanwege het feit dat er nieuwe, positieve beelden waarneembaar waren en deze leidden volgens Bushe (2007) tot collectieve veranderingen. In de tweede bijeenkomst was de collectieve ambitie ook zichtbaar, echter in mindere mate dan in de eerste bijeenkomst. In de derde bijeenkomst was deze nauwelijks waarneembaar. Als motor van het collectieve proces werd de onderlinge waardering van docenten ook waargenomen: “Fijn dat je bij ons bent.”, “Jij hebt altijd zo’n positieve benadering.”, “Als ik even niet meer weet wat ik moet doen, sleep jij mij erdoorheen.”. Deze onderlinge waardering was in de tweede en derde bijeenkomst ook zichtbaar aanwezig. Er werd veelvuldig gelachen en waarderend gesproken. Voor wat betreft het generatief luisteren was deze, in tegenstelling tot de tweede bijeenkomst, in de derde bijeenkomst sterk waarneembaar, want docenten bedachten nieuwe beelden met elkaar over de facilitering van reflecterend leren in de Doetijd praktijk. “Als we nu een

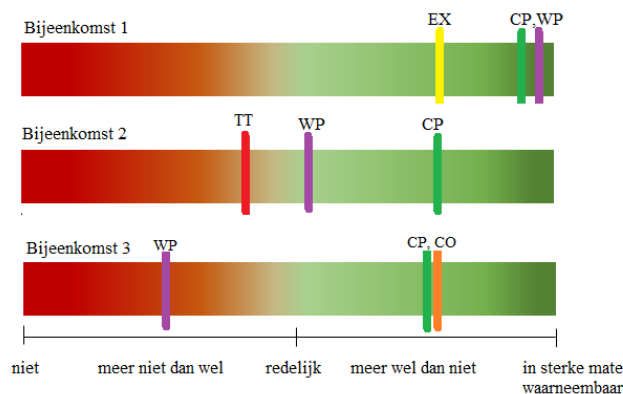


reflectiebord maken zoals bij scrummen met een review en een retro dan kijken leerlingen terug en vooruit op eigen handelen.”. Vanwege het feit dat docenten een reflectiebord creëerden ter facilitering van het reflecterend leren van leerlingen leek generatief luisteren plaats te hebben gevonden. Generativiteit ontstaat volgens Bushe (2007) wanneer men collectief vanuit het scheppen van nieuwe beelden dingen ontdekt of creëert, dat de toekomst op positieve wijze verandert. De onderzoeker en externe docent namen vanuit gezamenlijk overleg aan, dat collectieve ambitie op de achtergrond had meegespeeld, echter dit kon niet waargenomen worden.

Met betrekking tot het mechanisme externalisatie waren de interventies weliswaar waarneembaar, echter er leek minder ruimte voor het delen van individuele kennis en ervaringen doordat interactie plaatsvond over hetgeen niet werkte in de Doetijd praktijk.

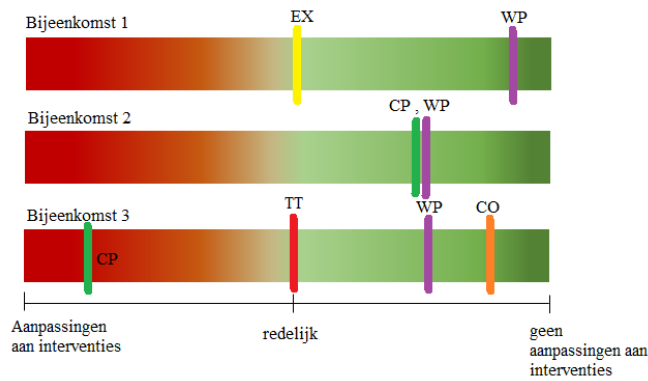
De toevoeging van theorie werd weliswaar waargenomen, echter niet bij alle docenten. Drie docenten bestudeerden aangedragen theorieën en bespraken kansen en mogelijkheden. De overige drie docenten interacteerden op dat moment over de Doetijd praktijk.

Wat betreft de interventies behorende bij ‘combinatie’ was de collectieve reflectie en generatief leren in zeer sterke mate zichtbaar. Docenten hielden zich al creërend bezig met de facilitering van reflecterend leren in de Doetijd praktijk. Echter in dit deel was ook zichtbaar, dat er nauwelijks teruggegrepen werd op de eerder gestelde kansen en mogelijkheden vanuit theorie. Theorie is echter noodzakelijk om de praktijk niet alleen maar als losse praktijkervaringen te zien, maar in samenhang (Bennamar, 2005). Voor de overzichtelijkheid zijn de resultaten betreffende de waarneembaarheid van mechanismen per bijeenkomst gevisualiseerd in figuur 7. Hier is zichtbaar dat het waarderend perspectief zichtbaar minder wordt tussen de eerste en derde bijeenkomst. Het collectief perspectief in alle bijeenkomst duidelijk waarneembaar is, waarbij deze in de eerste bijeenkomst sterk waarneembaar is. Externalisatie en combinatie zijn waarneembaar, echter de toevoeging van theorie in mindere mate.



Figuur 7. Resultaten waargenomen interventies per bijeenkomst.

*Deelvraag D:* Welke aanpassingen zijn er gedaan aan de interventies in de praktijk? Data-analyse heeft plaatsgevonden zoals van tevoren was bedacht. Met betrekking tot het waarderend perspectief was in de eerste bijeenkomst waarneembaar, dat docenten niet alleen uitgingen van hetgeen dat werkte in de huidige praktijk, maar ook veelvuldig aandacht hadden voor hetgeen zou kunnen werken. In de tweede en derde bijeenkomst was er geen aandacht voor talent van docenten waarneembaar. In het geval van het collectief perspectief was in de tweede en derde bijeenkomst nauwelijks aandacht voor de collectieve ambitie zichtbaar. Betreffende het ‘externalisatie’ proces waren onbedoelde interventies aanwezig als de toevoeging van theorie en de reflectie op hetgeen niet werkte in de Doetijd praktijk en dit is een andere benadering dan uitgaan van hetgeen dat werkt. Met betrekking tot de toevoeging van theorie was zichtbaar, dat drie docenten aandacht hadden voor aanvullende theorieën en drie andere docenten op hetzelfde moment interacteerden over de Doetijd praktijk. Betreffende het combinatie proces werd minder aandacht geschonken aan de theorie dan vooraf was beoogd. Volgens Bolhuis en Simons (2001) kost het leren van theorie en de reflectie moeite en hiervoor is een doelbewuste inspanning noodzakelijk. Illeris stelt bij het leren van kennis, drijfveren als motivatie centraal (Illeris, 2009). Voor overzichtelijkheid zijn aan interventies WP, CP, EX, TT, CO, gevisualiseerd (zie Figuur 8), waarbij deze respectievelijk het waarderend, - en collectief perspectief, externalisatie, toevoeging theorie en combinatie vertegenwoordigen. Hier is zichtbaar, dat in elke bijeenkomst op enige wijze interventies waren aangepast, wat betekent dat alle mechanismen in meerdere of mindere in aangepaste vorm in bijeenkomsten hebben plaatsgevonden.



Figuur 8. Mate van aanpassingen aan interventies binnen een mechanisme.

## Conclusie en discussie

In dit evaluerend onderzoek is de bruikbaarheid van het ontwerp voor collectieve, generatieve reflectie op het genereren van nieuwe inzichten getoetst. Als eerste wordt middels de reflectie op de resultaten een antwoord gegeven op de deelvragen. Deze vormen de basis voor de beantwoording van de onderzoeksvraag *op welke wijze heeft het ontwerp voor generatieve, collectieve wijze bijgedragen aan het genereren van nieuwe inzichten door docenten in de Doetijd praktijk?* Deze wordt beantwoord door de ervaringen van docenten betreffende de mechanismen en onderliggende interventies vanuit interviews te vergelijken met de waarneembaarheid van deze vanuit observaties. Aan de hand van de conclusies worden verschillende aanbevelingen gedaan aan de hand van nieuwgevonden relevante literatuur, zodat deze in een groter perspectief kunnen worden beschouwd. In onderstaande sectie zijn uitspraken op voorzichtige basis gedaan gezien het feit, dat met betrekking tot de afname van interviews (deelvraag A en B) individuele denkgewoonten of leervoorkeuren de mening over de inzetbaarheid van het ontwerp op inhoudelijk of procesmatig niveau hebben beïnvloed. Daarbij is de mentale ruimte van docenten wellicht beïnvloed geweest door werkzaamheden van dat moment en/ of de afname van het interview door de direct betrokken onderzoeker. Ook uitspraken betreffende observaties (deelvraag C en D) zijn op voorzichtige wijze gedaan, omdat per bijeenkomst slechts 30 van de ongeveer 75 minuten geobserveerd is.

*Deelvraag A:* In hoeverre heeft het ontwerp tot nieuwe inzichten bij docenten geleid? Docenten hebben eenzelfde zienswijze betreffende het begrip nieuwe inzichten. Waargenomen is dat vijf van de zes docenten in meerdere of mindere mate tot nieuwe inzichten zijn gekomen. Eén docent ziet een voorzichtige stap gezet in de richting van nieuwe inzichten. Gedurende het interview lijkt een aantal docenten overtuigender te raken van opgedane nieuwe inzichten.

Alle docenten hebben verschillende elementen van het ontwerp, zoals de effectiviteit, de collectiviteit, het waarderend perspectief en het creëren van een gezamenlijk product, als zinvol ervaren, alhoewel sommigen 'energie in het proces' en een 'collectief gevoel' niet direct als uitkomst van het ontwerp hebben ervaren. Vastgesteld kan worden, dat samen leren door het delen van individuele kennis en ervaringen, vanuit het waarderend perspectief met de praktijk als uitgangspunt als prettig ervaren wordt. De inzetbaarheid van het ontwerp in gelijkwaardige situaties wordt door alle docenten onderschreven. In alle gevallen dragen docenten ook beperkingen aan, van waaruit zij voorwaarden en verbeterpunten formuleren.

*Conclusie:* Gesteld kan worden dat het ontwerp bij de ene docent in meer en bij de ander in mindere mate tot nieuwe inzichten heeft geleid.

*Deelvraag B:* In hoeverre zijn de mechanismen als zinvol ervaren door docenten? Met betrekking tot het waarderend perspectief kan gesuggereerd worden, dat alle docenten deze als zinvol hebben ervaren.

In het collectief perspectief ervaren docenten het werken vanuit een gezamenlijk geformuleerde collectieve ambitie als zinvol. Echter deze is niet altijd zo expliciet aanwezig of vanuit intrinsieke motivatie ingezet. Docenten ervaren het ontwerp als zinvol voor de vorming van een collectieve zienswijze. Docenten twijfelen of er in het team al niet sprake is van een collectief gevoel en de onderlinge waardering. Met betrekking tot externalisatie is het enthousiasme van docenten met betrekking tot de interactie over individuele kennis en ervaringen opvallend. Zij ervaren deze als zinvol voor een fijn proces, de vorming van een gezamenlijke zienswijze en aanpak voor een gezamenlijk praktijkprobleem. Het logboekje is in alle gevallen niet als zinvol ervaren voor de explicitering van individuele kennis en ervaringen.

Met betrekking tot de toevoeging van theorie is er sprake van een discrepantie tussen hetgeen docenten zeggen in interviews en hetgeen daadwerkelijk waarneembaar in observaties is. In het interview geven docenten

aan de toevoeging van theorie als zinvol te ervaren. Uit waarnemingen blijkt echter niet iedere docent te participeren. Volgens Ruijters (geciteerd in Ruijters & Simons, 2012) is hier sprake van een inconsistentie in hoe men denkt te handelen (espoused theory) en hoe men waarneembaar handelt (theory-in-use). Feedback is volgens Ruijters noodzakelijk om de discrepantie op te heffen, waarna men stappen kan maken in collectief leren.

Op het moment dat docenten de mogelijkheden vanuit theorie zouden moeten verkennen, blijken de gesprekken over de praktijk te gaan. Dit sluit wel aan bij informatie uit interviews: docenten geven aan dat hun hart bij de praktijk ligt.

Met betrekking tot het mechanisme combinatie, ervaren docenten de collectieve reflectie als zinvol. Het enthousiasme voor het creëren van een gezamenlijk product is opvallend. De zichtbare opbrengst is in deze doorslaggevend. Het bediscussiëren van de bestaande praktijk ervaren docenten zeer verschillend. De meeste spreken over een zinvolle discussie, die respectvol uitgevoerd is. De collectieve reflectie op mogelijkheden vanuit de theorie hebben docenten als minder zinvol ervaren.

*Conclusie: Docenten hebben, behalve de toevoeging van theorie, de verschillende mechanismen als het waarderen perspectief, collectief perspectief, externalisatie en combinatie als zinvol ervaren, waarbij het enthousiasme voor het creëren van een product opvallend was.*

*Deelvraag C: Waar zijn de mechanismen waarneembaar en is dit volgens de verwachting van het ontwerp? Vanuit de ontwerpregels is de verwachting, dat met de waarneembaarheid van interventies aangenomen kan worden, dat bijbehorende mechanismen werken.*

Met betrekking tot het waarderen perspectief is de verwachting, dat deze in alle bijeenkomsten waarneembaar is. In de praktijk blijkt, dat deze zich in sterke mate manifesteert in de eerste bijeenkomst, in redelijke mate in de tweede bijeenkomst en in mindere mate in de derde bijeenkomst. De interventies zijn, behalve 'uitgaan van successen', in de eerste bijeenkomst sterk vertegenwoordigd. In de tweede bijeenkomst lopen deze terug, waarbij 'uitgaan van sterktes' en 'hetgeen dat werkt' wel waarneembaar zijn 'uitgegaan is van successen' en 'talent van docenten' niet. In de derde bijeenkomst is opvallend dat slechts 'uitgaan van hetgeen dat werkt' in redelijke mate waarneembaar is.

De verwachting vanuit het ontwerp is dat het collectief perspectief in alle bijeenkomsten waarneembaar is. In de eerste bijeenkomst zijn alle interventies behorende bij het collectief perspectief in sterke mate waarneembaar. Ook in de tweede en derde bijeenkomsten is er sprake van een georganiseerde dialoog over de collectieve ambitie, de waardering naar elkaar en een luisterende houding als interventies. Generatief luisteren heeft in de eerste bijeenkomst in redelijke mate plaatsvonden, in de tweede bijeenkomst nauwelijks en in de derde bijeenkomst exponentieel. Op basis hiervan kan geconcludeerd worden, dat het collectief perspectief in alle bijeenkomsten waarneembaar is, waarbij in de eerste twee bijeenkomsten de focus ligt op de collectieve ambitie en in de derde bijeenkomst op generatief luisteren. In alle gevallen heeft de onderlinge waarderende benadering voor energie in het collectieve proces gezorgd.

Externalisatie is beoogd in de eerste bijeenkomst. In de praktijk is hier ook sprake van. Het proces komt op gang door de sociale interactie en georganiseerde dialoog met betrekking tot het expliciteren en delen van individuele kennis en ervaringen. Deze interventies lijken halverwege de observatie ingeruild te zijn voor de toevoeging van theorie en de collectieve reflectie op hetgeen niet werkt.

Vanuit het ontwerp zijn interventies behorende bij de toevoeging van theorie, zoals het verkennen van kansen en mogelijkheden middels de georganiseerde dialoog, bedacht voor de tweede en derde bijeenkomst. In de praktijk blijkt deze in alle bijeenkomsten voor te komen, maar niet in optima forma. In de eerste bijeenkomst wordt de theorie aangehaald ter onderbouwing van hetgeen niet werkt in de praktijk. In de tweede bijeenkomst participeert slechts de helft van de docenten aan de georganiseerde dialoog over kansen en mogelijkheden vanuit de theorie. In de derde bijeenkomst wordt slechts zijdelings de theorie in de collectieve reflectie betrokken.

Met betrekking tot interventies behorende bij combinatie is vooraf bedacht dat deze in de derde bijeenkomst zouden plaatsvinden. In de praktijk blijkt de collectieve reflectie als onderliggende interventie in de eerste en derde bijeenkomst plaats te vinden, waarbij deze in de derde bijeenkomst in sterke mate waarneembaar is. Sterk waarneembaar is de intensiteit waarmee generatief leren plaatsvindt. Opvallend hierbij is de hoeveelheid energie, die voortvloeit uit het creëren van een gezamenlijk product. Daarbij valt ook op dat de mogelijkheden vanuit de theorie nauwelijks in de collectieve reflectie ter sprake komen.

*Conclusie: Het waarderen perspectief is sterk waarneembaar in de eerste bijeenkomst, in redelijke mate in de tweede bijeenkomst en is in de derde bijeenkomst nauwelijks waarneembaar. Beoogd was een waarderen perspectief in alle bijeenkomsten. Het collectief perspectief is als mechanisme in alle bijeenkomsten waarneembaar zoals vooraf bedacht. Externalisatie is volgens planning in de eerste bijeenkomst waarneembaar, weliswaar in mindere mate dan beoogd. De toevoeging van theorie vindt in alle bijeenkomsten in mindere mate plaats. Beoogd was de toevoeging van theorie in de tweede en derde bijeenkomst. Combinatie tot slot vindt plaats in de derde bijeenkomst. De bijbehorende collectieve reflectie is ook in de eerste bijeenkomst waarneembaar.*

*Opvallend is generatief luisteren, dat in de derde bijeenkomst in sterke mate waarneembaar is. Op basis van bovenstaande kan worden opgemaakt, dat de mechanismen daar waarneembaar zijn zoals dit vanuit het ontwerp is beoogd, maar niet in de mate waarop dit is gesteld.*

*Deelvraag D:* Welke aanpassingen zijn er gedaan aan de interventies in de praktijk? Aan interventies behorende bij het waarderend perspectief zijn twee aanpassingen gedaan. Ten eerste is de set met interventies uitgebreid met ‘hetgeen zou kunnen werken’ als interventie. De tweede aanpassing is dat er tijdens de tweede en derde bijeenkomst geen aandacht is voor het ‘uitgaan van talent’. De derde aanpassing vindt plaats binnen het collectief perspectief, maar hier wordt nauwelijks teruggerepen op de collectieve ambitie. Met betrekking tot het externalisatie proces gaat men minder uit van individuele kennis en ervaringen en meer van hetgeen in de praktijk niet werkt. Dit zijn de vierde en vijfde aanpassingen. Betreffende het verkennen van mogelijkheden en bespreken van kansen vanuit de toevoeging van theorie is de onvolwaardige participatie aan het collectieve proces de zesde aanpassing. Drie van de zes docenten spreekt slechts over de praktijk. Wat betreft het combinatieproces is de zevende aanpassing het niet collectief reflecteren op de mogelijkheden vanuit de theorie. Wellicht hebben meerdere aanpassingen plaatsgevonden gezien het feit dat van elke bijeenkomst van de 75 minuten slechts 30 minuten geobserveerd is.

*Conclusie:* Gesteld kan worden, dat er zeven aanpassingen zijn gedaan aan de interventies in de uitvoering zoals bedoeld vanuit het ontwerp. Dit betreft aanvullingen of het negeren van interventies. Er is geen sprake van een nieuw toegevoegde interventies.

Het antwoord op de onderzoeksvraag, *op welke wijze het ontwerp voor collectieve, generatieve reflectie bijdraagt aan het genereren van nieuwe inzichten door docenten uit de Doetijd praktijk*, is gezocht in de antwoorden op de vier deelvragen vanuit enerzijds de ervaringen van docenten vanuit interviews (deelvraag A en B) en anderzijds vanuit waarnemingen van de bijeenkomsten (deelvraag C en D).

Op één na geven docenten aan in meerdere of mindere mate tot nieuwe inzichten te zijn gekomen met behulp van het ontwerp (deelvraag A), waarbij zij de verschillende elementen als zinvol hebben ervaren, maar dat waarneembaar is, dat dit in het geval van de toevoeging van theorie niet zo is (deelvraag C). Overige mechanismen zijn wel in meerdere of mindere mate waarneembaar, zoals gesteld vanuit de ontwerpregels (deelvraag C). Tijdens de bijeenkomsten zijn in zeven gevallen interventies aangepast (deelvraag D). Deze aanpassingen bestaan hoofdzakelijk uit aanvullingen of negeren van interventies zoals gesteld in het ontwerp. In geen enkel geval is er sprake van een nieuwe toegevoegde interventie. Docenten doen aanbevelingen vanuit beperkingen (deelvraag B). Vanuit de reflectie op voorgaande wordt de volgende conclusie geformuleerd:

*Conclusie:* Het ontwerp voor collectieve, generatieve reflectie lijkt door de samenstelling van de ontwerpregels en diens onderlinge samenhang bij te dragen aan het verkrijgen van nieuwe inzichten bij docenten uit de Doetijd praktijk. Verschillende interventies hebben hieraan bijgedragen, maar een aantal is ook achterwege gelaten. De rol van toevoeging van theorie als mechanisme is onduidelijk. Het ontwerp is collectief vanwege de gezamenlijkheid in het doorlopen van de reflectie op gedeelde kennis en ervaringen. Het ontwerp is generatief vanwege het automatisch aanzetten tot de collectieve reflectie, middels het gezamenlijk creëren van een product als basis voor het genereren van nieuwe inzichten.

Om tegemoet te komen aan de vele veranderingen die het onderwijs raken, is een ontwerp voor collectieve, generatieve reflectie opgezet voor het genereren van nieuwe inzichten om met deze veranderingen om te kunnen gaan. Het doel van dit onderzoek is de evaluatie van de bruikbaarheid van het ontwerp. Hoewel in dit onderzoek zorgvuldig is gehandeld, kent dit onderzoek een aantal beperkingen. In retrospectieve worden vanuit de evaluatie van docenten vanuit de interviews een aantal discussiepunten aangedragen. Vanuit het perspectief van de onderzoeker worden discussiepunten op onderzoek- en ontwerpniveau geformuleerd, waarna aanbevelingen volgen.

Docenten stellen, dat het ontwerp goed lijkt te werken, mits deze in een klein team wordt ingezet. Schuit (2015) onderbouwt deze gedachte met het benoemen van een kleiner team als noodzaak voor kwaliteit in collectieve processen. Daarnaast onderschrijven docenten de uitvoering van het ontwerp, mits deze georganiseerd wordt aangeboden door werkvormen en sturing vanuit een expert. Tot slot geven docenten aan, dat zij eventueel verkregen nieuwe inzichten getest willen zien in de praktijk, waarna de feedback hierop inzichtelijk kan maken of er sprake is van nieuwe inzichten.

*Aanbevelingen van docenten voortkomend uit de interviews zijn het inzetten van het ontwerp in een klein team, georganiseerd middels sturing van een expert en georganiseerde werkvormen.*

De bruikbaarheid van het ontwerp is slechts in één keer in hetzelfde team getoetst, dat in de onmiddellijke omgeving van de onderzoeker staat. Hierin schuilt het gevaar, dat dit onderzoek niet volledig en niet volledig objectief is. De beperking schuilt dan in de 'reconstructed-logic', de procedure van onderzoek die door anderen kan worden toegepast en niet in de 'logic-in-use', de wijze waarop de onderzoeker het onderzoek daadwerkelijk heeft uitgevoerd (Yarnella, 1975). Bij de kwalitatieve analyse zijn waarneming en analyse nauwelijks van elkaar te onderscheiden en is sprake van 'logic-in-use'.

Ook is er sprake van een kleine groep respondenten, die in een omgeving acteren, waarin de gepercipieerde werkdruk hoog is. Hierdoor is mogelijk sprake van subjectiviteit in ervaringen van docenten met het doorlopen van het ontwerp. Daarbij is het mogelijk, dat individuele denkgewoonten en leervoorkeuren van docenten diens ervaringen met betrekking tot het ontwerp en/ of de uitvoering hiervan hebben beïnvloed. Om de bruikbaarheid van dit ontwerp op inhoud en proces vast te kunnen stellen, zal dit ontwerp in hetzelfde team op een door hen gekozen moment opnieuw ingezet moeten worden. Het ligt in de lijn der verwachting dat zij dit ontwerp een tweede keer sneller doorlopen, want docenten hebben gedurende het ontwerp als team geleerd. Zij hebben elkaars mentale modellen leren kennen zoals veronderstellingen, interpretaties en/ of beelden, die de zienswijze beïnvloeden (Homan, 2001).

Om de generativiteit vast te kunnen stellen dient, ondanks de roep van docenten om sturing, het ontwerp als zelfsturend middel ingezet te worden. Zelfsturing doet recht aan keuzevrijheid en daarmee aan de autonomie van teamleden. Dit vergroot de motivatie en men voelt zich meer verantwoordelijk (Jossberger et al., 2010). Samen leidt dit tot actieve betrokkenheid en deze is, samen met het gevoel controle uit te kunnen oefenen, de basis voor psychologisch eigenaarschap (Pierce & Jussila, 2011). Eigenaarschap is noodzakelijk voor verandertrajecten (Bergen & Veen, 2008). Om te komen tot eigenaarschap moet geïnvesteerd worden in tijd. Deze tijd was fysiek aanwezig, echter in de hectiek van de dag was de mentale ruimte er niet. Daarnaast zal het ontwerp voor de vaststelling van generativiteit ook ingezet moeten worden in een omgeving, die noch met het ontwerp noch met de onderzoeker van doen heeft gehad. Dit verschaft dan inzicht, of bij inzet in een ander team sprake is van dezelfde *outcome*; uitkomsten of beperkingen.

*Een aanbeveling van de onderzoeker op onderzoeksniveau is om het ontwerp nogmaals uit te voeren in hetzelfde en in een onafhankelijk team onder leiding van de teamleden zelf, op een door docenten gekozen moment, waarbij vanuit een zelf geformuleerde praktijkvraag het ontwerp zelfstandig doorlopen wordt voor het verkrijgen van nieuwe inzichten. Daarop kan worden vastgesteld of dezelfde uitkomsten worden behaald en er sprake is van generativiteit, waarna de bruikbaarheid van het ontwerp op inhoud en proces kan worden vastgesteld, of aanbevelingen kunnen worden gedaan voor eventuele aanpassingen van het ontwerp.*

Vanuit de onderzochte aanpassingen aan interventies vanuit observaties kunnen op inhoudelijk niveau volgende beperkingen aangedragen worden. De interventie aandacht voor talent, onderliggend aan het waarderend perspectief, leek goed te werken in de eerste bijeenkomst. In de tweede en derde bijeenkomst was deze nauwelijks zichtbaar. Wenselijk is, dat deze interventie middels de georganiseerde dialoog bewust ingezet wordt in alle bijeenkomsten ter bevordering van de verbinding en onderling respect van deelnemers en het versterken van diens onderlinge relaties. Barrett, Fry en Wittockx (2005) noemen dit ook wel het generatieve karakter van waarderend onderzoek.

Met betrekking tot het collectief perspectief ligt de beperking in de formulering van en het werken aan de collectieve ambitie. Deze is niet in alle bijeenkomsten even sterk ingezet, terwijl dit wenselijk is voor energie in het proces (Bushe, 2007). Bovendien versterkt dit volgens Breman (geciteerd in Ruijters & Simons, 2012) de onderlinge relaties, saamhorigheid en bevoegenheid van deelnemers. Een fundament voor de gezamenlijke formulering en bewerken van de collectieve ambitie zou mogelijk de 'golden circle' kunnen zijn, waarbij de vragen 'why', 'how' en 'what' flexibiliteit en succes in veranderprocessen brengen en handhaven (Spruijt, Spanjaard & Demouge, 2013).

Voor het expliciteringsproces was de beperking dat docenten veelvuldig spraken over hetgeen niet werkte in de praktijk. Hierdoor bleef er weinig ruimte over voor het expliciteren en delen van individuele kennis en ervaringen. Mogelijk is kennis verborgen gebleven.

Betreffende de toevoeging van theorie lijkt de beperkende factor de worsteling van docenten te zijn betreffende het aangaan van theorie. Het leren van theorie kost moeite (Bolhuis & Simons, 2010). Het bekende moet volgens Ruijters (2015) losgelaten worden om tot een nieuw perspectief te komen en dit is volgens haar een ingrijpend, maar noodzakelijk proces om een perspectiefwisseling plaats te laten vinden. Bovendien is de ingebrachte theorie door de onderzoeker de beperkende factor, want keuzevrijheid bevordert bij docenten zelfsturend handelen. Dit vergroot de motivatie en voelt men zich meer verantwoordelijk (Jossberger et al., 2010).

Tot slot lijkt het creërend leren als facilitator van de collectieve reflectie het belangrijkste element voor docenten te zijn voor perspectiefwisseling. De beperking is dat deze alleen in de derde bijeenkomst heeft plaatsgevonden. Reflectie is volgens Mittendorff et al. (2006) pas zinvol wanneer men gemotiveerd is voor reflectie. En dit lijkt vanuit het creërend leren het geval. Ook versterkt het creërend leren de generativiteit



vanwege het automatisch aanzetten tot handelen vanuit ‘verleiding’ (Bushe, 2013). In dit geval is de ‘verleiding’ het creëren van een collectief product. Er lijken geen beperkingen voor het plaatsvinden van de collectieve reflectie in de eerste en tweede bijeenkomst, temeer docenten deze al hadden in de eerste bijeenkomst. Mittendorff et al. (2006) onderschrijft dit met het gegeven, dat expliciteringsprocessen niet alleen door de sociale interactie, maar ook door de collectieve reflectie plaatsvinden.

*Een aanbeveling van de onderzoeker op inhoudelijk niveau is aandacht voor talent van docenten en de collectieve ambitie in alle bijeenkomsten. De ‘golden circle’ zou hiervoor behulpzaam kunnen zijn. Voor de externalisatie lijkt een bewuste opdracht voor het expliciteren en delen van individuele kennis en praktijkervaringen noodzakelijk. Deze geeft sturing aan dit proces. Betreft de toevoeging van theorie lijkt een keuze voor theorie vanuit docenten noodzakelijk om hen te motiveren. Tot slot lijkt een aanpassing van het ontwerp betreffende de collectieve reflectie de meeste winst op te leveren voor het collectieve proces, de motivatie en bevlogenheid van deelnemers. Hiervoor is niet alleen ruimte in de derde bijeenkomst, maar in alle bijeenkomsten.*

In de discussie van dit onderzoek is geconstateerd, dat docenten zeggen de toevoeging van theorie belangrijk te vinden, maar dit uit waarnemingen niet blijkt. Waar de discrepantie tussen ‘zeggen’ en ‘doen’ door veroorzaakt wordt, is niet onderzocht. Voorstelbaar is dat individuele leervoorkeuren en denkgewoonten mogelijk een rol spelen. Vervolgonderzoek zou hierop een antwoord kunnen geven. Geconcludeerd kan worden dat docenten uit de Doetijd praktijk in meerdere of mindere mate tot nieuwe inzichten zijn gekomen. Of dit ontwerp dezelfde uitkomsten oplevert in een dezelfde context waarbij docenten zelf aan zet zijn, of in een geheel nieuwe context zal een verder onderzoek moeten uitwijzen.

In dit onderzoek heeft de onderzoeker gepoogd de betrouwbaarheid van de gevonden resultaten zo goed mogelijk te borgen; door de toetsing van gebruikte meetinstrumenten door professionals en door de analyse van data en de interpretatie van deze met behulp van een externe docent. In de interpretatie van de transcripties van interviews en observatiepunten is gebruik gemaakt van een codering ten behoeve van de waarneembaarheid van respectievelijk ervaren of waargenomen mechanismen en diens interventies. Wellicht is in deze een bias ontstaan, vanwege de beïnvloeding van de professionals en/ of externe docent door de onderzoeker ten aanzien van haar interpretatie van diverse waarnemingen en/ of analyse van data. De vraag kan worden gesteld of er geen enkele bias vertoond mag worden in een kwalitatief onderzoek, dat zonder enige mate van subjectiviteit nooit een objectief onderzoek zou kunnen zijn.

## **Eindnotitie**

(1) Het basis-kader niveau van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs



## Referenties

- Aarts, N., Steuten, C. & Van Woerkum, C. (2015). *Strategische Communicatie, principes en toepassingen*. Assen: Van Gorcum.
- Aarts, N. & Van Woerkum, C. (2006). Frame Construction in Interaction. In Gould, N. (ed.), *Engagement. Proceedings of the 12th MOPAN International Conference (229–237)*. Pontypridd: University of Glamorgan.
- Aken, J., van & Andriessen, D. (2012). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Akkerman, S. & Bakker, A. (2016). Het leerpotentieel van grenzen. Een theoretische basis. *Pedagogische studiën* 2014 (91) 8–23.
- Argyris, C. (1991). Teaching Smart People How to Learn. *Harvard Business Review*, 69(3), 99–109.
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor het kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen [etc.]: Noordhoff Uitgevers.
- Bakker, A., Zitter, I., Beusaert, S. & Bruijn, E. de (2016). *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van boundary crossing*. Assen: Van Gorcum.
- Barrett, F. J., Fry, R. E., & Wittockx, H. F. M. (2005). *Appreciative inquiry: A positive approach to building cooperative capacity*. Chagrin Falls, OH: Taos Institute Publications.
- Benammar, K. (2005). Reflectie als drijfveer van het leerproces. *Onderzoek van Onderwijs*, 34(15), 14–17.
- Benammar, K. (2004). Conscious action through conscious thinking - Reflection tools in experiential learning. *Openbare les*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bergen, Th., & Van Veen, K. (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(4), 29-39
- Bolhuis, S., & Simons, P. R. J. (2001). Naar een breder begrip van leren. In J. W. M. Kessels & R. F. Poelll (Eds.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (pp. 37–51). Alphen aan den Rijn: Samson.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.
- Breman, P. (2012). Bevlogenheid. In Ruijters, M. & Simons, R. (red.). *Canon van het Leren: 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 94–96). Deventer: Kluwer.
- Bushe, G. R. (2013), Generative process, generative outcome: The transformational potential of appreciative inquiry, in D.L. Cooperrider, D.P. Zandee, L.N. Godwin, M. Avital & B. Boland (Eds.), *Organizational Generativity: The Appreciative Inquiry Summit and a Scholarship of Transformation* (Advances in Appreciative Inquiry, Volume 4), Emerald Group Publishing Limited, pp. 89–113.
- Bushe, G. R. (2011). Appreciative inquiry: Theory and critique. In Boje, D., Burnes, B. & Hassard, J. (Eds.), *The Routledge Companion To Organizational Change* (pp. 87–103). Oxford, UK: Routledge.
- Bushe, G. R. (2007). Appreciative inquiry is not about the positive. *OD practitioner*, 39(4), 33–38.
- Bushe, G. R., & Kassam, A. F. (2005). When is appreciative inquiry transformational? *Journal of Applied Behavioral Science*, 41, 161–181.
- Castelijns, J., Koster, B., & Vermeulen, M. (2004). *Kantelende kennis, integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen*. Utrecht: Educatieve Federatie Interactum.
- De Laat, M. F., & Simons, P. R. J. (2002). Collective learning: Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *European Journal for Vocational Training*, 27(3), 13–24.
- Doorewaard, H., Kil, A., & Ven, A. van de (2015). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek: Een praktische handleiding*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Gulikers, J., & Oonk, C. (2016). Het waarderen van leren met partijen buiten de school. *Onderwijsinnovatie september*, 17–16.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.
- Hendriks, M. A. (2004). *Innoverende scholen voor voortgezet onderwijs: Thema's, trends en inspirerende voorbeelden*. Universiteit Twente, Faculteit Gedragwetenschappen, Afdeling Onderwijsorganisatie en-management.
- Homan, T. (2001). *Teamleren: Theorie en Facilitatie*. Den Haag: Academic Service.
- Illeris, K. (2009). A Comprehensive understanding of human learning. In Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (pp. 7–20). New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society: Learning to be me. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words* (pp. 21–34) New York: Routledge.
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H. and Van de Wiel, M. (2010), "The Challenge of Selfdirected and Self-regulated Learning in Vocational Education: A theoretical analysis and synthesis of requirements", *Journal of Vocational Education and Training*, 62(4), 415–440.
- Kaufman, Sanda, Michael Elliott and Deborah Shmueli. "Frames, Framing and Reframing." *Beyond Intractability*. (Eds.), Guy Burgess and Heidi Burgess. Conflict Information Consortium, University of Colorado, Boulder. Posted: September 2003 <<http://www.beyondintractability.org/essay/framing>>.

- Kessels, J. W. M., & Keursten, P. (2001). Opleiden en leren in een kenniseconomie: vormgeven aan een corporate curriculum. In J. W. M. Kessels & R.F. Poell (Eds.), *Human Resource Development, organiseren van het leren. Handboek human resource development* (pp. 27–41). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kinkhorst, G. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectieonderwijs. *Onderwijsinnovatie*, 17–25.
- Kok, W. (2016). Themapaper ontwerpen voor leren. Ingeleverd juni 2016, master leren en innoveren Stoas Wageningen Videntum Hogeschool.
- Korthagen, F., Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23 (1), 29–38.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *biometrics*, 159–174.
- Luken, T. (2008). De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing. In Meijers, F., & Kuijpers, M. (Eds.), *Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren* (pp. 127–151). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Lunenberg, M., Ponte, P., & Van de Ven, P.H. (2006). Waarom zouden docenten en opleiders geen onderzoek mogen doen ...? Een kennistheoretische verkenning. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 27(2), 4–12.
- Mittendorff, K. (2014). Leren reflecteren. In F. Meijers, M. Kuijpers, K. Mittendorff, K. & Wijers, G. (Red.). *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*, 37–60. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Mittendorff, K., Geijsel, F., Hoeve, A., Laat, M. de, & Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of Workplace Learning*, 18(5), 298–312.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Pierce, J. L. & Jussila, I. (2011). *Psychological Ownership and the Organizational Context: Theory, Research Evidence, and Application*. Northampton: Edward Elgar.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij: Onderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Ruijters, M. C. P. (2016). Het is de toon die de muziek maakt. Componeren van ontwikkelstrategieën. *Maatschappij en onderzoek*, 79–93.
- Ruijters, M. C. P. (2015a). In een notendop. In M. C. P. Ruijters (Eds.), *Je Binnenste Buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. (pp. 17–24). Deventer: Vakmedianet.
- Ruijters M. C. P. (2012). Double-loop learning. In Ruijters, M. & Simons, R. (red.). *Canon van het Leren: 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 94–96). Deventer: Kluwer.
- Ruijters, M. C. P., & Veldkamp, I. (2012). *DRIE: vormgeven aan organisatieontwikkeling*. Deventer: Kluwer.
- Ruijters, M. C. P. (2006). *Liefde voor Leren: Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A. (2015). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson education.
- Schuit, W. (2015). Collectief leren in kleine teams. *Onderwijsinnovatie*, 30–32.
- Scharmer, C. O. (2008). Uncovering the blind spot of leadership. *Leader to Leader*, 52–59.
- Simons, P. R. J., & Ruijters, M. C. (2001). Work related learning: elaborate, expand, externalise. *The dynamics of VET and HRD systems*, 101–114.
- Slotboom A. (2012) Statistiek in woorden. *De meest voorkomende termen en technieken*. Groningen: Wolters.
- Spruijt, J.P., Spanjaard, T.G.S. and Demouge, K. (2013). The Golden Circle of Innovation: What companies can learn from NGO when it comes to innovation. In S. Smyczek (Eds.), *Modern Marketing for Non-Profit: International Perspectives*. Katowice: University of Economics in Katowice Publishing House
- Tjepkema, S., & Verheijen, L. (2012). Appreciative Inquiry. In Ruijters, M. & Simons, R. (red.). *Canon van het Leren: 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 94–96). Deventer: Kluwer.
- Tjepkema, S., Dewulf, L. & Meeuwen, N. van (2011). Persoonlijke ontwikkeling: steeds meer oog voor talent en sterktes. In J. W. M. Kessels & R. F. Poell (Eds.), *Handboek human resource development. Organiseren van het leren* (pp. 178–194). Houten: Springer/Bohn Stafleu van Loghum.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Woerkom, M. (2010). Critical Reflection as a Rationalistic Ideal. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 339–356.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being. In L. Bruni, F. Comim, & M. Pugno (Eds.), *Capabilities and happiness* (pp. 187–223). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Yanarella, E. J. (1975). "Reconstructed Logic" & "Logic-in-Use". In Decision-Making Analysis: Graham Allison. *Polity*, 8(1), 156–172.

## Bijlage 1: Fragment Integraal personeelsbeleid (IPB) het Assink lyceum d.d. 24-01-2012

### 2.2 Strategische uitgangspunten IPB

Via het werken aan deze doelen en volgens deze uitgangspunten wil Het Assink Lyceum dat haar medewerkers zich blijven aanpassen aan veranderende omstandigheden en klaar zijn voor het onderwijs van de toekomst. Het werk is volgens de volgende uitgangspunten georganiseerd:

#### *Leren op de werkplek*

Werken krijgt steeds meer het karakter van leren. Daarom is het noodzakelijk de werkomgeving in te richten als leeromgeving. Het werk verandert, veel routinematig werk wordt geautomatiseerd of uitbesteed/ neergelegd in andere functies. Medewerkers moeten omgaan met grote hoeveelheden informatie, deze combineren en interpreteren en zo komen tot oplossingen voor problemen die ze in het dagelijks werk ontmoeten.

Daarmee krijgt het werk de kenmerken van een voortdurend leerproces, werken en leren worden één. Het werk is de primaire bron voor leren in een organisatie, de werkplek is de belangrijkste leerplek. De uitdaging is van de werkomgeving een productieve leeromgeving te maken.

#### *Betekenisvolle werkrelaties*

De krachtigste samenwerkingsverbanden (binding) zijn gebaseerd op wederzijdse aantrekkelijkheid. Een verbinding houdt stand zo lang deze voor de betrokkenen aantrekkelijk is. Een medewerker is waardevol voor een organisatie zo lang deze aantrekkelijk is voor het werk dat in deze organisatie gedaan moet worden. Een organisatie is aantrekkelijk voor een medewerker als deze de mogelijkheid krijgt zijn talenten te ontwikkelen en benutten. Daarom moet gewerkt worden aan samenwerkingsverbanden die niet gebaseerd zijn op macht, controle of contract, maar op een gezamenlijke ambitie die attractief, grijpbaar en betekenisvol is voor medewerkers en organisatie. In een dergelijke samenwerking is het cruciaal de verbinding aantrekkelijk te houden voor de ander. De medewerker doet dat door goed na te denken over het werk dat hij wil doen, de bekwaamheden voor dat werk te ontwikkelen en vorm te geven aan zijn eigen leerproces.

#### *Samenwerken in teams*

Door samen te werken in teams (als formele organisatorische eenheid of een tijdelijke werkeenheid zoals een projectgroep) realiseren we de beste resultaten, bevorderen we de besluitvaardigheid en de slagvaardigheid. Daarbij evalueren we regelmatig en stellen bij waar nodig. Werken in een team vraagt vertrouwen en respect. Binding wordt in hoge mate gerealiseerd door goede sociale contacten en steun en feedback van directe collega's en leidinggevenden.

#### *Ruimte voor de professional*

Het integreren van werken en leren is een effectieve manier om invulling te geven aan het begrip 'meer ruimte voor de professional'. Een invulling waarin tevens het belang van de organisatie verankerd is. We verwachten dat een dergelijk proces ertoe leidt dat de professional ervaart dat hij meer grip heeft op zijn werksituatie en dat dit zich uit in bevlogenheid.

#### *Coachend en resultaatgericht leiderschap vanuit een lerende organisatie*

In een lerende organisatie heeft het management een faciliterende, dienende en coachende rol. De werkstructuur wordt gekenmerkt door werkeenheden (teams) met ruime vrijheidsgraden. Het basiselement van de lerende organisatie is het kleinschalige team. Naast een algemene strategie is er ruimte voor strategisch handelen van onderaf. In een lerende organisatie hebben interne en externe informatiestromen het karakter van feedbacksystemen die onlosmakelijk verbonden zijn met het nemen van tijd voor analyse, interpretatie en evaluatie.

In een lerende organisatie een cultuur waarin tolerantie bestaat voor het maken van fouten en waarin een experimentele houding, openheid en dialoog centraal staan. Leidinggevenden stimuleren het probleemoplossend vermogen van medewerkers door heldere afspraken te maken over de beoogde uitkomst en het bieden van ruimte en een adequate begeleiding. Leidinggevenden in het primair proces werken volgens de volgende leerlijnen:

### 2.3 Hoe ziet werkend professionaliseringsbeleid eruit in de praktijk?

- We willen duidelijk zichtbaar maken wat de uitdagingen van de toekomst zijn en welke professionaliseringsfaciliteiten we bieden om deze aan te kunnen gaan.
- Professionalisering vraagt eigenaarschap en regie van medewerkers. We willen geen scholingsvormen opdragen, de medewerker zelf ziet wat nodig is en vraagt om faciliteiten.
- Iedere medewerker neemt de verantwoordelijkheid om geleerde kennis en vaardigheden in de praktijk verder te ontwikkelen en te delen met collega's. Zo worden professionaliseringsuitgaven vermenigvuldigd.
- Professionaliseren kan in verschillende vormen, veel ervan vindt plaats in de directe werkomgeving.
- Afstemming over professionalisering vindt plaats in een arbeidsrelatie die zich kenmerkt door steun en uitdaging (in tegenstelling tot door rechten en plichten).
- Blijven leren door medewerkers is niet vrijblijvend, het is een directe voorwaarde voor het realiseren van onderwijskwaliteit. Leidinggevenden dragen dit principe uit en stimuleren professionaliseringsactiviteiten.

## Bijlage 2: Operationalisering van de mechanismen

Mechanisme	Interventie	Operationalisering	Toelichting
<i>Mechanisme 1:</i> Waarderend Perspectief	Waarderende interactie: uitgaan van hetgeen dat werkt, sterktes, successen, aandacht voor talent	Sociale interactie of georganiseerde dialoog uitgaan van hetgeen dat werkt, sterktes, successen, en/ of interactie over individuele talenten.	(On)bewuste sociale interactie (Bolhuis & Simons, 2001) over het uitgaan van sterktes of successen zorgt voor energie in processen, vergroot zelfvertrouwen van docenten, versterkt diens onderlinge relaties en leidt tot participatie aan het collectieve proces (Bushe, 2011). Oog voor talent jaagt volgens Tjepkema et al. (geciteerd in Kessels & Poell, 2011) de collectieve reflectie aan.
<i>Mechanisme 2:</i> Collectief perspectief	Formuleren van en werken aan de collectieve ambitie	Georganiseerde dialoog, inclusief generatief luisteren, met betrekking tot de formulering van en het werken aan de collectieve ambitie.	Gezamenlijk nadenken over de collectieve ambitie leidt volgens Berman (geciteerd in Ruijters & Simons, 2012) tot saamhorigheid en bevoegenheid, waarmee docenten als collectief vraagstukken of veranderingen aan kunnen gaan (Bushe & Kassam, 2005). Scharmer (2008) omschrijft het begrip 'generatief luisteren' als de situatie waarbij men op een diepere laag aan elkaar verbonden raakt door controle en zekerheid los te laten en de eigen persoonlijkheid af te stemmen op de omgeving wat in een nieuw collectieve zienswijze resulteert.
<i>Mechanisme 3:</i> Externalisatie	Expliciteren en delen van individuele kennis en/ of ervaringen	Sociale interactie die leidt tot de explicitering en delen van individuele kennis en/ of ervaringen.	Het middels de sociale interactie in beweging brengen van 'tacit knowledge' resulteert in het zichtbaar maken van individuele referentiekaders en stelt docenten in staat met, van en door elkaar te leren (Castelijns et al., 2009; Mittendorff et al., 2006; Nonaka & Takeuchi, 1995). De sociale interactie is veelal een onbewust proces zonder een expliciet leerdoel (Bolhuis & Simons, 2001).
<i>Mechanisme 4:</i> Toevoeging theorie	Toevoegen van theorie middels de georganiseerde dialoog	Georganiseerde dialoog over theorie ter verkenning van mogelijkheden en bediscussiëren bestaande praktijk.	Reflectie behoeft theorie om de huidige praktijk te analyseren, te begrijpen of om nieuwe mogelijkheden te verkennen (Lunenberg et al., 2006) wat mogelijk tot een perspectiefwisseling leidt (Benammar, 2004). Leren van theorie kost moeite (Bolhuis & Simons, 2001) Vanwege het niet vanzelfsprekende karakter staat de georganiseerde dialoog centraal.
<i>Mechanisme 5:</i> Combinatie	Collectieve reflectie op gedeelde kennis en ervaringen, mogelijkheden vanuit theorie en/ of het bediscussiëren van de huidige praktijk	In een collectief proces op georganiseerde wijze terugzien, overzien en voor uit zien op de gezamenlijke praktijk om zo tot een gezamenlijk perspectief te komen.	Door geëxpliciteerde en gedeelde kennis, ervaringen, ideeën of concepten vanuit de theorie middels de collectieve reflectie te verbinden aan externe referentiekaders ontstaan nieuwe referentiekaders, ook wel een nieuwe perspectief of nieuwe inzichten (Castelijns et al., 2009; Mittendorff et al., 2006; Nonaka & Takeuchi, 1995). Collectieve reflectie is volgens Bolhuis en Simons (2001) een intensief proces, dat niet vanzelf gaat. Daarom vindt deze georganiseerd plaats.
Generatief leren	Creëren van product	Het creëren van een product faciliteert de collectieve reflectie, versterkt sociale verhoudingen tussen docenten en vergroot het lerend vermogen van docenten wat bijdraagt aan de verbetering van de gezamenlijke praktijk.	Creëren dwingt volgens Kessels en Keursten (geciteerd in Kessels & Poell, 2011) het verschuiven het perspectief van analyse naar ontwerp en van verschillen naar verbindingen. Het creëren van iets nieuws, een gedachte of werkwijze vergroot het lerend vermogen en versterkt sociale verhoudingen en verbindt perspectieven tot nieuwe inzichten (Ruijters, 2016).

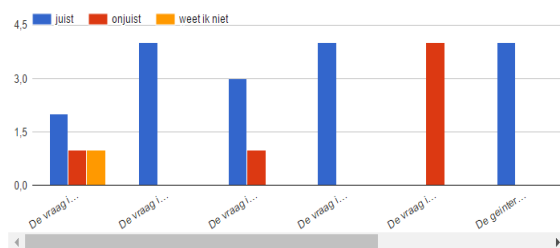
## Bijlage 3: Uitgangspunten interviewvragen en aangepaste semigestructureerde interviewvragen.

Uitgangspunten interviewvragen Ponte (2012).

vr.						
1						
	De vraag is voor geïnterviewde betekenisvol. Zonder enig jargon.	ja	nee			
	Schrijf vraag 1 nog eens op.					
	De vraag is goed te onthouden; niet te lang, of te kort	ja	nee			
	De vraag is informatief. De vraag is niet voorspelbaar.	ja	nee			
	De vraag is uitnodigend; niet bedreigend of onveilig	ja	nee			
	De vraag is niet begrijpelijk	1 geheel waar	2 voldoende	3 twijfelachtig	4 geheel niet	
	Het interview levert relevante informatie betreffende de onderzoeksvraag	1 geheel waar	2 voldoende	3 twijfelachtig	4 geheel niet	
	De geïnterviewde wordt in staat gesteld een authentiek antwoord te geven.	ja	nee			
	De vraag is zo geformuleerd dat geïnterviewde eerlijk mag en kan antwoorden.	ja	nee			
	De vraag is eenduidig; geen onduidelijke of meervoudige informatie	ja	nee			
	De vraag sluit aan bij de voorkennis van docenten; op begripsniveau	ja	nee			
	Tips met betrekking tot de vraagstelling					

### Aanpassingen semigestructureerde interviewvragen 8, 10 en 13

Vraag 8: Ik heb een collectieve ambitie ervaren; een doelstelling op langere termijn binnen Doetijd...jazerker...-helaas



Tips met betrekking tot vraag 8? (4 reacties)

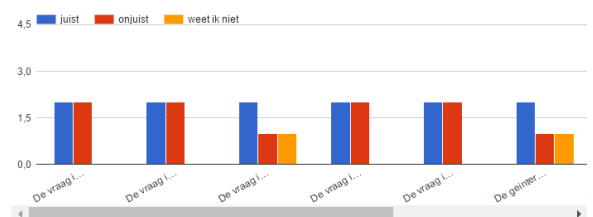
typ foutje: ervaringen zijn of ervaring is

Is de collectieve ambitie, de doelstelling op lange termijn in doetijd? Of bedoel je het anders?

collectieve ambitie uitleggen?

top

Vraag 10: Met betrekking tot het blootleggen van mijn kennis en ervaringen betreffende feedback/ reflecterend leren: .....logboekje eerste aanzet-speelde sociale interactie hoofdrol-georganiseerde dialoog van belang-uitgaan van hetgeen dat werkt van belang-speelde delen van kennis, ervaringen van anderen een hoofdrol



Tips met betrekking tot vraag 10? (4 reacties)

ik begrijp hem niet, jouw docenten wel?

Makkelijker stellen? Te lang, moeilijke termen ook met punten en streepjes, wellicht toch een andere manier opschrijven zodat zinnen beter te lezen zijn?

is er niet altijd sprake van sociale interactie? Misschien onbewust/ bewust?

speelde of speelden

Vraag 13: Hoe heb je het ontwerp/ bijeenkomsten in het licht van genereren van nieuwe inzichten ervaren?.....



Tips met betrekking tot vraag 13? (4 reacties)

Zou je dit ontwerp en de bijbehorende stappen BIJ ANDERE SITUATIES INZETTEN VOOR het verkrijgen van nieuwe inzichten? Zinsconstructie, wat wil je hier nu weten?

Ontwerp/bijeenkomst? Noemen jullie dat zo, of is het een ontwerp/bijeenkomst..

in het licht van?

mooie open vraag










## Bijlage 4: Expliciteringsladder.





## Bijlage 5: Legenda en voorbeeld transcriptie (D1).

Legenda transcriptie interviews:

	Nieuwe inzichten; definitie en opbrengst
	Waarderend perspectief; uitgaan van hetgeen er is, sterktes, successen, tops
	Collectief perspectief; collectieve ambitie, generatief leren, collectief product
	Externalisatie; sociale interactie, dialoog
	Theorie; rol
	Combinatie; collectieve reflectie
	Invloed ontwerp
<b>D1</b>	Docent 1

### D1 Naam / 22 minuten

*Hoe zou je een nieuw inzicht definiëren? Hoe zou je nieuwe inzichten definiëren daar zijn we mee bezig geweest. Wat is dit voor jou? Euh... dit is de enige lastige open vraag. Nieuwe inzichten jeeetje. Ja wat is dit voor jou een nieuw inzicht?*

Een nieuw inzicht kan een nieuw idee of een nieuwe kijk op mijn of een andere kijk op zaken aan de hand van ervaringen die ik opgedaan heb of door iets wat ik heb ja er is iets ergens gebeurd je hebt iets gelezen waardoor je op een andere manier naar iets kijkt. Ja ik vind het moeilijk dit te omschrijven.

*Ik vind dat je dit al heel mooi omschrijft. Dus jij vind dit een andere manier van kijken? Door ervaringen?*

Ja af door überhaupt iets extra's iets nieuws wat doe je ja maar vooral... nieuwe inzichten denk ik wel vooral aan iets waar je mee bezig bent of iets wat je kent maar nieuw is dat je met iets in aanraking bent gekomen dat kan een gesprek zijn soms dat kan van alles zijn waardoor je anders of bepaalde dingen anders gaat denken en anders naar de situatie kan kijken. En ja (stille)  
*Een nieuw inzicht is een intellectuele beheersing van een samenhang, een mening of opvatting van gegevens, kennis of ervaringen die men nog niet eerder had een nieuwe inzicht is de vorming van een nieuwe kijk op een nieuw perspectief een nieuwe referentiekader herken jouw definitie in deze?*

Ja dat kan ik me wel in vinden. Is het een aanvulling op laat maar zeggen of is dit zoals jij dat ook bedacht hebt. Ja het komt op het zelfde neer  
*Door de verschillende stappen die wij hebben gezet met elkaar eum wij zijn begonnen met het delen van verschillende ervaringen ideeën of kennis die wij hebben wij hebben plat gezegd daar een gesprek over gevoerd en vervolgens hebben wij theorie ter vergelijking tegen aangelegd als aanvulling op losgelaten en daar hebben wij met elkaar op gereflecteerd ondertussen zijn wij aan het creëren geslagen met dat feedback bord of hoe het ook gaat noemen... eum is dat voor jou eum Ben jij bijvoorbeeld door dit ontwerp tot nieuwe inzichten gekomen of is het gedeeltelijk tot nieuwe inzichten gekomen? Of is het een stap in de richting van of ben je misschien helemaal niet tot nieuwe inzichten gekomen dat mag ook.*

Nu moet ik even nadenken hoor hoe ik daar in het begin en ja je wel ik ben zeker wel tot nieuwe inzichten gekomen. Maar op zich waar we naartoe wilde was ook nog helemaal iets nieuws dus... dus niet iets van we hebben al iets en dat willen we nu anders gaan benadrukken of anders doen. Maar waar ik nieuwe inzichten heb gekregen was het stukje in het begin van wat doen we al en eventuele reflectie evaluatie en dat je dan eigenlijk tot de ontdekking komt dat je al veel meer doet met elkaar maar dat je er niet van bewust bent. Dat er al heel veel te halen valt binnen gewoon het afstemmen met elkaar hoe je dat doet ik denk dat dat eigenlijk het meest tot nieuwe inzichten heeft geleid en na het ontwerpen toe is is het natuurlijk voor mij helemaal nieuw ik ben natuurlijk niet bekend met het scrummen dus en omdat we die kant een beetje op gaan ontwerpen we voor mij wel iets nieuws.

*Dus dat is een nieuw inzicht voor jou?*

Dat wordt voor mij wel echt iets nieuws vooral omdat ik nog al moeite heb met dingen visueel voor mezelf te maken als je dus hebt over zo'n bord hoe dat dit er dan uit kan komen te zien en op het moment dat iemand dan letterlijk gaat schrijven en tekenen dat ik dan steeds meer zoiets heb van oh ja en ....  
Ja en ik ben heel benieuwd hoe dat er straks uitziet en ik ben nog benieuwd hoor hoe dat in de praktijk gaat. Ja. En of we dan inderdaad tot de conclusie komen dat wij op de goede weg zitten of