

Handelingsaspecten bij het wederzijds leren van ervaren docenten

L.J. Galesloot, C.P. Koetsier en Th. Wubbels

Samenvatting

Samenwerking met collega's in netwerken van scholen lijkt een goede manier voor ervaren docenten om van elkaar te leren en kan worden gezien als een vorm van professionele ontwikkeling. In dit artikel bespreken we een aantal aspecten van het handelen van docenten die dit leren van elkaar kunnen bevorderen. Voor het beschrijven van de handelingsaspecten maken we gebruik van de resultaten van een exploratief ontwikkelingsonderzoek over door deelnemers zelf gestuurde scholennetwerken (Galesloot, 1994). Ook recentere bevindingen in literatuur en praktijk zijn verwerkt. Mede gezien de recente 'explosie van scholennetwerken' in Nederland lijkt het ons goed van deze 'leren bevorderende handelingsaspecten' verslag te doen. We belichten juist deze aspecten omdat ze naar onze mening ook van belang zijn in andere, niet door deelnemers gestuurde, netwerken. Bovendien blijven ons inziens deze – schijnbaar vanzelfsprekende – handelingsaspecten in de huidige netwerkpraktijk onderbelicht. De door ons verkregen gegevens over genoemd de handelingsaspecten kaderen we binnen de onderwijskundige principes voor het leren en opleiden van (oudere) volwassenen (Thijssen, 1988, 1992, 1996).

1 Inleiding

Scholennetwerken als een vorm van scholing hebben in het basisonderwijs in enkele regio's in Nederland al een zekere bekendheid (zie onder meer Galesloot, Jansen, Schildmeijer & Treffers, 1995). In het voortgezet onderwijs vond er tot voor kort vrijwel geen systematische uitwisseling plaats van praktijkervaringen en deskundigheden in netwerken van scholen (Eisner, 1984; Holly, 1989; Van Tulder, 1992). Toch beschikken ook goed functionerende

ervaren docenten in het voortgezet onderwijs over veel praktijkervaring en grote deskundigheden. Veel van die kennis en ervaring blijft echter binnen de school of het klaslokaal. Met enige regelmaat veronderstelden auteurs dat netwerken van scholen een nuttige en aantrekkelijke constructie zouden kunnen zijn voor nascholing (zie bijvoorbeeld Matthijssen, 1973; Louis & Rosenblum, 1981; Bollen, 1983, 1991; Eisner, 1984; Van den Berg & Vandenbergh, 1981, 1984, 1988; Ten Brinke & Galesloot, 1991; Ten Brinke, Galesloot & Schilperoord, 1991; Ten Brinke & Galesloot, 1992). Over de redenen waarom tot voor kort in het voortgezet onderwijs slechts geringe inhoudelijke uitwisseling in netwerkverband plaatsvindt, is weinig bekend (Louis, 1986; Pelkmans & Van Kuijk, 1986; Gould & Letven, 1987; Dalin, 1989; Pepels, Bastiaans & Van der Vegt, 1989; Van der Vegt & Pepels, 1991).

De term 'scholennetwerken' verdient eerst verheldering. We kunnen een onderscheid maken tussen 'netwerken' als een menselijke activiteit, een proces dat plaatsvindt tussen mensen (networking) en 'netwerken' als een organisatievorm (networks). Met 'networking' bedoelen we hier *een wijze van systematisch leren met en van elkaar als collega's*, die wij benoemen als 'horizontaal leren'. Met 'networks' duiden we op scholennetwerken als *meer of minder geformaliseerde structuren*, waarin deelnemers gedurende een bepaalde tijdsperiode van tevoren vastgelegde doelen nastreven. In een ontwikkeld model voor 'beroepsgericht horizontaal leren' via inhoudelijke samenwerking, als vorm van professionele ontwikkeling in netwerken van scholen (Galesloot 1994), verwijst 'beroepsgericht' naar dat deel van de professionele ontwikkeling dat niet is gericht op het schoolvak dat de docent geeft. Horizontaal leren onderscheidt zich van het 'verticale leren', het binnen de

nascholing meer gebruikelijke leren onder leiding van een expert. 'Beroepsgericht horizontaal leren', zoals hiervoor omschreven heeft veel kenmerken van intervisie (vergelijk De Hoop, 1992; Weerman, 1993). Het ontwikkelde (nascholings)arrangement (Galesloot, 1994) kenmerkt zich door vrijwillige deelname van ervaren docenten en schoolleiders van overeenkomstige delen van een beperkt aantal scholen, die gedurende langere tijd werken aan een gezamenlijk afgesproken thema, ondersteund door externe coördinatie. Deelnemers werken aan concrete onderwerpen die relevant zijn voor de eigen praktijk en tevens binnen de eigen school herkenbaar zijn en bepalen in onderling overleg zelf de frequentie, de duur en de plaats van de bijeenkomsten.

We bepleiten in dit artikel niet dat beroepsgericht horizontaal leren in de plaats moet komen van het leren onder leiding van een deskundige op een bepaald gebied. Ons inziens kan het evenwel binnen de mogelijkheden voor professionele ontwikkeling een plaats krijgen naast het leren van een expert.

Uit onderzoek blijkt dat er een aantal factoren/omstandigheden zijn, die stimulerend dan wel remmend werken op het functioneren van een scholennetwerk (zoals aantal en soort scholen, aantal deelnemers, de wijze van externe begeleiding). Een daarvan is een 'netwerkhouding' (Galesloot, 1994). Het (gaan) beschikken over een 'netwerkhouding' is bevorderend voor het leren met en van elkaar als collega's. Aan deze netwerkhouding kunnen verschillende handelingsaspecten worden onderscheiden. Dergelijke aspecten van het handelen van deelnemers in een scholennetwerk lijken van belang voor het wederzijds leren van ervaren docenten. Tegelijkertijd zijn deze aspecten schijnbaar vanzelfsprekend, bijna triviaal, edoch blijken ze in de netwerkpraktijk lang niet altijd onderdeel uit te maken van het handelen van de deelnemers. Vanuit het handelings-theoretisch paradigma beschouwen we hier intern handelen (cognities) en extern handelen (gedrag) als een twee-eenheid; beide componenten kunnen worden onderscheiden, niet gescheiden (vergelijk Peters, 1984; Corporaal, 1984; De Jong, 1988; Koetsier, 1991).

In dit artikel gaan we in op de vraag: 'Welke – schijnbaar vanzelfsprekende – handelingsas-

pecten van ervaren docenten bevorderen dat zij in netwerken van elkaars ervaringen kunnen leren?' Tevens gaan we na 'of de beschreven handelingsaspecten in verband gebracht kunnen worden met de onderwijskundige principes voor het leren en opleiden van (oudere) volwassenen van Thijssen, 1988, 1992, 1996' (zie paragraaf 2). Teneinde genoemde vragen te kunnen beantwoorden, baseren we ons op de resultaten van het exploratieve ontwikkelingsonderzoek van Galesloot (1994). Hij onderzocht – via een veldonderzoek (1988-1994) gecombineerd met een literatuurstudie – aan welke kenmerken inhoudelijke samenwerking in scholennetwerken moet voldoen om te kunnen functioneren als een vorm van professionele ontwikkeling. Het onderzoek levert gegevens over de vraag hoe ervaren docenten met en van elkaar kunnen leren.

In paragraaf 2 beschrijven we als theoretisch kader zes principes voor een nascholingsarrangement. Deze principes lijken bruikbaar om de resultaten van ons onderzoek in te kaderen, waardoor het vertrouwen in de geldigheid van de gevonden resultaten wordt vergroot. In paragraaf 3 geven we een samenvatting van de opzet van het exploratieve ontwikkelingsonderzoek. In paragraaf 4 gaan we vervolgens in op de resultaten van dit exploratieve onderzoek die van belang zijn voor het beantwoorden van bovengenoemde vraagstellingen, aangevuld met ervaringen uit recentere ontstane netwerken, zowel in door deelnemers zelf gestuurde als niet door henzelf gestuurde netwerken. Ook vermelden we recentere literatuurgegevens die het belang van de beschreven handelingsaspecten voor het leren met en van elkaar als collega's ondersteunen. We besluiten het artikel met het kaderen van de resultaten van ons onderzoek binnen de onderwijskundige principes van Thijssen, 1988, 1992, 1996 en een stellingname ten aanzien van horizontaal leren in scholennetwerken.

2 Theoretisch kader

In dit artikel proberen we handelingsaspecten, die het wederzijds leren van ervaren docenten kunnen bevorderen, te kaderen binnen de principes die Thijssen (1988, 1992, 1996) formuleert voor het leren en opleiden van (oudere)

volwassenen. Hij ontleent deze principes aan de praktijktheoretische noties van ervaren bedrijfsopleiders. Het gaat om twee principes ten aanzien van de *inhoud* in de scholennetwerken, twee principes ten aanzien van de *gewenste werkwijze* en twee principes ten aanzien van de *sfeer*.

Ten aanzien van de inhoud:

1. *Het herkenbaarheidsprincipe*. Dit principe houdt in dat nieuw aangeboden ideeën of ervaringen niet te ver van de eigen werkervaring dienen af te liggen. Hierbij gaat het erom dat de lerende, vanuit in het verleden opgedane ervaringen, de kern van nieuw aangeboden zaken althans gedeeltelijk kan herkennen, kan plaatsen. Zo ontstaat een basaal oriënteringskader waaraan door de lerende steeds gerefereerd kan worden als een 'bekende kapstok' voor nieuwe kennis. Dit principe is volgens Thijssen met name voor volwassenen met veel werkervaring van belang.

2. *Het toepasbaarheidsprincipe*. Dit principe houdt in de vraag naar de zinvolheid voor de eigen beroepspraktijk van hetgeen geleerd kan worden. Volwassenen vragen zich eerder dan een kind af of iets nieuws leren zinvol is, of ze er feitelijk iets mee kunnen doen en liever niet slechts op lange termijn. Illustraties van concrete toepassingsmogelijkheden zijn voor volwassenen van meer belang dan algemeen geldige, abstracte regels en modellen.

Teneinde het effectief leren te bevorderen, formuleert Thijssen tevens twee principes voor gewenste werkwijzen:

3. *Actief-structurende verwerking*. Dit principe houdt in de wenselijkheid dat volwassenen zelf actief en structurend met de stof bezig dienen te zijn. Het is voor volwassenen met het toenemen van leeftijd en levenservaring steeds belangrijker dat nieuwe leerstof actief wordt verwerkt. Ofschoon volwassenen, zeker in onzekere situaties, nogal eens 'de kat uit de boom kijken' en dan dus receptief, passief leren, is het van belang dat zij mentaal actief bezig zijn.

4. *Het feedbackprincipe*. Dit principe houdt in

dat aan een persoon informatie over zijn gedrag wordt verschaft, teneinde hem te helpen meer inzicht in het eigen functioneren te krijgen. Vanuit bepaalde, in de loop der jaren ontstane preconcepties (opgebouwd door ervaringen) kijken volwassenen naar nieuwe leersituaties. Door vanuit 'ingeslepen' preconcepties te kijken kunnen gauw vertekeningen en misverstanden ontstaan. Daarom is systematische feedback tijdens het leerproces van groot belang.

Daarnaast onderscheidt Thijssen (1992, 1996) nog twee principes, die wenselijkheden formuleren ten aanzien van de 'sfeer' van scholingsbijeenkomsten voor (oudere) volwassenen, namelijk:

5. *Aangepaste sociale context*. Dit principe houdt in dat het voor volwassenen met veel levenservaring van belang is dat het leren van nieuwe zaken vanuit een vriendelijke sociale sfeer gebeurt. Het is eveneens wenselijk om gelijkwaardigheid tussen docent en cursist en cursisten onderling na te streven en competitie en concurrentie te vermijden.

Volwassenen zijn doorgaans kritischer ten opzichte van de sociale context waarin zij leren dan kinderen en achten zich eerder belemmerd in een sociaal-onvriendelijke leersituatie.

6. *Aangepaste logistieke context*. Dit principe houdt in dat het voor volwassenen met veel levenservaring, die geconfronteerd worden met het leren van nieuwe zaken, belangrijk is dat zij de leersituatie aankunnen, dat wil zeggen kunnen overzien en beheersen c.q. beïnvloeden, bijvoorbeeld door een flexibele planning van tijd en inhoud. Dat heeft alles te maken met de onzekerheid die mensen met veel ervaring kennen, indien zij met nieuwe leersituaties worden geconfronteerd.

Thijssen meent, dat de theoretische verklaring achter de genoemde principes schuilt in het begrip 'ervaringsconcentratie', dit is het verschijnsel dat in het algemeen met de jaren de hoeveelheid ervaringen zal toenemen, maar de verscheidenheid ervan zal afnemen. Ervaringsconcentratie impliceert dat mensen zich allengs beter gaan 'thuisvoelen' in een steeds kleiner domein. Het wordt daarmee steeds moeilijker

de overstap te maken naar een nieuw ervaringsdomein buiten de vertrouwde sfeer. Kenmerkend voor deze theoretische invalshoek is, dat niet zozeer de volwassenheid geldt als verklarende factor, maar de mate waarin men niet (meer) gewend is met een verscheidenheid van nieuwe (leer)situaties om te gaan. Deze theorie geldt dus met name voor degenen die minder flexibel en 'open' omgaan met (geheel) nieuwe leersituaties. Als gevolg daarvan lijkt het van belang om in leersituaties van volwassenen met veel werkervaring, meer aandacht te besteden aan de hiervoor genoemde onderwijskundige principes om het leren te bevorderen. In het kader van dit artikel gaan wij niet nader in op dit begrip 'ervaringsconcentratie'.

In paragraaf 4 en 5 relateren we de uit ons onderzoek volgende handelingsaspecten aan vier van de zes onderwijskundige principes van Thijssen.

Principe 1 'het herkenbaarheidsprincipe' dat inhoudt dat nieuw aangeboden ideeën niet te ver van de eigen werkervaring dienen af te liggen, vormt een uitgangspunt van het gebruikte concept scholennetwerk. Immers, de bedoeling van de onderzochte netwerken is juist dat deelnemers concrete ervaringen inbrengen uit eigen school – en klaspraktijk. Evenzo vormt principe 6 'aangepaste logistische context' een uitgangspunt van de onderzochte scholennetwerken, waarbij deelnemers in onderling overleg – naast de inhoud – zelf frequentie, duur en plaats van de bijeenkomsten bepalen. Doordat de principes 1 en 6 feitelijk als uitgangspunten van het onderzochte (nascholings)arrangement golden, is het niet relevant de handelingsaspecten met deze principes in verband te brengen. We schenken derhalve geen aandacht meer aan deze twee principes in het vervolg van dit artikel.

3 Exploratief ontwikkelingsonderzoek

Hieronder beschrijven we kort de opzet van en de werkwijze in het exploratief ontwikkelingsonderzoek naar inhoudelijke samenwerking van ervaren docenten en schoolleiders in scholennetwerken als een vorm van professionele ontwikkeling (Galesloot, 1994), voor zover dit

van belang is voor het beantwoorden van de vraagstelling van dit artikel.

3.1 Opzet van het onderzoek

In het veldonderzoek werden op basis van een 'naïef model' tussen 1988 en 1991 vier scholennetwerken geïnitieerd, waaraan docenten en schoolleiders deelnamen van in totaal 14 scholen. Deze netwerken waren gericht op beroepsgericht horizontaal leren via inhoudelijke samenwerking. Met 'naïef' bedoelen we dat het ontwikkelde arrangement niet was gebaseerd op bestaande wetenschappelijke theorieën, maar op redelijk lijkende uitgangspunten uit de schoolpraktijk (vergelijk Wester, 1991).

Daarnaast werd een literatuurstudie uitgevoerd naar professionele ontwikkeling via scholennetwerken met externe coördinatie. Bovendien werden gesprekken gevoerd met een aantal praktijkdeskundigen op dit terrein. Het doel van de literatuurstudie en de raadpleging van praktijkdeskundigen was om gegevens te verzamelen over de fenomenen netwerk(modellen), beroepsgerichte professionele ontwikkeling en (externe) netwerkcoördinatie.

3.2 Onderzoeksmethoden

De empirische gegevens over het ontwikkelde arrangement werden verkregen uit participerende observatie tijdens 90 netwerkbijeenkomsten, interviews met deelnemers aan de netwerken (in totaal 49) en analyse van documenten van 11 scholen.

De gegevens van de participerende observaties werden vastgelegd in verslagen. De interviews werden vastgelegd op audioband en woordelijk omgezet in interviewprotocollen. Het totaal aantal pagina's in documenten waarop informatie was vastgelegd in relatie met de onderzochte netwerken, bedroeg 235. Het aantal doorgelezen pagina's aan documenten varieerde per school van vele tientallen tot vele honderden.

De empirische gegevens over 'handelingsaspecten die het leren met en van elkaar als collega's stimuleerden' kwamen vooral voort uit de interviews en de participerende observaties. Tijdens de interviews werd in verband met deze handelingsaspecten uitgegaan van de startvragen: 'Bij het netwerk spelen remmende en bevorderende factoren van verschillende aard mogelijk een rol. Kunt u factoren noemen

die volgens u bevorderend of remmend zijn op het functioneren van het scholennetwerk?' en 'Ziet u zo'n inhoudelijk scholennetwerk als het uwe, als een mogelijk waardevolle zelfscholingsvorm?'. De gegevens leverden antwoorden op de onderzoeksvraag. In verband met de gewenste betrouwbaarheid gebruikten we alleen deze interviewgegevens, wanneer deze bevestigd werden door gegevens uit minstens één andere bron: de door de deelnemers goedgekeurde verslagen van de participerende observaties en/of de schooldocumenten. We merken hierbij op dat in de schooldocumenten slechts sporadisch een opmerking over genoemde handelingsaspecten werd gevonden. Categorieën om de verschillende handelingsaspecten te beschrijven werden ontleend aan het materiaal.

Bij het verzamelen en verwerken van de gegevens tijdens het veldonderzoek zijn verder diverse strategieën toegepast, teneinde de betrouwbaarheid en validiteit van de resultaten te bevorderen (zie Galesloot, 1994, pp. 42-54). Zo werden zowel de interviewprotocollen als de verslagen van de participerende observaties aan de deelnemers voorgelegd ter controle op volledigheid en ter validering van de interpretatie. Voorts zijn bij de verwerking van een deel van de gegevens, de interpretaties van de onderzoeker systematisch vergeleken met die van een tweede onderzoeker (vergelijk Brun-schot, 1990). De intersubjectieve betrouwbaarheid bleek hoog. In geval van niet-overeenstemming volgde overleg tussen hen. Dit overleg leidde in de meeste gevallen tot consensus. In de enkele gevallen waar er geen consensus werd bereikt, handhaafde de eerste onderzoeker op basis van de hem bekende contextinformatie zijn score.

4 Leren stimulerend handelen

Uit de analyse van de onderzoeksgegevens volgde onder meer een aantal categorieën, die we benoemd hebben als aspecten van 'leren stimulerend handelen'. Het betreft de volgende aspecten: 'vertrouwen in de bruikbaarheid van eigen ervaring', 'open opstelling', 'voorbereiden op vertellen over eigen schoolpraktijk', 'vertellen over eigen schoolpraktijk', 'actief luisteren en doorvragen', 'afspraken maken

over concreet uitproberen in eigen schoolpraktijk' en 'vertellen over nieuwe ervaringen'. Dit lijkt een triviale opsomming van gedrag te zijn. Uit de interviews en de participerende observaties bleek echter het grote belang van dit gedrag voor professionele ontwikkeling. Tevens bleek dat deelnemers niet zo bewust bezig zijn met dergelijk gedrag, wellicht door *het vanzelfsprekend lijkende karakter* ervan.

We bespreken hierna aspecten van 'leren stimulerend handelen' die bij docenten in de onderzochte netwerken zijn geconstateerd. Hoewel het handelen van *alle* deelnemers aan een netwerk, dat wil zeggen docenten, schoolleiders en externe coördinator in interactie met elkaar invloed lijkt te hebben op het leren met en van elkaar als collega's, beperken we ons in het kader van dit artikel tot de ervaren docenten.

In deze paragraaf beschrijven we steeds kort het handelingsaspect dat stimulerend dan wel remmend kan werken op het leren, gevolgd door een effect uit de praktijk van de deelnemers waaruit blijkt dat dit handelingsaspect tot wederzijds leren lijkt te leiden.

Vervolgens proberen we bij wijze van hypothese waar mogelijk aan te geven, waardoor het komt dat het besproken handelingsaspect bij ervaren docenten in de netwerkpraktijk, minder dan wenselijk voorkomt. Ten slotte geven we steeds aan welke principes van Thijssen (1992, 1996) een rol kunnen spelen bij de werkzaamheid van de handelingsaspecten.

Vertrouwen in de bruikbaarheid van eigen ervaring

Deelnemers gaven aan dat beroepsgericht horizontaal leren vereist dat zij zelf de eigen kennis en ervaring als potentieel nuttig voor collega's zien. Dit nu blijkt lang niet altijd het geval. Ook ander onderzoek wijst uit dat docenten 'het bij collega's in de keuken kijken' hoog op hun verlanglijst hebben staan, maar dat velen van hen twijfelen aan de waarde van eigen kennis en ervaring voor collega's van andere scholen (Holly, 1989; Smyth, 1989; Galesloot, 1994).

Citaat van een netwerkdeelnemer:

"Zo gauw er een ander - officieel - project of een boekje is, dan ontstaat er in de werkgroep bij ons op school een soort collectief minderwaardigheidscomplex, dat vind ik een heel merkwaardig soort ervaring."

Blijkbaar moeten docenten meer vertrouwen krijgen in de eigen mogelijkheden met betrekking tot het leren van elkaars ervaringsdeskundigheid en inzien dat zij de architect van eigen kennis zijn (vergelijk Wubbels, 1991). Het blijkt dat het accepteren van dit inzicht een in de tijd langzaam verlopend proces is (zie ook Engel, 1995; Galesloot, 1995; Bergen, 1996). Leraren (en anderen) zijn veelal gewend aan de verticale wijze van leren, het leren onder leiding van een expert. De wijze waarop we zelf in het verleden veel zaken hebben geleerd, bepaalt in sterke mate de wijze waarop we nu willen leren (vergelijk Bolhuis, 1988; Thijssen & De Greef, 1989). Dit verklaart wellicht deels de door deelnemers aangegeven noodzakelijke mentaliteitsverandering bij beroepsgericht horizontaal leren en het feit dat deze niet snel tot stand komt (Galesloot & Koetsier, 1996).

Het gaat bij dit handelingsaspect om het vertrouwen in de zinvolheid voor de eigen beroepspraktijk van eigen en andermans ervaring en om uitwisseling van concrete toepassingsmogelijkheden en daarmee om het tweede principe van Thijssen, 'het toepassingsprincipe'.

Open opstelling

De resultaten van de interviews en de participerende observaties lieten zien dat het werken met collega's van *andere* scholen vruchtbaarder en met minder remmingen verloopt dan met collega's van de eigen school. Ze leidt tot een open opstelling van de deelnemers. Delen van aanpakken van collega's van een andere school lijken eerder in de eigen school uitgeprobeerd te worden. 'Vreemde collega's' brengen andere ervaringen en andere benaderingswijzen in van eenzelfde problematiek. Ze halen eerder de door de eigen schoolcontext veroorzaakte 'blinde vlekken' weg, waardoor problemen c.q. mogelijke veranderingen in eigen praktijk eerder zichtbaar worden en verruiming van het eigen blikveld kan optreden (vergelijk Koot, 1986; Gould & Letven, 1987; Godfroy, 1989; en recenter Huberman, 1995; Slaats, 1995; Lieberman, 1996). Bovendien voelen netwerkdeelnemers zich vaak kwetsbaarder tegenover collega's van de eigen school en zijn daardoor minder geneigd om problematisch liggende zaken met 'eigen-school-collega's' te bespreken. Naar onze mening kan de communicatie tijdens netwerkbijeenkomsten opener

zijn juist door de geringere kwetsbaarheid ten opzichte van collega's van andere scholen in vergelijking met collega's van de eigen school.

Het gaat bij dit handelingsaspect om de openheid die nodig is om als ervaren volwassene nieuwe zaken te willen leren en 'ingeslepen' preconcepties te durven verlaten. De daarvoor onder meer gewenste voorwaarden worden ons inziens beschreven binnen het vierde en het vijfde principe van Thijssen, 'het feedback-principe' respectievelijk 'de aangepaste sociale context'.

Vorbereiden op vertellen over eigen schoolpraktijk

Uit de interviews en de participerende observaties bleek dat aan het systematisch vertellen over een bepaald aspect uit de eigen beroepspraktijk reflectie op die eigen praktijk vooraf gaat. Deze rol van reflectie wordt door ervaren docenten als duidelijke winst benoemd, onder meer omdat eigen expertise gebruikt wordt om de praktijk te bevragen en zo te verbeteren.

Volgens deelnemers leidt deze reflectie tot leereffecten op twee niveaus. In de eerste plaats blijkt uit opmerkingen van deelnemers dat het bewust stilstaan bij de eigen school – en klaspraktijk, teneinde deze aan andere collega's te kunnen overbrengen, wordt gezien als een belangrijk – en vaak niet verwacht – leereffect. Het systematisch stilstaan bij en voor jezelf verwoorden van concrete werkwijzen uit eigen praktijk blijkt volgens hen te kunnen leiden tot verbetering ervan. Wij veronderstellen dat door deze reflectie op aspecten van de eigen praktijk gewoonten meer bewust en meer doorzichtig worden (vergelijk Schön, 1987; Kilbourn, 1991; Korthagen, 1992; Meyer, 1992). Ook kunnen eventuele veranderingen in denken en doen zo op een duidelijker fundament van overwegingen steunen. In de tweede plaats wordt de praktische kennis van de netwerkdeelnemer ook beter communiceerbaar met collega's, waardoor wederzijdse leereffecten blijken toe te nemen (vergelijk Jansen & Van der Vegt, 1990). Bewust stilstaan bij de – vaak niet besepte – vanzelfsprekendheden in het eigen beroepshandelen, systematisch reflecteren op de eigen beroepsactiviteiten, is in onze schoolpraktijk echter geen gewoonte. Deelnemers aan de onderzochte scholennetwerken geven aan dat samenwerking in een scholen-

netwerk mogelijkheden biedt om op natuurlijke wijze, samen met collega's, te (gaan) reflecteren op de eigen onderwijspraktijk. Deelnemers werken immers aan voor henzelf belangrijke, door henzelf geformuleerde, gemeenschappelijke doelen, brengen vanuit eigen praktijk kennis en ervaring in en formuleren deze in gewone schooltaal (zie ook Galesloot & Bollen, 1995).

Citaat van een netwerkdeelnemer:

"Het is nuttig om als school na te denken over wat je aan het doen bent en zo'n netwerkbijeenkomst maakt dat noodzakelijk."

Bij dit handelingsaspect gaat het erom dat de lerende volwassene actief reflecteert op onderdelen van de eigen beroepspraktijk en daarmee tot (her)structurering ervan kan komen, aspecten van het derde principe van Thijssen, 'actief-structurende verwerking'.

Vertellen over eigen schoolpraktijk

Eerlijk en nuchter vertellen wat goed en wat niet goed gaat in eigen school- en klaspraktijk, werd door de deelnemers als stimulerend ervaren voor hun leerproces. Zij geven aan dat de valkuil bij het vertellen over eigen praktijk 'de successtory' is. Het naar voren brengen van alléén positieve ervaringen blijkt volgens deelnemers remmend te werken op het leren met en van elkaar als collega's.

In de netwerken bleek dat door collega's getoonde aanpakken van onderwijs, waarbij zowel sterke als zwakke kanten waren besproken, eerder tot concrete inspiratie en navolging in eigen schoolpraktijk leiden.

Citaat van een netwerkdeelnemer:

"Durven starten met je eigen onvolkomenheden. De successtory ligt bijna bij iedereen voor op zijn tong. Achterop liggen meer de dingen die niet zo goed gaan, waar je elkaar zou kunnen steunen."

Wij veronderstellen dat het mooier maken van de eigen werkelijkheid – soms onbewust – een normaal menselijk verschijnsel is (vergelijk Petri, 1985). Het met collega's bespreken van minder geslaagde aspecten van een bepaalde werkwijze of gebruikt onderwijsmateriaal wordt daardoor niet zo snel gedaan. Als collega's in een netwerk echter van elkaar willen leren, moeten zij niet alleen de mooie dingen vertellen, maar ook bereid zijn de zwakke kan-

ten van de eigen praktijk aanpakken te bespreken. Volgens deelnemers is hiervoor een goede, open sfeer in de netwerkbijeenkomsten noodzakelijk.

Het gaat bij dit handelingsaspect om het ook willen vertellen van zwakke kanten en daarmee om 'psychische veiligheid' voor de deelnemers. Derhalve vinden we dit handelingsaspect karakteristiek voor zowel het tweede als het vijfde principe van Thijssen, 'het toepasbaarheidsprincipe' respectievelijk 'de aangepaste sociale context'.

Actief luisteren en doorvragen

Uit de interviews en de participerende observaties bleek dat 'actief luisteren en doorvragen' bijdraagt tot het leren van de netwerkdeelnemers. Doordat zo informatie van concretere aard beschikbaar komt, blijkt er eerder in de eigen schoolpraktijk mee geëxperimenteerd te worden. Actief luisteren wil immers zeggen dat de luisteraar vragen stelt aan de verteller in de trant van: 'Kun je me precies vertellen hoe je dat doet?', 'Waarom heb je eigenlijk deze keuze gemaakt?' of 'Wat zijn eigenlijk voor- en nadelen van jouw aanpak?'. De bedoeling is 'door te vragen' over de praktijk van de verteller en juist daardoor meer aan de weet te komen. Ook de eerder genoemde door de eigen schoolcontext veroorzaakte 'blinde vlekken' kunnen door het actief luisteren naar en doorvragen van collega's van andere scholen sneller verhelderd worden. 'Actief luisteren en doorvragen' blijkt als handeling echter weinig voor te komen in bijeenkomsten van scholennetwerken.

Wij veronderstellen dat een verklaring voor dit verschijnsel zou kunnen zijn dat docenten door het geïsoleerde karakter van het beroep in het algemeen niet gewend zijn om binnen de school opmerkingen over hun aanpak te krijgen of te geven. Bovendien hebben ervaren docenten op basis van langdurige ervaring een eigen – vaak succesvolle – stijl van werken ontwikkeld, waardoor het actief luisteren naar elkaars aanpakken ook niet wordt bevorderd. Doorvragen is volgens ons nauwelijks een deel van de bestaande schoolcultuur. Doorvragen ('Hoe doe je het precies? Waarom doe je het zo?') lijkt soms te wijzen op een gebrek aan respect voor wat de ervaren collega van de andere school over zijn beroepsuitoefening te vertel-

len heeft en wordt daarmee niet altijd positief gewaardeerd. Een vruchtbare communicatie ontstaat er dan niet (zie meer recent Huberman, 1995; Greenleaf, 1996).

Bij dit handelingsaspect gaat het om actief luisteren en doorvragen, om daardoor de door collega's aangeboden ervaringen zelf actief te verwerken en na te gaan in hoeverre deze in de eigen schoolpraktijk mogelijk bruikbaar zijn. Twee principes van Thijssen en wel 'het toepasbaarheidsprincipe' en 'actief-structurende verwerking', geven elementen van dit handelingsaspect weer.

Afspraken maken over het concreet uitproberen in eigen schoolpraktijk

Afspraken maken over het concreet uitproberen in eigen praktijksituatie, bleek volgens deelnemers stimulerend voor het leren met en van elkaar (zie ook Huberman, 1995).

Deelnemers gaven aan dat eerst bij het uitproberen in de eigen schoolsituatie blijkt, in hoeverre suggesties van collega's bruikbaar zijn en er dan eigenlijk pas sprake kan zijn van een daadwerkelijke stimulans voor het eigen leren. Uit het onderzoek bleek echter dat het daadwerkelijk uitproberen in de eigen school van aangedragen ideeën en suggesties van collega's uit netwerkbijeenkomsten, door de ervaren docenten lang niet altijd plaatsvindt.

Wij veronderstellen dat de keuze voor experimenteren met een nieuwe werkwijze door ervaren docenten minder snel gemaakt wordt dan door beginnende docenten, die immers nog een professioneel handelingsrepertoire moeten opbouwen (zie meer recent Huberman, 1995). De grote ervaring van veel netwerkdeelnemers bleek hier een schaduwzijde te hebben en remmend te kunnen werken op het eigen leerproces. Immers een eigen stijl van werken – juist bij ervaren docenten aanwezig – is veelal ontstaan op basis van jarenlange ervaringen. Het vertalen van zo op het eerste gezicht bruikbare ideeën van anderen naar eigen school en klas, kan daardoor een 'persoonlijke worsteling' zijn voor ervaren docenten. Wijzigingen in de eigen stijl van werken gaan vaak zeer langzaam. Het is begrijpelijk dat juist ervaren docenten, die al jaren over een adequaat professioneel handelingsrepertoire beschikken, snel resultaten van iets nieuws verwachten en bij uitblijven daarvan de nieuwe benadering verworpen.

Uitbreiding van het professionele repertoire lijkt ook bij ervaren docenten te lopen via de tijd en energie vergende 'probeerweg', dat wil zeggen een nieuwe aanpak een aantal keren in de klas uitproberen, bijstellen, verbeteren en uiteindelijk al of niet inbouwen in het bestaande repertoire van professioneel handelen. Het accepteren van deze leerweg lijkt vaak pas na geruime tijd te ontstaan. In dit verband moeten we ons realiseren dat veranderingen in de onderwijspraktijk een zaak is van lange adem (Lagerweij, 1994a; en recenter Galesloot & Bollen, 1995; Van Schijndel & Visser, 1995).

Bij dit handelingsaspect gaat het erom dat eerst bij het uitproberen in de eigen schoolsituatie de bruikbaarheid van suggesties van collega's blijkt: 'het toepasbaarheidsprincipe' van Thijssen.

Vertellen over nieuwe ervaringen

Rapporteren in netwerkbijeenkomsten over effecten van uitgeprobeerde suggesties in de eigen school bleek professionele ontwikkeling te stimuleren. Door de feedback van collega's komt men volgens deelnemers namelijk tot verbetering van aanpakken van onderwijs, die in eigen klas uitgeprobeerd zijn. Dit 'vertellen over nieuwe ervaringen' gebeurt echter slechts onregelmatig en niet vanzelfsprekend.

Wij veronderstellen dat hiervoor een aantal redenen kan zijn. In de eerste plaats zijn tijdens de bijeenkomsten geuite ideeën – volgens deelnemers aan de onderzochte netwerken – lang niet altijd zo ver geconcretiseerd dat afspraken over het uitproberen ervan gemaakt kunnen worden. Bovendien willen scholen vrij zijn om zelf te bepalen of zij binnen hun eigen cultuur iets hebben aan een idee uit een netwerk.

Maar ook als er in een school wel met ideeën uit de netwerkbijeenkomsten is geëxperimenteerd, is er zelden sprake van afspraken over het rapporteren van de resultaten daarvan. De verklaring hiervoor is wellicht dat men als deelnemer aan een netwerk in eerste instantie meedoet om er zelf als docent iets aan te hebben. Het nut van een systematische rapportage voor jezelf/de eigen praktijksituatie lijkt niet aanwezig. Men is blijkbaar niet gewend om dergelijke eerste ervaringen al aan elkaar te vertellen; het is eerder gebruikelijk pas te presenteren wanneer een en ander in redelijke mate is afgewogen en uitgekristalliseerd. Mo-

gelijk speelt ook nog mee dat men het uitgeprobeerde idee onbewust liever ziet als een eigen bedenkensel – zeker als het succes heeft – dan als een opbrengst van de samenwerking in een netwerk (Schön, 1987).

Evenals bij het eerder besproken handelingsaspect 'vertellen over eigen schoolpraktijk', gaat het bij het 'vertellen over nieuwe ervaringen' om psychische veiligheid voor de deelnemers, opdat zowel successen als mislukkingen verteld en geanalyseerd kunnen worden en de sociale situatie veilig genoeg is om feedback te geven en te ontvangen. Daarmee valt dit handelingsprincipe binnen drie van de principes van Thijssen, namelijk 'het toepasbaarheidsprincipe', 'aangepaste sociale context' en 'het feedbackprincipe'.

5 Handelingsaspecten en de principes van Thijssen

Het lijkt mogelijk de besproken 'het leren stimulerende handelingsaspecten' in te kaderen in de onderwijskundige principes van Thijssen voor het leren en opleiden van (oudere) volwassenen (1988, 1992, 1996). Daarmee wordt het inzicht groter in (de inrichting van) situaties waarin ervaren docenten wederzijds van elkaar kunnen leren, bijvoorbeeld in netwerken van scholen.

Zo lijken in principe 2 – het toepasbaarheidsprincipe – de volgende handelingsaspecten te plaatsen: 'vertrouwen in de bruikbaarheid van eigen ervaring', 'vertellen over eigen schoolpraktijk', 'actief luisteren en doorvragen', 'afspraken maken over concreet uitproberen in eigen schoolpraktijk' en 'vertellen over nieuwe ervaringen'.

In principe 3 – de actief-structurende verwerking – plaatsen we de handelingsaspecten: 'voorbereiden op vertellen over eigen schoolpraktijk' en 'actief luisteren en doorvragen'; in principe 4 – het feedbackprincipe – de handelingsaspecten: 'open opstelling', en 'vertellen over nieuwe ervaringen'. Ten slotte kunnen binnen principe 5 – aangepaste sociale context – de volgende handelingsaspecten geplaatst worden: 'open opstelling', 'vertellen over eigen schoolpraktijk', en 'vertellen over nieuwe ervaringen'.

6 Nabeschouwing

In dit artikel hebben we een aantal handelingsaspecten beschreven, die van belang lijken voor deelnemers aan netwerken van scholen die zich richten op professionele ontwikkeling. De besproken handelingsaspecten zijn een resultaat van een exploratief ontwikkelingsonderzoek, vergeleken met het bestaande wetenschappelijke kennisbestand over scholennetwerken en nascholing van docenten. Naast de besproken resultaten van het ontwikkelingsonderzoek geven indrukken uit eigen ervaringen in recenter ontstane scholennetwerken – in het kader van de Tweede Fase Voortgezet Onderwijs – aan dat genoemde handelingsaspecten ook van belang zijn in niet door deelnemers zelf gestuurde netwerken (Galesloot, 1995; Galesloot & Bollen, 1995; Galesloot & Koetsier, 1996). Ook recentere literatuurgegevens lijken dit vermoeden te steunen (Engel, 1995; Huberman, 1995; Van Schijndel & Visser, 1995; Slaats, 1995; Bergen, 1996; Greenleaf, 1996).

Tevens zijn de besproken handelingsaspecten geplaatst binnen een theoretisch kader voor het leren en opleiden van (oudere) volwassenen, zie Thijssen (1988, 1992, 1996), waardoor het vertrouwen in de geldigheid van de besproken handelingsaspecten toeneemt.

De gepresenteerde onderzoeksresultaten geven overigens niet aan hoe de gewenste handelingsaspecten bij netwerkdeelnemers bevorderd zouden kunnen worden. Hiertoe is vervolgonderzoek noodzakelijk. Bij dergelijk onderzoek lijkt het onder meer van belang dat men zich richt op het bij deelnemers ontwikkelen van een groter vertrouwen in de waarde en bruikbaarheid van eigen ervaring en deskundigheid voor andere ervaren collega's. Voorts dat deelnemers vaker en systematischer gaan reflecteren op aspecten van eigen beroepspraktijk en actiever gaan luisteren naar collega's tijdens netwerkbijeenkomsten. Ten slotte zou het onderzoek zich moeten richten op het vergroten van de bereidheid van deelnemers om met nieuwe ideeën in eigen klaspraktijk te experimenteren en erover op netwerkniveau te rapporteren.

Netwerken van scholen bieden naar onze mening 'natuurlijke' mogelijkheden voor effectief én plezierig leren met en van elkaar als

collega's, doordat deelnemers onder meer kunnen werken aan zelf geformuleerde doelen. Bovendien brengen zij vanuit eigen schoolpraktijk kennis en ervaring in, die ook nog in verstaanbare schooltaal wordt geformuleerd. Weerstand tegen veranderingen en vernieuwingen, die ook – en soms juist – bij ervaren docenten aanwezig zijn, kunnen door deze wijze van horizontaal leren worden verkleind. Er lijken echter nogal wat voorwaarden vervuld te moeten worden om horizontaal leren in een netwerk – als een betrekkelijk nieuwe vorm van nascholing – goed te laten functioneren, zowel voorwaardenscheppende maatregelen als ook handelingsaspecten. In dit artikel hebben we enkele handelingsaspecten besproken, die vanzelfsprekend lijken, maar dit in de praktijk van een scholennetwerk niet altijd blijken te zijn.

Literatuur

- Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1988). *Onderwijsvernieuwing op een keerpunt*. Tilburg: Zwijzen.
- Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1984). *Groot-schaligheid in de onderwijs-vernieuwing*. Tilburg: Zwijzen.
- Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijzen.
- Bergen, Th. (1996). *Docenten scholen docenten*. Oratie 13-09-96. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Bolhuis, S.M. (1988). Het leren van volwassenen. In B. van Gent & A.L.T. Notten (Red.), *Inleiding tot volwasseneneducatie* (pp. 75-86). Meppel: Boom.
- Bollen, R. (1983). *Beleid in school*. Voordracht gehouden op de conferentie voor schoolleiders, 's Hertogenbosch, 15 november 1983.
- Bollen, R. (1991). De onderkant van het systeem II. *NGL Weekblad*, 23(18), 4-6.
- Brinke, J.S. ten, & Galesloot, L.J. (1991). Ervaringen met een Europees en een Nederlands scholennetwerk: toekomstperspectieven. *Verslagboek VELON congres 1990 Veldhoven* (pp. 317-323). Tilburg: VELON/Quasar.
- Brinke, J.S. ten, Galesloot, L.J., & Schilperoord, P. (1991). Extern gecoördineerde netwerken. In F.A.J. Korthagen, O. de Jong & Th. Rensman (Red.), *Van anders naar beter. Doelgericht inspe-*
- len op veranderingen in secundair en tertiair onderwijs* (pp. 133-135). Utrecht: WCC/IVLOS, Universiteit Utrecht.
- Brinke, J.S. ten, & Galesloot, L.J. (1992). Ervaringen met AVO-scholen netwerken. In P. Leenheer, S. Stawski & A. Jansen (Red.), *Nascholing in de markt. MESO-bibliotheek* (pp. 127-130). Culemborg: Educaboek/VELON.
- Brunschot, R.A.M. van (1990). *Begeleiding van beginnende docenten in het technisch onderwijs*. Academisch proefschrift, Technische Universiteit Eindhoven.
- Corporaal, A.H. (1984). *Begeleidingsmodellen. Een literatuurstudie ten behoeve van de praktische vorming van (aanstaande) onderwijsgeevenden*. Academisch proefschrift. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Dalin, P. (1989). *Organisatie-ontwikkeling in school en onderwijs*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Eisner, E. (1984). *Educational research and educational practice*. Voordracht gehouden op het symposium Onderwijswetenschap en Onderwijspraktijk, Utrecht, 28 september 1984.
- Engel, P.G.H. (1995). *Facilitating Innovation: An action-oriented approach and participatory methodology to improve innovative social practice in agriculture*. Academisch proefschrift, Landbouwuniversiteit Wageningen.
- Galesloot, L.J. (1994). *Collegiale netwerken van ervaren docenten en schoolleiders: een veldonderzoek gecombineerd met een literatuurstudie over beroepsvervolmaking*. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Galesloot, L.J. (1995). Werken in een netwerk: mogelijkheden en grenzen. In Th. Bergen, M. Kamp & H. Peters (Red.), *Leren zelfstandig leren in de tweede fase*. (pp. 33-45). Nijmegen: UNILU, Universiteit Nijmegen.
- Galesloot, L.J., Jansen, H., Schildmeijer, J., & Treffers, K. (1995). *Samenwerken in netwerken: netwerkvarianten, succesfactoren en voorbeelden uit de WSNS-praktijk*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum.
- Galesloot, L.J., & Bollen, R. (1995). *Scholennetwerken in de 2e Fase: scharnier tussen wens en werkelijkheid*. Utrecht: IVLOS/APS.
- Galesloot, L. & Koetsier, C. (1996). *Leren in scholennetwerken*. In D. van Veen & W. Veugeliers (Red.) *Vernieuwing van leraarschap en lerarenopleiding* (pp. 145-157). Apeldoorn/Leuven:Garant.
- Godfroij, A.J.A. (1989). *Netwerken van organisaties-*

- In P.A.E. van de Bunt & K. Nijkerk (Red.), *Handboek organisatie: aflevering 23* (BC 25.100 pp. 1-34). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Gould, S., & Letven, E. (1987). A center for interactive professional development. *Educational Leadership*, 45(8), 49-52.
- Greenleaf, R.K. (1996). *De dienaar als leider: over leiden om te dienen versus leiden om de macht*. Schoonhoven: Academic Service.
- Holly, M.L.H. (1989). Teacher professional development: Perceptions and practices in the USA and England. In M.L. Holly & C.S. McLoughlin (Red.), *Perspectives on teacher development* (pp. 173-203). New York/Philadelphia/London: The Falmer Press.
- Hoop, A. de (1992). Uitzicht op intervisie. *Tijdschrift voor leerlingbegeleiding*, 15(1), 23-26.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: Conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 1(2), 193-211.
- Jansen, Th., & Vegt, R. van der (1990). De institutionalisering voorbij: over de duurzaamheid van vernieuwingen in de school. *Pedagogisch Tijdschrift*, 15(3), 140-151.
- Jong, J.A. de (1988). 'Je wordt aan het denken gezet.' *Ontwikkeling en evaluatie van een model voor de schoolstage van de PABO*. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht. Utrecht: ISOR.
- Kilbourn, B. (1991). Self-monitoring in teaching. *American Educational Research Journal*, 28(4), 721-736.
- Koetsier, C.P. (1991). *Een brug tussen opleiding en praktijk. Een studie over de individuele eindstage als brug tussen lerarenopleiding en praktijk*. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht. Utrecht: WCC.
- Koot, J. (1986). Wie niet verder kijkt, reikt ook niet verder. Internationaal netwerk van scholen: IADAS. *Vernieuwing van onderwijs, opvoeding en maatschappij*, 44(4), 9-14.
- Korthagen, F.A.J. (1992). Reflectie en de professionele ontwikkeling van leraren. *Pedagogische Studiën*, 69(2), 112-123.
- Lagerweij, N. (1994). *De lange adem van onderwijsvernieuwing*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Lieberman, A. (1996). Creating intentional learning communities. *Educational Leadership* 54(3), 51-55.
- Louis, K.S. (1986). Permanent innovation: Theoretical and administrative issues in institutionalizing educational change. In P.N. Appelfhof e.a. (Red.), *Naar beter onderwijs* (pp. 128-143). Tilburg: Zwijsen.
- Louis, K.S., & Rosenblum, S. (1981). *Linking R & D with schools: Designing and managing inter-organizational networks*. Washington, DC: The National Institute of Education.
- Matthijssen, H.A.J.M. (1973). Bijscholing en innovatiebeleid. In W.H.A. Renders (Red.), *Tijd voor bijscholing: een bundel opstellen over bijscholing aan onderwijsgeevenden* (p.138). Den Bosch: Commissie Bijscholing HNO-MSPO.
- Meyer, S. (1992). Cultivating reflection-in-action in trainer development. *Adult Learning*, 3(4), 16-18.
- Pelkmans, A., & Kuijk, J. van (1986). *Samenwerking tussen scholen voor voortgezet onderwijs: een studie naar interorganisatorische relaties*. Nijmegen: ITS.
- Pepels, C.G.N., Bastiaans, W.A.J., & Vegt, R. van der (1989). Netwerk voor schoolverbetering. In R. Vandenberghé & R. van der Vegt (Red.), *Onderwijsvernieuwing* (pp. 15-29). Lisse/Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Peters, J.J. (1984). Professioneel didactisch handelen. In J.H.C. Vonk, J.S. ten Brinke, P. Licht & J. Stakenborg (Red.), *Onderzoek en ontwikkeling* (pp. 178-185). 's-Gravenhage: SVO/VULON.
- Petri, M.W. (1985). *Samenwerking voor vernieuwing. Verslag van een onderzoek naar overdraagbaarheid in het innovatieproces midden-school*. Hoevelaken: VPLC/Berk.
- Schijndel, J. van, & Visser, E. (1995). *Verslag van een HAVO-HBO aansluitingsproject 1991-1995*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a design for teaching and learning in the profession*. San Francisco/London: Jossey-Bass Publishers.
- Slaats, H. (1995). Het verschil delen: netwerkontwikkeling als vernieuwingscontext voor professionele instellingen. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht. Utrecht: ISOR.
- Smyth, J. (1989). Administrative leadership in the intellectual transformation of schooling. In M.L. Holly & C.S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on teacher development* (pp. 219-235). London/New York/Philadelphia: The Falmer Press.
- Thijssen, J.G.L. (1988). *Bedrijfsopleidingen als werkterrein*. Den Haag: Delwel/Roi.
- Thijssen, J.G.L. (1992). Ervaringsconcentratie: drempeel voor kwalificatievernieuwing in de tweede loopbaanhelft. *Gedrag en Organisatie. Tijdschrift voor sociale, arbeids- en organisatiepsychologie* 5(6), 428-445.

- Thijssen, J.G.L. (1996). *Leren, leeftijd en loopbaan-perspectief*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg.
- Thijssen, J.G.L., & Greef, J. de (1989). Het leren van volwassenen: theorieën en grondprincipes. In J. Kessels & C. Smit (Red.), *Handboek opleiders in organisaties: Aflevering 11* (pp. A3.6-1-22). Deventer: Van Loghum Slaterus/Kluwer.
- Tulder, M. van (1992). *Nascholing en onderwijsvernieuwing*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Vegt, R. van der, & Pepels, C.G.M. (1991). Scholennetwerken als infrastructuur voor vernieuwingswerk: over zienswijzen en begrippen. *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, 7(2), 98-110.
- Weerman, C. (1993). Intervisie in het onderwijs – een momentopname. In F.A.J. Korthagen, L.C. Don & S. van den Heuvel (Red.), *Stilstaan bij onderwijs in beweging; opleiden binnen veranderende kaders* (pp. 315-317). Utrecht: VELON/IVLOS/WCC.
- Wester, F. (1991). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Muiderberg: Coutinho.
- Wubbels, Th. (1991). Terug naar de spil van de onderwijsverbetering: de docent. *School*, 19(5), 28-35.

Manuscript aanvaard 20-2-1997

Auteurs

L.J. Galesloot, universitair docent/onderzoeker,
C.P. Koetsier, universitair docent/onderzoeker,
Th. Wubbels, hoogleraar, zijn werkzaam bij het Interfacultair Instituut voor de Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden (IVLOS) van de Universiteit Utrecht.

Adres: IVLOS – Universiteit Utrecht, Postbus 80.127,
 3508 TC Utrecht

Abstract

Aspects of behaviour and the reciprocal learning of experienced teachers.

L.J. Galesloot, C.P. Koetsier & Th. Wubbels. *Pedagogische Studiën*, 1997, 74, 249-260.

For experienced teachers, cooperating with colleagues within the context of school networks seems to be a good way to learn from each other and can also be seen as a form of professional development. In this article, we discuss some aspects of mental and material behaviour that promote this 'learning from each other'. For their description we will use the results of an exploratory developmental investigation on self-steering networks (Galesloot, 1994). We have also included more recent findings taken from relevant literature and the experiences of existing networks. Moreover, because of the recent 'explosion of school networks' in the Netherlands, it seems helpful to report on these 'learning stimulating aspects of behaviour'. We focus on these aspects because in our opinion these are also important in other networks not run by the participants. Besides, in our opinion these aspects of behaviour – that seem so obvious – remain underexposed in current network practice. We place our findings on these aspects within the framework of the educational guidelines furthering the professional development of (older) adults (Thijssen, 1988, 1992, 1996).