Informeel professionaliseren

Wat lerarenopleiders leren van het samenwerken met collega's

Marina Bouckaert, Fontys Lerarenopleiding Tilburg

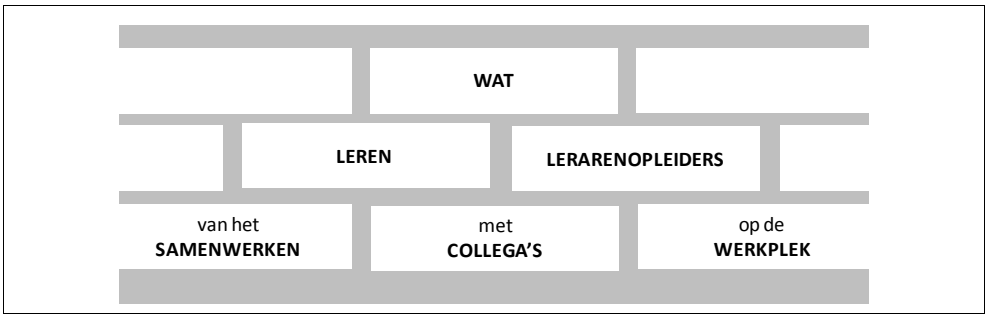
Samenvatting

Uit recent onderzoek naar het informele werkplekleren van lerarenopleiders (Kools et al., 2012; Kools, 2013) komt naar voren dat in het bijzonder geleerd wordt van/door het samenwerken met collega' s. Maar door de opzet van de daarbij gebruikte vragenlijst blijkt het lastig op basis van dat onderzoek na te gaan wát precies geleerd wordt in de intercollegiale samenwerking.

In het in dit artikel gepresenteerde onderzoek is geprobeerd om door middel van diepte-interviews met opleiders moderne vreemde talen van Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT) de opbrengsten van samenwerking op de werkplek meer expliciet te maken en zo mogelijk te categoriseren. Op basis van bestaande literatuur zal eerst een theoretisch kader worden geschetst. Daarna worden de resultaten van het onderzoek, een kwalitatieve studie, gerapporteerd. De conclusies en aanbevelingen bieden tot slot mogelijk handvatten voor de FLOT en andere organisaties om het non-formele leren van medewerkers in kaart te brengen en te ondersteunen.

Theoretisch kader van het onderzoek

Schildwacht (2012) presenteert een overzicht van aspecten van formeel, non-formeel en incidenteel leren. De focus van het hier gepresenteerde onderzoek ligt op *non-formeel leren*. Dit type leren wordt gekarakteriseerd als impliciet, spontaan, ongestructureerd/ongeleid (Eraut, 2004) en is daardoor over het algemeen lastiger te systematiseren en te evalueren dan opbrengsten die het resultaat zijn van formeel leren (Marsick, 2009). In dit onderzoek worden de termen non-formeel en informeel door elkaar gebruikt om te verwijzen naar werkgerelateerde leerprocessen en -opbrengsten. Binnen dit bredere onderwerp vormen de bouwstenen van de hoofdvraag (*Wat leren lerarenopleiders van het samenwerken met collega's op de werkplek?*) de leidraad voor het theoretische kader. Met betrekking tot iedere bouwsteen uit Figuur 1 zal hierna een beeld geschetst worden van de relevante achtergronden, beginnend met de onderste laag.



Figuur 1. Bouwstenen van het onderzoek.

Werkplek

Deze bouwsteen gaat over het leren op de werkplek en *waar en/of in welk verband* dat leren plaatsvindt. Werkplekleren kan ook verwijzen naar formele training - zowel op het werk als daarbuiten - maar wordt in dit onderzoek gezien als een informele manier van leren die tot stand komt door en tijdens het doen van je werk (Tynjälä, 2008). De samenwerking vindt soms plaats in formele overlegstructuren, maar deze structuren zijn niet opgezet met leren als doel (Eraut, 2004); het leren gebeurt vaak impliciet. Werkplekleren is door Eraut gedefinieerd als voornamelijk onzichtbaar leren; het wordt vaak als vanzelfsprekend ervaren en niet als zodanig herkend; bovendien leidt werkplekleren tot onbewuste kennis of die als iemands algemene bekwaamheid wordt beschouwd (2004, p. 249). Dit maakt dat zowel het proces als de opbrengst van werkplekleren zich moeilijk laten beschrijven. Wel is duidelijk dat de werkplek kan uitnodigen tot leren (Onstenk, 2011). Het leerproces is niet individueel en op zichzelf staand maar voltrekt zich in continue interactie met de omgeving (Tynjälä, 2008). Zoals Martens en De Laat stellen: "*Werken en leren zijn sociale processen die erg nauw in elkaars verlengde liggen*" (2011, p. 11). De focus ligt in dit onderzoek op de (fysieke) samenwerking op de werkvloer.

Het leerproces is niet individueel maar voltrekt zich in continue interactie.

Collega's

De tweede bouwsteen draait om de vraag *van wie op de werkplek wordt geleerd*. Dit onderzoek richt zich op collega-opleiders: werknemers met dezelfde functie binnen de organisatie. Er is dus geen sprake van coachingstrajecten waarbij de een beschouwd kan als mentor en de ander als 'lerende', noch van samenwerkingsverbanden met onderwijsondersteunend personeel of leidinggevenden. Ook het samenwerkend leren dat in andere 'learning communities' plaatsvindt - zoals in werkgroepen met studenten, of in driehoeksverband tussen de instituutsbegeleider, de student en de stage-practicumdocent - wordt buiten beschouwing gelaten. Daarentegen wordt de interdisciplinaire en vakoverstijgende samenwerking wél betrokken.

Samen werkend en samenwerkend leren

Door de laatste bouwsteen van de onderste laag te combineren met die daarboven, zoomen we in op *hoe er wordt geleerd*. Het gaat concreet gezegd om zowel het leren van als het leren met collega's. De premisse is dat er een verschil bestaat tussen samenwerkend leren (met leren als doel - Johnson & Johnson, 1999; Ebbens & Ettekoven, 2005) en al samen werkend leren (leren met en van elkaar als gevolg). De contextgebonden praktijkkennis ('local knowledge of practice') die lerarenopleiders ontwikkelen komt volgens Cochran-Smith (2003) altijd tot stand binnen een bepaalde vorm van samenwerking. Wanneer expliciet aan lerarenopleiders gevraagd wordt aan te geven hoe zij zich de afgelopen twee jaar geprofessionaliseerd hebben, geeft 81% inderdaad aan geleerd te hebben van het samenwerken met collega's (Kools et al., 2011). De vraag die dit oproept is in hoeverre opleiders zich er bewust van zijn, en er misschien wel op uit zijn, om te leren van samenwerken. In zijn oratie pleit De Laat (2011) voor het bewust inzetten van informele netwerken om zoveel mogelijk te halen uit het impliciete werkplekleren dat toch al plaatsvindt. Het expliciteren van ervaringen zou hieraan kunnen bijdragen.

Lerarenopleiders

De afgelopen decennia zijn steeds meer publicaties over de professionele identiteit van de lerarenopleider verschenen (voor een overzicht zie bijvoorbeeld Cochran-Smith, 2003). Het wordt duidelijk dat van opleiders meer verwacht wordt dan alleen gedegen vakkennis. Noties als 'congruent opleiden' en 'teach what you preach' (Murray & Male, 2005; Lunenberg et al., 2007) doen hun intrede: de docent aan een lerarenopleiding is de enige onderwijsprofessional die zijn studenten opleidt tot het beroep dat hij zelf heeft, en is daarmee een rolmodel. Voor de deelnemers aan het onderzoek geldt dat zij instituutsopleider zijn en dat hun in die hoedanigheid gevraagd wordt naar hun leerervaringen in de samenwerking met collega-opleiders.

Leeropbrengsten

Aangekomen bij de bovenste bouwsteen stuiten we op de hoofdvraag: *WAT wordt geleerd van het samenwerken*? Wanneer opleiders gevraagd wordt naar wat - dus waarover - zij leren tijdens het doen van hun werk, zoals in eerdergenoemde onderzoeken (Kools et al., 2012; Kools, 2013), ontstaat een diffuus beeld. De opbrengsten variëren enorm, en ook het bijhouden van een leerlogboek had tot nieuwe overtuigingen geleid.
Ook de vervolgvraag aan opleiders om zelf hun informele leeropbrengsten te classificeren levert een verscheidenheid aan antwoorden op (ibid.). Het ontbreken van een sluitende definitie van classificaties als 'inzicht' en 'overtuiging' leidt er bijvoorbeeld toe dat opleiders beide aankruisen als zij een bepaalde leeropbrengst willen benoemen. Voor dit onderzoek is het dus belangrijk in gedachten te houden dat men kan leren van en over samenwerkings-

Task Performance Speed and fluency; Complexity of tasks and problems; Range of skills required; Communication with a wide range of people; Collaborative work.	**Role Performance** Prioritisation; Range or responsibility; Supporting other people's learning; Leadership; Accountability; Supervisory role; Delegation; Handling ethical issues; Coping with unexpected problems; Crisis management; Keeping up-to-date.
Awareness and Understanding Other people: colleagues, customers, managers, etc.; Contexts and situations; One's own organization; Problems and risks; Priorities and strategic issues; Value issues	**Academic Knowledge and Skills** Use of evidence and argument; Accessing formal knowledge; Research-based practice; Theoretical thinking; Knowing what you might need to know; Using knowledge resources (human, paper-based, electronic); Learning how to use relevant theory (in a range of practical situations).
Personal Development Self evaluation; Self management; Handling emotions; Building and sustaining relationships; Disposition to attend to other perspectives; Disposition to consult and work with others; Disposition to learn and improve one's practice; Accessing relevant knowledge and expertise; Ability to learn from experience.	**Decision Making and Problem Solving** When to seek expert help; Dealing with complexity; Group decision making; Problem analysis; Generating, formulating and evaluating options; Managing the process within an appropriate timescale; Decision making under pressurised conditions.
Teamwork Collaborative work; Facilitating social relations; Joint planning and problem solving; Ability to engage in and promote mutual learning.	**Judgement** Quality of performance, output and outcomes; Priorities; Value issues; Levels of risk.

Figuur 2. What is being Learned (Eraut, 2004).

processen, en dat het niet alleen lastig is om te benoemen wat je geleerd hebt, maar ook hoe je dat zou typeren (als kennis, een vaardigheid, inzicht of overtuiging).

De vraag is: zijn informele leeropbrengsten wel expliciet te maken? Hoe kan men erachter komen wat geleerd is? Een typologie die als meetinstrument zou kunnen dienen om het 'WAT' in kaart te brengen wordt gepresenteerd door Eraut (2004, p. 265): zie Figuur 2. Eraut (ibid.) geeft bij zijn model van leeropbrengsten twee waarschuwingen. De eerste is dat de meeste labels in de lijst impliciete componenten bevatten. Het lijkt inderdaad logisch dat een model als dit niet toereikend kan zijn om het soort complexe, soms onbewuste processen waarin we geïnteresseerd zijn te 'vangen'. Maar het kan wél dienen als middel om (interview-)data te categoriseren. Erauts tweede waarschuwing is dat individuele werknemers, ook al werken zij binnen een bepaalde structuur samen, niet als vanzelfsprekend dezelfde kennisbasis hebben of dezelfde dingen leren. Dit wordt in het huidige onderzoek ondervangen door met opleiders te praten over hun perceptie van de samenwerking en daaruit voortvloeiende opbrengsten, en niet te impliceren dat deze perceptie en opbrengsten hetzelfde zijn voor collega's die onderdeel uitmaakten van dezelfde samenwerking. De focus ligt dus op individuele opbrengsten (die eventueel collectief kunnen zijn).

Individuele perceptie staat centraal, al kunnen leeropbrengsten ook collectief zijn.

Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van het inderzoek was: ***Wat leren lerarenopleiders van het samenwerken met collega's op de werkplek?***
De volgende deelvragen zijn gesteld om op basis van de theoretische verantwoording een beeld te schetsen van wat door opleiders geleerd wordt van het samenwerken met collega's:

1 Wanneer en/of waaraan werken collega's samen? Met andere woorden: hoe wordt de samenwerking vormgegeven en waaruit bestaat deze?
2 Wat is de inhoud van leeropbrengsten n.a.v. de samenwerking? Hebben zij betrekking op *task performance, role performance, awareness & understanding, academic knowledge & skills, teamwork, decision making & problem solving, personal development, judgement* (Eraut, 2004) of een combinatie hiervan?
3 Welke rol speelt de organisatie in de ondersteuning van de samenwerking?

Methodiek

Respondenten

Voor dit onderzoek is met negen opleiders moderne vreemde talen van FLOT gesproken over het leren van samenwerken op de werkplek. De onderzoeker, zelf werkzaam binnen het talenteam als lerarenopleider Engels, heeft ervoor gekozen niet met collega's van de vakgroep Engels in gesprek te gaan, omdat dit de objectiviteit in gevaar zou kunnen brengen. De opleiders (vier mannen, vijf vrouwen) zijn werkzaam bij de vakgroepen Duits, Frans en Spaans, en hun werkervaring bij FLOT varieert van ruim 1 tot ruim 26 jaar.

Methode: het interview

Om niet gehinderd te worden door vooraf gedefinieerde antwoordmogelijkheden, te kunnen doorvragen, en daarmee te bewerkstelligen dat de data voldoende gedetailleerd zouden zijn, is gekozen voor een diepte-interview (Denscombe, 2010; Seidman, 2006). De interviews zijn met toestemming van de deelnemers opgenomen met een audiorecorder. Ook nadat de recorder was stopgezet praatte de onderzoeker nog even door met de betrokken opleider, bijvoorbeeld over de inhoud van het onderzoek en de verdere analyseprocedure. Dit leverde zinvolle uitspraken op die niet opgenomen maar wel genoteerd zijn, en meegenomen zullen worden in de bespreking van de resultaten.

Data-analyse

De opnamen van de negen interviews zijn diverse malen beluisterd. In eerste instantie zijn deze niet getranscribeerd maar in steekwoorden uitgewerkt. Op basis hiervan kwamen per deelvraag bepaalde hoofdthema's naar voren (thematische analyse). De antwoorden van de opleiders zijn vervolgens in een iteratief proces aan deze thema's gekoppeld, waarbij de hoofdvraag continu in gedachten is gehouden. Zo is geprobeerd om te komen tot generalisaties zonder individuele verschillen tekort te doen; identieke antwoorden en opmerkingen die overeenkwamen zijn samengevoegd, en letterlijke citaten behouden. Opmerkingen die niet binnen één thema pasten zijn gemarkeerd of als 'overige' gecodeerd. Om te garanderen dat geen enkele uitspraak over het hoofd gezien zou worden zijn opmerkingen die betrekking hadden op de (informele) leeropbrengst van de samenwerking met collega-opleiders hierna alsnog getranscribeerd. Zo kon de analyse binnen de gevonden thema's aangescherpt worden.

Er is zowel sprake geweest van een deductieve als een inductieve strategie, in de vorm van een 'constant comparison analysis' (Denscombe, 2010; Strauss & Corbin, 1998). Hoewel in eerste instantie geturfd werd hoe vaak een bepaald antwoord gegeven was, bleek uit de rijkdom aan details al snel dat deze kwantitatieve aanpak niet van toegevoegde waarde was. Tevens bleek hoe lastig het was de antwoorden te categoriseren met behulp van het model van Eraut (2004; Tabel 1). Deze manier om leeropbrengsten te coderen - en eventueel te kwantificeren - bood in principe voldoende handvatten; het probleem was echter dat de labels elkaar niet uitsloten. Ook het vertalen van de labels naar het Nederlands om eventuele nuanceverschillen tussen de acht categorieën helder te krijgen bleek hiervoor niet de oplossing. In plaats van een eenduidig overzicht, waarin het model poogt te voorzien, ontstond een diffuus beeld.

Een onafhankelijke tweede onderzoeker is gevraagd dezelfde analysestrategieën te gebruiken, met duidelijke overeenkomsten in zowel de uitkomst als de persoonlijke bevindingen van beide onderzoekers als gevolg. Dit leidde tot de conclusie dat de categorieën van Eraut (ibid.) niet tot een overzicht konden leiden dat recht zou doen aan de rijke inzichten die de interviews hadden opgeleverd. In overleg werd dan ook besloten terug te gaan naar de data en de uitspraken zelf grondig te bestuderen, zonder ze bij voorbaat van een label te willen voorzien. Hierbij moet vermeld worden dat ook de thema's die door deze aanpak uit de data naar boven kwamen elkaar niet altijd uitsluiten.

Resultaten

Om de verkregen resultaten te reduceren biedt dit overzicht een samenvatting gebaseerd op de uit de data gedestilleerde thema's (onderstreept), met representatieve voorbeelden van de antwoorden van respondenten (r1 t/m r9).

Organisatie van de samenwerking

De negen lerarenopleiders spreken over de frequentie van samenwerken en over wanneer collega's worden opgezocht: dit is zowel iets wat gerelateerd wordt aan formele afspraken (zoals een wekelijks of gepland vakgroepoverleg) als iets wat je elke dag doet, door tussen de colleges door *"de stoelen even bij elkaar te schuiven"* (r2), soms na een (urgente) aanleiding. De aanleiding voor deze samenwerking kan een eigen vraag zijn, of een formelere aangelegenheid zoals deelname aan een project. De samenwerking ontstaat vanuit de behoefte en noodzaak om afstemming, wanneer actuele ontwikkelingen daarom vragen. Sommige opleiders creëren de aanleiding zelf, *"om eilandjes te doorbreken"* (r5).

De samenstelling van het tweetal of de groep waarin samengewerkt wordt hangt met name af van het onderwerp: een overleg wordt bijvoorbeeld georganiseerd door docenten van een Master- of deeltijdopleiding, studieloopbaanbegeleiders, of collega-talendocenten die binnen hetzelfde domein (zoals literatuur) werken. Soms wordt een breder overleg opgedeeld in kleinere samenstellingen als het onderwerp daarom vraagt, of worden collega's juist bijgepraat, als overleg alleen in kleine groepen heeft kunnen plaatsvinden. Opleiders noemen in dit kader ook verschillende communicatiemedia, zoals telefoon en e-mail. De samenwerking wordt ook buiten de fysieke werkplek opgezocht als deze daar onmogelijk is. Voor de één werkt samenwerken heel natuurlijk, terwijl de ander zegt dat de samenwerking vaak snel en gestresst verloopt. Eén deelnemer merkt op niets alleen te doen: *"Ik hang van samenwerken aan elkaar"* (r1).

Inhoud van de samenwerking

De samenwerking met collega's dient vaak een praktisch doel: deze gaat over de taakverdeling, organisatie (bijvoorbeeld van zakelijke dienstverlening), uitwisseling van inzichten (na bezoek aan studiedagen) en tips (voor websites, boeken en andere materialen), het voorbereiden van colleges of het bekijken van elkaars toetsen. Hieraan ligt het idee van (vakgroep)-collega als sparringpartner ten grondslag: er wordt gesproken over vakinhoud, studenten, lessituaties. Eén opleider noemt met name deze klankbordfunctie en het creëren van draagvlak van de achterban. Ook op meta-niveau vindt samenwerking plaats als het gaat over leerlijnen (zoals afstemming van voltijd en deeltijd, vak en vakdidactiek) en de vormgeving van het curriculum. Zo worden materialen van verwante talenopleidingen naast elkaar gelegd. Ook de samenwerking met experts zoals lectoren of het zorgadviesteam wordt expliciet genoemd. De samenwerking met collega's op de werkplek lijkt meestal kleine, algemene, lopende zaken als focus te hebben.

Leeropbrengsten van de samenwerking

Wat de respondenten aangeven te leren van collegiale samenwerking varieert enorm: van kennis over vakinhoud en vakdidactiek (bijvoorbeeld met betrekking tot een syntactisch vraagstuk of handige websites en programma's), tot competenties zoals kritisch en analytisch denken, relativeren, prioriteiten stellen, en *"op een professionele manier over vakinhouden spreken"*

(r3); van vaardigheden die betrekking hebben op het ontwikkelen van lesmateriaal en toetsen, tot inzichten in hoe collega's taken aanpakken. In de woorden van twee opleiders: *"samenwerken vergroot het bewustzijn van de inhouden die je verzorgt*" en daardoor word je *"gedwongen alerter op de eigen inhoud en methodiek"* (r8 en r9). Dit heeft als bijkomend voordeel dat de opleiders het gevoel hebben als vakgroep sterker te staan naar studenten toe.
Naast relatief eenduidige vormen van kennis, vaardigheden en inzichten, gaat het hier ook om overtuigingen over het samenwerken als leerproces. Het 'twee-weten-meer-dan-één' principe gaat zeker op voor deze opleiders; ze geven aan dat samenwerken stimulerend is en je eigen werk kan verbeteren, dat het fijn is te weten dat je het wiel niet hoeft uit te vinden, en dat je veel van elkaar kunt leren - *"dingen die je niet uit een boek haalt"* (r4). Eén opleider is ervan overtuigd *"alles"* (r6) te leren van het samenwerken met collega's.
Een categorie overige opbrengsten laat zich niet gemakkelijk typeren. Zo ontwikkelen enkele opleiders van deze talenteams door de samenwerking hun taalgevoel - variërend van *"kan ik dit wel zo zeggen in het [Duits]?"* (r6 en r7) tot het gevoel van niet-Nederlandstalige opleiders voor de correcte toon in e-mails. Ook geven de respondenten aan dat de band met collega's sterker wordt: de samenwerking leidt tot bewondering voor collega's (en hun vermogen tot relativeren, analytisch denken, etc.) en een bevestiging dat je zelf op de goede weg bent. Tevens geeft de samenwerking steun (*"gedeelde smart is halve smart"*, r5), kan deze leiden tot werklastverlichting en heeft deze als gevolg dat opleiders elkaar beter op waarde schatten. De beeldspraak die één opleider biedt voor een verhoogd gevoel van interesse in elkaar is: *"We zijn de heg aan het lager knippen"* (r8).
De leeropbrengsten *"waaieren uit naar de rest van wat ik doe"* (r8) en worden door de respondenten meegenomen in overige taken. Deze follow-up acties waartoe de samenwerking aanzet worden meer dan eens genoemd en bestaan bijvoorbeeld uit informatie opzoeken, nadenken over te bieden hulp, het uitproberen van een bepaalde strategie.

De rol van de organisatie

Bevorderende factoren
De respondenten benoemen als positieve factor dat het elkaar kunnen vinden de samenwerking met collega-opleiders vergemakkelijkt; bijvoorbeeld doordat zij in een kleine vakgroep, vaak fysiek in één ruimte werken, maar ook door ingeroosterde vergadermomenten en twee collegevrije weken per periode. Teammiddagen zorgen ervoor dat dwarsverbanden kunnen worden gelegd; *"structuurtjes"* als deze helpen de drempel verlagen (r5). Opleiders spreken de wens uit voor een dag in de week waarop alle vakgroepcollega's in huis zijn; voor enkele respondenten is het lastig anderen te treffen vanwege parttime banen, verschillende werktijden en drukte. R2 concludeert dat soms een formele setting nodig is om informeel leren mogelijk te maken. R1 vindt dat er daarnaast rust en tijd nodig is om impliciet leren expliciet te maken.
Het delen van een concrete taak - die ook door het management of naar aanleiding van de accreditatie toegewezen kan worden - bevordert de samenwerking. De respondenten geven echter ook aan dat dit afhangt van de 'drive' die collega's zelf hebben om de samenwerking op te zoeken, letterlijk genoemd als strategie om "*jouw eigen werk [te] verbeteren*" (r9). Een vakgroep waarvan de leden benaderbaar zijn en openstaan voor feedback, en *"vertrouwen hebben in elkaar als collega's die degelijk werk leveren"*(r3) zijn aanvullende positieve factoren. Op een minder concreet niveau komt het 'voor ogen hebben' van een gedeelde

visie, overtuiging of doel de samenwerking ten goede. Eén opleider roemt het feit dat de teamleider aanstuurt op samenwerking ten bate van gezamenlijke visieontwikkeling. Tot slot worden positieve interpersoonlijke neveneffecten van samenwerken genoemd, zoals het gevoel van gelijkwaardigheid en samen optrekken, en de binding die gecreëerd wordt en die resulteert in opvang bij ziekte en *"minder eilandjes"* (r5).

Belemmerende factoren
De factoren die de samenwerking bevorderen lijken bij afwezigheid diezelfde samenwerking juist te belemmeren: part-time banen en lange werkdagen door overleg en avondcolleges waardoor collega's elkaar niet kunnen vinden, weinig tijd voor overleg over diepgaande, structurele zaken (zoals curriculumwijzigingen en visieontwikkeling), of juist te veel lopende zaken die de aandacht vragen in plaats van gewoon eens samen koffiedrinken (*"niet om het koffiedrinken, maar om de ontmoeting"*, r7) zitten de respondenten in de weg. *"Er blijft geen tijd over"* doordat andere taken ondergefaciliteerd zijn (r1). Extra tijd zouden enkele opleiders willen benutten voor lesbezoek en gesprekken met andere talencollega's. Waar eerder genoemd werd dat twee collegevrije weken per periode in theorie ruimte biedt, blijkt in de praktijk dat deze weken vol verplichtingen zitten; hier kan volgens de respondenten winst geboekt worden door juist tijd (een dag) in te ruimen voor vakgroepoverleg. Eén opleider geeft aan dat hierin weinig gestuurd wordt door het management en dat het al dan niet opzoeken van collega's daardoor vrijblijvend blijft.
Op een abstracter niveau zijn er ook zaken die de samenwerking belemmeren. Er wordt door enkele opleiders gerefereerd aan een cultuur binnen de vakgroep waarin het (*"altijd dezelfde"*, r4) collega's ontbreekt aan de 'drive' om tijd te investeren in het samen verbeteren van de opleiding; zij zijn niet bereid concessies te doen en buiten hun takenpakket te gaan.

Discussie

Het doel van dit kwalitatieve onderzoek was een relatie te leggen tussen het leren van het samenwerken met collega's en de concrete leeropbrengst hiervan. Hiermee is gepoogd een completer beeld te schetsen van de opbrengsten van informeel werkplekleren zoals eerder onderzocht (o.a. Eraut, 2004; Tynjälä, 2008; Kools et al., 2012; De Laat, 2012). Aangezien dit leren vaak impliciet gebeurt, zijn het proces en de opbrengst vaak moeilijk te beschrijven (Eraut, 2004), en ook in het huidige onderzoek bleek dat het lastig is aan te geven wat je precies leert, en of dat wel door het samenwerken komt. De keuze voor het afnemen van diepte-interviews heeft hierin een positieve rol gespeeld; het gaf de onderzoeker de mogelijkheid door te vragen, dieper in te gaan op de leerervaringen van de opleiders, en hen zo de opbrengsten te laten benoemen.

Opvallend was het feit dat opleiders de samenwerking soms zo graag organiseren dat zij ook buiten werktijden, buiten de fysieke ontmoetingsplek op het instituut van de FLOT, contact zoeken met elkaar. Het actief opzoeken van interactie - ook met experts zoals lectoren - lijkt te duiden op wat Hadar en Brody (2010) een gevoel van betrokkenheid noemen en de wil om de isolatie te doorbreken, die verder gaat dan alleen bereidheid tot samenwerken. Opleiders geven aan dat samenwerken stimuleert, je eigen werk kan verbeteren, en dat ze door samen te werken een eenheid vormen naar studenten toe. Zij lijken hier hun functie als rolmodel in te zetten (Lunenberg et al., 2007). De overlegstructuren waarbinnen samenwerking plaatsvindt zijn niet opgezet met leren als doel; dit is het kenmerk van informeel werkplekleren (Eraut, 2004). Uit de

resultaten blijkt echter dat structuren wel helpen de drempel te verlagen. Opleiders erkennen het belang van samenwerken om hun collectieve doel te bereiken. De vraag of non-formeel leren en jezelf daardoor professionaliseren een door opleiders bewust nagestreefd doel van samenwerken is, wordt bevestigend beantwoord door deze resultaten.

.. een gevoel van betrokkenheid en het willen doorbreken van isolatie, meer dan alleen samenwerken.

Tijdens de data-analyse viel op hoezeer een vooraf gedefinieerd model als dat van Eraut (2004) de interpretatie van resultaten kan bemoeilijken in plaats van vergemakkelijken. Er was sprake van overlap tussen de labels en mogelijkheden waarop bepaalde uitspraken gecodeerd kunnen worden. Zo is de overtuiging *"Hier werken veel slimme, inspirerende, gespecialiseerde mensen"* (r4) een uiting van 'Awareness and understanding (Other people)', maar ligt daaraan ook 'Personal development (Disposition to consult and work with others)' ten grondslag. Het antwoord op de leervraag *"Kan ik dit zo zeggen in een vreemde taal?"* (r7) heeft te maken met 'Task performance (Range of skills required)' maar ook met 'Academic knowledge and skills (Learning how to use relevant theory)'. Een nadeel van de keuze voor het gedetailleerde model van Eraut (2004) is dat verschillende onderzoekers op basis van deze data mogelijk tot andere conclusies zouden komen. In een andere onderzoeksopzet, wanneer bijvoorbeeld aan deelnemers zelf gevraagd zou worden hun leeropbrengsten in te delen, zou het zinvol kunnen zijn een soortgelijk model in te zetten.

Een 'theoretical sampling' methode (Denscombe, 2010) heeft geleid tot een gevarieerde groep respondenten, die als opleider van een moderne vreemde taal ook 'talige' kwesties als leeropbrengst benoemen. Een aanbeveling is om dit onderzoek te herhalen bij andere vakgroepen om de resultaten te kunnen vergelijken en te verdiepen. Hierbij blijft belangrijk te onderkennen dat deelnemers blinde vlekken kunnen hebben voor bepaalde leerervaringen en -opbrengsten, en dat zij er bewust voor kunnen kiezen hun kennis (over zichzelf) niet te delen. Wellicht leren zij van samenwerken met collega's wel dat ze liever níet samenwerken. Het laatste lijkt niet het geval te zijn, en zijn er wel degelijk patronen gevonden die tot voorzichtige conclusies kunnen leiden. Om te kijken of deze ondersteund worden is vervolgonderzoek nodig. Het zou zinvol zijn gesprekken over leeropbrengsten van samenwerken te koppelen aan een logboekproject, waarin de deelnemer zijn of haar leerervaringen vastlegt en deze zelf evalueert. Het model van Eraut (2004) zou ingezet kunnen worden in interviews of in vormen van 'self assessment' zoals een schriftelijke analysetool. Tot slot zou een specifiek samenwerkingsverband als casus centraal kunnen staan om de leeropbrengsten van partners in dezelfde samenwerking met elkaar te vergelijken.

Conclusie: consequenties en aanbevelingen

1 De deelnemende FLOT-opleiders geven aan dat zij met name de samenwerking met collega's opzoeken als zij de behoefte of noodzaak voelen zaken af te stemmen - ook per e-mail en telefoon. De aanleiding en focus van deze overlegmomenten zijn vooral algemene lopende zaken, waarbij de collega die wordt opgezocht fungeert als sparringpartner.
2 Wat de betrokken talenopleiders leren van collegiale samenwerking varieert enorm. Zij ontwikkelen door het samenwerken met collega's hun kennis, vaardigheden en competenties (inclusief hun taalgevoel), en doen nieuwe inzichten en overtuigingen op. Deze overtuigingen

hebben ook betrekking op het samenwerkingsproces zelf: samenwerken stimuleert, kan je eigen werk verbeteren, voor een sterkere band met en bewondering voor collega's zorgen, en je een gevoel van bevestiging geven. De samenwerking leidt niet zelden tot vervolgacties waar ook weer van geleerd wordt.

3 De belangrijkste factoren die collegiale samenwerking kunnen bevorderen zijn fysieke aanwezigheid en tijd, een gezamenlijke taak, een gedeelde visie, en de persoonlijke overtuiging dat je werk er beter van wordt. De rol weggelegd voor (het management van) een organisatie als de FLOT lijkt met name het stimuleren van samenwerken door in te spelen op de eerste factoren - facilitering en taakverdeling - en het bevorderen van een cultuur waarin gezamenlijke visieontwikkeling op de agenda staat. Ook het organiseren van overlegstructuren kan helpen. Een kanttekening hierbij is wel dat het om informele vormen van leren moet blijven gaan: het formaliseren van samenwerken met bepaalde leeropbrengsten voor de deelnemers als doel staat haaks op het type werkplekleren dat in dit onderzoek centraal stond. Kortom, in het herkennen en erkennen van informeel leren op de werkplek (Kools, 2011) is zeker een rol weggelegd voor de organisatie. Het lijkt er echter ook op dat er winst te behalen valt bij de opleiders zélf, wanneer zij zich bewuster worden van de enorme schat aan leerervaringen die zij kunnen opdoen tijdens het werk, van het "leerpotentieel" van de lerarenopleiding als werkplek (Kools, 2013, p. 81). De voornaamste opbrengst van dit onderzoek is dus wellicht niet zozeer wát er informeel geleerd wordt van het samenwerken met collega's, maar dát er zoveel geleerd wordt.

Referenties

Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and teacher education, 19,* 5-28.

De Laat, M. (2012). *Enabling professional development networks: how connected are you?* (oratie Open Universiteit). Heerlen: LOOK, Open Universiteit.

Denscombe, M. (2010). *The good research guide for small-scale social research projects* (vierde editie). Maidenhead: Open University Press.

Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2005). Samenwerkend leren: praktijkboek. Houten: Noordhoff Uitgevers.

Eraut, M. (2004). *Informal learning in the workplace. Studies in continuing education, 26*(2), 242-273.

Hadar, L., & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: building a professional development community among teacher educators. *Teaching and teacher education, 26*, 1641-1651.

Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (vijfde editie). Boston: Allyn and Bacon.

Kools, Q. (2011). F*uture proof. Professionaliteit van leraren en lerarenopleiders*. (lectorale rede Fontys Lerarenopleiding Tilburg). Eindhoven: Fontys Hogescholen.

Kools, Q., Dengerink, J., Melief, K., & Lunenberg, M. (2011, augustus). *Professional development activities of teacher educators*. Presentatie op de 36e conferentie van de Association for Teacher Education in Europe (ATEE), Riga.

Kools, Q., Gootzen, M., Schols, M., Schildwacht, R., & Bouckaert, M. (2012, augustus). *Professional development of teacher educators through informal learning*. Presentatie op de EARLI-conferentie van SIG 14, Antwerpen.

Kools, Q. (2013). Ongemerkt professionaliseren: je leert meer dan je denkt!. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders 34*(4), 73-83.

Lunenberg, M., Korthagen, F. ,& Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education, 23*(5), 586-601.

Marsick, V.J. (2009). Towards a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of workplace learning, 21*(4), 265-275.

Martens, R., & De Laat, M. (2011). Professionaliseren op de werkplek. *OnderwijsInnovatie*, september 2011, 11-13.

Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and teacher education, 21*, 125-142.

Onstenk, J. (2011). Ontwikkelen van bekwaamheden tijdens het werk. In J. Kessels en R. Poell (red.), *Handboek human resource development: organiseren van het leren* (248-263). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Schildwacht, R. (2012) *Learning to notice: teachers coaching teachers with video feedback* (proefschrift Universiteit van Twente). Enschede: Universiteit van Twente.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences* (derde editie). New York: Teachers College Press.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (tweede editie). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational research review, 3*, 130-154.