

Kompas voor duurzame loopbaanbegeleiding
Waarderend perspectief voor collectief leren van coaches

Compass sustainable career
Appreciative perspective collective learning coaches

Petra van der Wal-Brandsma
30 juni 2017



Master Leren en Innoveren
Aeres Hogeschool Wageningen
Mansholtlaan 18
6708 PA Wageningen
Begeleider: Msc. N. van Benthum



Nordwin College Leeuwarden
MBO 3&4
Jansoniusstraat 2a
8934BM Leeuwarden
Opdrachtgever: A. van der Burg, directeur

Kompas voor duurzame loopbaanbegeleiding

Waarderend perspectief voor collectief leren van coaches

Compass sustainable career

Appreciative perspective collective learning coaches

Samenvatting

In dit onderzoek wordt verkend of het waarderend perspectief Appreciative Inquiry (AI) stimulerend werkt voor collectief leren van loopbaancoaches. Nordwin College wil een vernieuwing in loopbaanbegeleiding realiseren, middels een collectief leerproces van coaches. Literatuuronderzoek toont aan dat collectief leren gestimuleerd kan worden door de inzet van AI. In een traject binnen de mbo-opleidingen van Nordwin College waarin coaches werkten aan een vernieuwend product voor loopbaanbegeleiding zijn vijf principes van AI ingezet. Middels metingen werd getoetst of er externalisatieprocessen en/of collectieve uitkomsten werden gevonden. De resultaten van het onderzoek lijken erop te wijzen dat door stimulering van AI het collectief leren van coaches is ontwikkeld en er collectieve uitkomsten zijn gecreëerd. Met name de inzet van het constructionistische principe en simultaneiteitsprincipe lijken deze uitkomsten te genereren. Een proces van gezamenlijk onderzoeken en handelen bracht inzicht en verandering teweeg; een kennis creërende waarderende dialoog, het verbinden en benutten van kwaliteiten en het denken in mogelijkheden vanuit een inspirerende loopbaanvisie leek energie te genereren. De resultaten en aanbevelingen uit dit onderzoek kunnen gebruikt worden om het proces van vernieuwing in loopbaanbegeleiding verder vorm te geven, waarbij het waarderend perspectief als ‘kompas’ voor ontwikkeling van duurzaam collectief leren ingezet kan worden.

Abstract

This exploratory study attempts to determine the relationship between the stimulating disciplines of Appreciative Inquiry (AI) and Collective Learning and their application on career guidance. Nordwin College is trying to realise an innovative concept in career guidance by means of collective learning. Literature research indicates the importance of using the AI methods to stimulate Collective Learning. During a period of several months the five AI principles have been implemented during ‘Career guidance’ sessions for coaches employed at the MBO education of the Nordwin College. The sessions were examined to look for the presence or absence of external processes and collective output. The results of this study point out that there is a positive relation between all principles of AI and Collective Learning. The results indicate that coaches improved in collective learning when using the AI principles. Furthermore the use of AI seems to stimulate the collective outcome. The principles of construction and simultaneity in particular seem to generate these outcomes. The process of joint practice and research led to insight and change. By generating a knowledge-creating value-added dialogue, connecting and utilizing qualities and thinking in possibilities from an inspirational career visionary energy. The results and implications can enhance the process of innovating career guidance. AI could be viewed as a ‘compass’ in development of sustainable Collective Learning.

Inleiding

Aanleiding

Nordwin College, een opleidingscentrum voor VMBO-groen en MBO op het gebied van voedsel, natuur en leefomgeving, staat voor talentontwikkeling en professionalisering van medewerkers. Samenwerking en optimale afstemming tussen eigen belangen en die van de ander moeten leiden tot betere resultaten en een bijdrage aan een prettig en efficiënt werk- en leefklimaat, ‘Koersplan Nordwin’ (Nordwin College, 2012). Nordwin College wil huidige en nieuwe generaties studenten inspireren hun talenten te ontwikkelen, zodat zij waardevol zijn voor zichzelf, voor een duurzame economie en een leefbare gezonde wereld. Vanuit de visie ‘*De student centraal*’ vertaald in de missie: ‘*Wij inspireren en leren mensen om met passie en vakmanschap te werken aan een duurzame wereld*’, worden studenten worden uitgedaagd en gemotiveerd om een beroep te

leren, maar ook om creatief en ondernemend te zijn, om verder te kijken dan het eigen stage-bedrijf, de regio en Nederland. Nordwin College biedt studenten de kans om zichzelf in een diversiteit aan leeromgevingen te leren kennen. Coaches en docenten ondersteunen de student richting een productief en succesvol leven in de snel veranderende maatschappij.

Nordwin College MBO 3-4 heeft de ingrediënten in huis om de loopbaan van de student verder te ontwikkelen. Er is echter gebrek aan verbinding. Coaches die loopbaanbegeleiding uitvoeren, opereren individueel en er is geen loopbaanlijn die de verschillende contexten aan elkaar verbindt. Er is een studietoecoach, een regioleercoach en er zijn coaches bij Jong Ondernemen. In het aangeboden lesmateriaal zit veel overlap en er vindt geen overleg plaats tussen de verschillende coaches. Studenten maken geen verbinding tussen de verschillende onderwijsonderdelen en de betekenis daarvan voor zijn of haar loopbaan. Coaches zouden de verbinding kunnen vormen tussen de verschillende contexten, door samen te werken aan een verbindende leerloopbaanlijn.

Om de verbanden tussen de verschillende contexten te expliciteren, is collectief leren tussen coaches nodig. Onderzoek naar loopbaanleren in het beroepsonderwijs van Meijers, Kuijpers en Bakker (2006) laat zien dat de meeste docenten op het MBO niet de sociaal-communicatieve competenties hebben die nodig zijn om een leeromgeving te creëren waar meer aandacht is voor de loopbaan van de studenten. Een optimale leeromgeving voor zowel docenten als studenten is praktijk gestuurd, biedt keuzemogelijkheden en is dialogisch (Kessels & Poell, 2011). Door professionals te 'verleiden' om zich te ontwikkelen in de richting van het nieuwe loopbaanleren, is het van belang uit te gaan van concrete problemen die in een groepsdialoog worden besproken. Pas als zingeving het uitgangspunt is in de dialoog vindt ontwikkeling van persoonlijke eigenschappen en kwaliteiten plaats (Meijers & Kuijpers in Kessels & Poell, 2011). Dit betekent dat leren niet een individuele activiteit is, maar in gezamenlijkheid plaatsvindt.

In het actieplan '*Focus op Vakmanschap*' (Bijsterveld-Vliegthart, 2011, 16 februari) zijn een aantal kwaliteitseisen vastgelegd voor het onderwijs in het MBO, zoals meer aandacht voor de loopbaan van de student en professionalisering van opleidingsteams. Het Nordwin College wil met plannen voor zelfsturende teams initiatieven tot collectief leren ondersteunen. Collectief leren is echter geen vanzelfsprekendheid in de school. Collectief leren kan gestimuleerd worden door inzet van de Appreciative Inquiry (AI), ook wel het waarderende perspectief genoemd. AI is een zienswijze en methode om mensen actief en samen praktijksituaties en verandermogelijkheden te laten onderzoeken (Masselink & IJbema, 2015). De uitgangspunten van AI verwoord in principes zijn: richten op dat wat goed gaat en gebruik maken van krachten en talenten in een team, vanuit een toekomstbeeld dat je samen vormgeeft, samen leren aan krachtige samenwerkingsrelaties door aangaan van de dialoog en reflectie en actieve betrokkenheid doordat onderzoek en verandering gelijktijdig plaatsvindt (Tjepkema, Verheijen & Kabalt, 2016). Wil collectief leren een duurzaam karakter hebben, dan moeten initiatieven ingebed zijn in het schoolbeleid en moet er rekening gehouden worden met de werkdruk en innovaties (Kessels, 2012). In de bestaande overleggen van zowel studietoecoaches als regiocoaches is er vorig jaar ruimte gemaakt om in groepsverband op een waarderende manier de loopbaandialoog te voeren. Door uit te gaan van succeservaringen, ruimte te geven voor reflectie en het verwoorden van een gezamenlijke visie kwam er energie vrij. Daarom wordt de volgende stap gezet naar collectief leren.

In een traject wordt door coaches samengewerkt aan een vernieuwend product voor loopbaanbegeleiding. Om te onderzoeken in hoeverre de inzet van AI in het traject *vernieuwing loopbaanbegeleiding* stimulerend is voor collectief leren wordt verkennend onderzoek ingezet. Deze keuze is gemaakt omdat inzicht in het werken met deze nieuwe methode gewenst is. De resultaten van het onderzoek worden vertaald in een advies richting het management van het Nordwin College. Deze adviezen kunnen gebruikt worden om de plannen voor zelfsturende teams te ondersteunen met mogelijkheden om collectief leren binnen de teams te stimuleren. De hypothese van het onderzoek is dat het waarderende perspectief een stimulans kan geven aan collectief leren en ingezet kan worden als duurzame ontwikkeling binnen loopbaanbegeleiding.

Theoretisch kader

In een traject waar door coaches gezocht wordt naar een vernieuwing in loopbaanbegeleiding bestaat de kans dat het proces individueel benaderd wordt en niet het gewenste collectief leren wordt aangewend. Bij collectief leren streven mensen bewust naar gezamenlijk leren, nieuwe inzichten of werkende collectieve uitkomsten (De Laat & Simons, 2002; Ruijters, 2014). Collectief leren komt voort uit het sociaal constructivisme, waarbij de constructie van nieuwe ideeën en kennis het startpunt van het leerproces is. Hierbij stuurt de lerende zelf het leerproces. Dit leren gebeurt in de sociale context door interactie met elkaar. Kennis wordt gecombineerd met het oplossen van een taak (Wenger, 2009; Engeström, 2009). Collectief leren vindt volgens De Laat en Simons (2002) plaats als: 1) Mensen leerprocessen delen en streven naar werkende collectieve uitkomsten; 2) er een intensieve interactie tussen de groepsleden plaatsvindt om gezamenlijk begrip en gedeelde mening te ontwikkelen over het leren en het ontstaan van nieuwe kennis; 3) inzichten worden gerelateerd aan problemen op het werk, waarbij leren leidt tot veranderingen die effectief zijn voor de organisatie. Mittendorff, Geijsel, Hoeve, De Laat en Nieuwenhuis (2006), spreken van collectieve

leeruitkomsten wanneer er verandering heeft plaatsgevonden voor twee of meer personen. Volgens Mittendorff et al. (2006) kan een collectieve expliciete leeruitkomst een gezamenlijk bereikt doel zijn, een gezamenlijke leerervaring leidend tot het oplossen van een probleem of gezamenlijk gemaakte documenten. Als uitkomsten van een leerproces collectief gedeeld zijn maar niet gedocumenteerd, spreekt men van impliciete collectieve leeruitkomsten. Expliciete uitkomsten zijn van belang voor de organisatie, omdat iedereen hiervan kan leren. Het bevordert de transparantie, de effectiviteit en maakt discussie en reflectie mogelijk. Mittendorff et al. (2006) omschrijven dat, om collectief leren te bestuderen, de externalisatiefase één van de duidelijkste en misschien wel belangrijkste fase is. In deze fase maken mensen hun impliciete kennis gezamenlijk expliciet, zodat er discussie en reflectie kan plaatsvinden. Er worden vier processen genoemd: 1) Story-telling door het uitwisselen van verhalen en ervaringen; 2) Sociale interactie door met en van elkaar te leren; 3) Collectieve reflectie door betekenis te geven aan het gezamenlijke proces en 4) Probleem oplossen door het oplossen van gedeelde problemen of vraagstukken. Externalisatie kan ook plaatsvinden zonder collectieve uitkomsten. De Laat en Simons (2002) spreken van individuele leeruitkomsten door sociale interactie die leidt tot leerprocessen. Het ontwerpen van een leeromgeving die ondersteuning biedt aan collectief leren in innovaties moet aan de volgende voorwaarden voldoen: persoonlijke betrokkenheid, samenwerking in innovatiepraktijken, nieuwe betekenis geven en leren en werken vallen samen (Verdonschot, 2011). Innovaties in loopbaanbegeleiding zijn gebaat bij collectief leren van docenten (Meijers et al. 2006).

Collectief leren kan gestimuleerd worden door AI. AI is een benadering en veranderfilosofie die zich richt op het positieve; de waarderende benadering. AI is ontstaan vanuit de positieve psychologie. Deze richt zich voornamelijk op talenten en successen in het leven en werk. Daar waar het heersende probleemoplossende perspectief kijkt naar het zoeken van een oplossing voor een probleem, is de essentie van AI, het kijken naar mogelijkheden. Het centrale vertrekpunt van AI is dat een systeem zich positief ontwikkelt, zodra mensen gezamenlijk gaan onderzoeken wat er werkt, wat ze graag willen voor de toekomst en ze manieren verkennen om successen uit te bouwen, sterktes te benutten en zo die gewenste toekomst realiseren (Barge & Oliver, 2003; Bushe & Kassam, 2005; Bushe, 2011; Tjepkema & Verheijen, 2009). Het gevaar is dat AI alleen wordt gezien als een positieve benadering. Tjepkema en Verheijen (2012) geven aan dat appreciative niet zozeer gaat over alleen positief of negatief, maar meer over energie en verbinding. Waarbij Bushe (2013) het belang aangeeft van generativiteit om transformatieve verandering teweeg te brengen. De grondlegger van AI, David Cooperrider, noemt vijf grondslagen verwoordt in basisprincipes: het *anticipatorische principe*; het *positieve principe*; het *poëtische principe*, het *constructionistische principe* en het *simultaniteitsprincipe* (Cooperrider & Srivasta, 1987). Deze principes worden vanuit de literatuur toegelicht en verkend vanuit het beoogde collectieve leren.

Het anticipatorische principe: volgens dit principe start de verandering door de gewenste toekomst te verbeelden: “One of the basic theorems of the anticipatory view of organizational life is that it is the image of the future, which in fact guides what might be called the current behavior of any organism or organization.” (Cooperrider & Whitney, 2001, p. 16). Toekomstbeelden beïnvloeden sterk het bestaande gedrag, verwachtingen en verlangen worden drijfveren voor actie en verandering (Tjepkema & Verheijen, 2009; Masselink & de Jong, 2013). Waarbij niet het streven naar overeenstemming maar naar allignment tussen betrokkenen van belang is (Tjepkema et al. 2016). Naarmate de beelden en vragen meer generatief zijn kan dit leiden tot verandering in denken, verhoging van betrokkenheid en actiebereidheid teweegbrengen (Bushe, 2013; Masselink & Jong, 2013). De kloof tussen een positief toekomstbeeld en de realiteit, creëert een creatieve spanning waarbij Senge (1990) de metafoor van ‘een brug bouwen terwijl je erop loopt, gebruikt. Positieve toekomstbeelden doet energie toenemen en leidt tot actiebereidheid en stimulering van handelen (Cooperrider & Whitney, 2001; Weick, K., 1979). De capaciteit tot leren en innoveren zijn van verschillende factoren afhankelijk; een uitgedragen visie op directieniveau, betrokkenheid op teamniveau en de mate van zelf-effectiviteit op individueel niveau (Geijssels, Sleegers, Stoel, & Krüger, 2009; Kessels, 2012; Van Woerkom, 2010). Loopbaanontwikkeling speelt zich af op diverse niveaus binnen de organisatie. Om tot externalisatie van een collectief leerproces te komen is een gezamenlijk inzicht van belang (De Laat & Simons, 2002; Wierdsma & Swieringa, 2011). Dit vormt een krachtig hulpmiddel om tot ontwikkeling te komen (Bushe & Kassam, 2005; Bushe, 2011; Tjepkema & Verheijen, 2012).

Het positieve principe: dit principe gaat ervan uit dat praten over momenten waarop iets lukt een stimulans geeft voor een generatieve dialoog. In die momenten ligt kracht (Buckingham, 2010). Talent en kracht is als *positieve kern* aanwezig in persoon, team en organisatie. Door deze kern te onderzoeken, te versterken en te benutten genereer je ontwikkeling en zet je mensen aan tot actie (Tjepkema & Verheijen, 2009, Masselink & de Jong, 2013). Talent krijgt betekenis in relatie (Buckingham, 2010). De inzet van talent leidt tot verhoging van productiviteit van een team (Peterson & Park, 2006). Een waarderende blik ziet naar de mogelijkheden van mensen en heeft vertrouwen in de capaciteiten van mensen (Masselink & de Jong, 2013). Bevlogenheid, vernieuwend vermogen, productiviteit en welbevinden worden versterkt als mensen optimaal hun talenten kwijt kunnen in het werk (Van Woerkom & Sanders, 2010). Waarbij het centraal stellen van positieve vragen leidt tot een langdurige en succesvolle verandering (Cooperrider & Whitney, 2001). Om collectief leren te stimuleren is inzicht in het individuele leren nodig (Ruijters, 2014). Er is tijd nodig om dit inzicht te verwerven omdat anders

de aanwezige kennis en vaardigheden niet voldoende wordt gebruikt (Kessels & Poell, 2011). Door kennis te ontwikkelen in verschillende leer- en denkstijlen kan inzicht worden verkregen in individueel leren. Een ondersteunende test is ontwikkeld door Ruijters genaamd “de Language of Learning” (Ruijters, 2014). Met de uitkomsten van deze test kan in een groep de dialoog over verschillen op gang worden gebracht. Door erkenning van diversiteit, wordt talent ingezet om effectief samen te leren en werken.

Het poëtische principe: volgens dit principe zijn organisaties als een verhaal in wording.” A metaphor here is that human organizations are a lot more like an open book than, say, a machine. An organization’s story is constantly being co-authored. Moreover, pasts, presents, or futures are endless sources of learning, inspiration, or interpretation” (Cooperrider & Whitney, 2001, p. 19). Ontwikkelingsgericht, door *dialoog* ontwikkelen levende systemen als organisaties zich in de richting van het onderwerp van de vraagstelling. De uitkomsten zijn niet vooraf bepaald en zijn constant in beweging (Tjepkema & Verheijen, 2009, Masselink & de Jong, 2013). Het poëtische principe is pas effectief als het doel van de dialoog is om samen nieuwe kennis te ontdekken (Bushe & Kassam, 2005; Groysberg, Boris & Slind, 2012). Gesprekken worden sterker naarmate de invloedrijke ideeën van alle kanten komen: van leidinggevend en van medewerkers, van binnen en van buiten de organisatie. Het vormgeven en tijd inruimen voor de onderzoekende dialoog is een belangrijk onderdeel in AI-trajecten (Tjepkema, Verheijen & Kabalt 2016). Om de onderzoekende dialoog te bereiken is cohesie nodig. Cohesie werkt positief voor het uitwisselen van adviezen en de openheid in het delen van meningen (Van Woerkom, 2010; Masselink & Jong, 2013). Praktische verhalen over wat werkt, stimuleert de betrokkenheid. Persoonlijke betekenis aan verhalen werkt positief voor onderling vertrouwen (Groysberg, Boris & Slind, 2012). Loopbaanonderzoek in het MBO toont aan dat collectieve ontwikkeling start vanuit de vragen van docenten, en van hieruit samen in dialoog te reflecteren over de effecten van de onderwijsaanpak (Meijers, Kuipers & Bakker, 2006).

Het constructionistische principe: volgens dit principe is onze zienswijze onze werkelijkheid. Het sociaal-constructionisme vormt hiervoor de basistheorie. Reflectie op onze manier van zien, begrijpen en de taal die we daarbij gebruiken zijn voorwaarde voor het veranderen van de werkelijkheid (Tjepkema & Verheijen, 2009; Masselink & de Jong, 2013). In een leerproces laat AI open wat de oplossing gaat worden, waarbij het van belang is met een open houding gebruik te maken van het reflectieve vermogen van het team (Barge & Oliver, 2003). Pas wanneer we ons denken in handelen omzetten kunnen we gezamenlijk ontdekken wat we belangrijk vinden (Wieck, 1979). Met onze taal creëren we onze realiteit, ‘Words create worlds’. Door woorden te veranderen verandert onze manier van kijken en dus de kijk op de werkelijkheid (Barret, Fry & Wittockx, 2011). Een team kan pas met en van elkaar leren als de individuen op zichzelf en hun manier van werken reflecteren, (Argyris, 1991; van Woerkom, 2010; Kessels, 2012). Leren is naast een individueel ook een sociaal proces. Het leerproces kan niet los gezien worden van de sociale omgeving waarin dit plaatsvindt (Wenger, 2009). Stagnatie in teams lijkt onder andere veroorzaakt te worden door het ontbreken van reflectie (Grant & Humpries, 2006). Collectief leren is gebaat bij kritische reflectie (De Laat & Simons 2002), dit om vooruitgang te boeken en lacunes in kennis te achterhalen. Collectieve leeruitkomsten ontstaan niet alleen door samen te leren: er moet een gezamenlijk begrip en gedeelde mening ontwikkeld worden, dit vereist een intensieve interactie tussen de personen in de groep. Lerenden gaan expliciet op zoek naar nieuwe inzichten gerelateerd aan problemen in het werk (Mittendorf, et al. 2006). Door het benutten van talenten van teamleden, dialoog en discussie, kan een constructieve groepsinteractie ontstaan. Door het leren in teams ontwikkelt het leervermogen van een organisatie (Senge, 1990).

Het *simultaneiteitsprincipe:* volgens dit principe is onderzoek een interventie, waar inzicht en verbeteringen ontstaat gaandeweg het proces (Tjepkema & Verheijen, 2009, Masselink & de Jong, 2013). ‘*Here it is recognized that inquiry and change are not truly separate moments, but are simultaneous. Inquiry is intervention*’ (Cooperrider & Whitney, 2001, p. 15). Beginnend met het stellen van vragen gekoppeld aan het ‘affirmative topic’, het centrale thema, waarop het onderzoek zich richt: ‘The seeds of change—that is, the things people think and talk about, the things people discover and learn, and the things that inform dialogue and inspire images of the future are implicit in the very first questions we ask. (Cooperrider & Whitney, 2001, p.15). Vragen genereren informatie over hetgeen deelnemers belangrijk vinden in een opleiding en veroorzaken meteen beweging (Masselink, & Jong, 2013; Ludema, Cooperridert, & Barret, 2001). Beweging kan gegenereerd worden door experimenteerruimte te bieden, creëren van veiligheid om fouten te maken, ruimte voor niet weten en nieuwsgierigheid op te wekken (Tjepkema et al. 2016, Verdonchot & Spruyt, 2015). Om deze beweging binnen de organisatie zichtbaar te maken kan het organiseren van een platform zinvol zijn (Tjepkema et al. 2016). Inzichten ontstaan tijdens het collectieve proces, leiden tot duurzame verandering (Bushe & Kassam, 2005). Voorwaarde is de inzet van een gezamenlijk leerproces, gezamenlijke leeruitkomsten die gedeeld worden op groeps- of organisatieniveau en die vertaald worden in concrete, gedeelde actieplannen (Kessel & Poel, 2011). Dit proces, verwoordt Fullan als: ‘*Sustainability is not finding more time, but finding more energy to do things*’ (Fullan 2007, p.125).

De AI-principes kunnen worden toegepast in een proces, genaamd de 5D-cyclus. De 5D-cyclus puur methodisch gebruiken is gevaarlijk. De stappen worden dan gevolgd en ingezet als strategie waardoor er niet

voldoende leereffect wordt beoogd. De vijf basisprincipes zijn daarom een beter uitgangspunt omdat daarin de basisfilosofie voor leren en organiseren wordt verwoord (Barge & Oliver, 2003; Tjepkema & Verheijen, 2012).

De vijf basisprincipes van AI vormen de basis van een traject waarin collectief leren wordt gestimuleerd. Het ontwikkelde traject voldeed aan de voorwaarden voor het ondersteunen van collectief leren in innovaties van Verdonshot (2011). Er werd gestart met een tweedaagse training waarin de vijf AI principes werden geactiveerd. Het traject betrof een groep van zes coaches uit verschillende opleidingen. Deze groep vertoont kenmerken van een Community of Practice (CoP). Een CoP is een groep mensen die kennis en ervaringen rondom een thema delen, met elkaar leren en problemen en uitdagingen uit de praktijk om buigen naar verbeteringen (Wenger, 2009). In deze context werd echter niet het concept CoP onderzocht, maar werd deze naam gebruikt om de groep te duiden. Volgens Ruijters en Veldkamp (2012) kan een CoP worden gebruikt om een collectief effect te bewerkstelligen waarbij mensen elkaar helpen om dit te bereiken. De groep werd begeleid door een facilitator, die gewerkt heeft volgens het gedachtegoed van AI. Volgens Tjepkema en Verheijen (2009) is een waarderend facilitator een begeleider met een consequente focus op wat er is en wat werkt: door betekenisgeving, resultaten te signaleren en kwaliteiten te herkennen, verbindingen te leggen en reflectiemomenten in te ruimen ondersteunt de facilitator groei en ontwikkeling. Daarnaast is volgens Homan (2001) de facilitator iemand die minimaal stuurt, minimaal input levert en minimaal oordeelt om het zelfsturende vermogen van een team te stimuleren (Homan, 2001). Gedurende het traject vond onderzoek plaats.

Toespitsing in onderzoeksvragen

In de inleiding is opgemerkt dat collectief leren van coaches nodig is om een vernieuwing in loopbaanbegeleiding te realiseren. Dit collectief leren gebeurt nog niet. In de literatuur is verkend dat AI een manier is om collectief leren te stimuleren. De eerste testen waarin elementen AI werden inzet in reguliere bijeenkomsten met coaches lijken positief. Dit verkennend onderzoek moet uitwijzen of de inzet van de vijf principes van AI stimulerend werkt om het collectief leren van coaches vorm te geven. Ontwikkeling van collectief leren wordt gekenmerkt door het plaatsvinden van externalisatieprocessen. Daarnaast zijn collectieve uitkomsten van het leren van belang omdat de organisatie hiervan kan leren. Bij de praktijkvraag: 'Kan het collectief leren van coaches worden gestimuleerd?', is de aanname dat AI een stimulans kan geven voor het collectief leren. Om dit in beeld te brengen is de volgende hoofdvraag geformuleerd:

Hoe ontwikkelt het collectief leren van coaches bij het werken aan een vernieuwend product voor loopbaanbegeleiding als ze gestimuleerd worden door principes van Appreciative Inquiry?

Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen gesteld:

1. Welke AI-principes werden tijdens de training geactiveerd en hebben geleid tot ontwikkeling van collectief leren?
2. Welke AI-principes werden gedurende het traject geactiveerd en hebben geleid tot ontwikkeling van collectief leren?

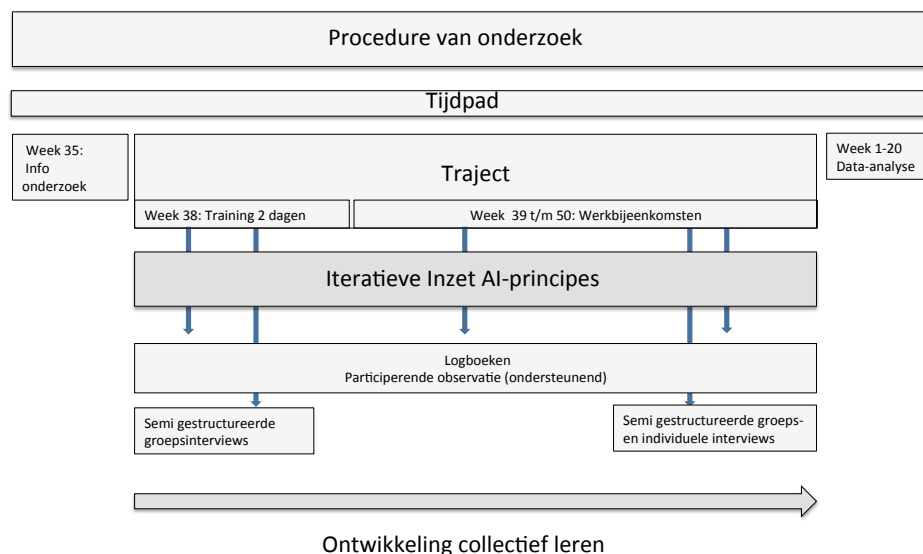
Methode

Onderzoeksopzet

Het onderzoek betrof een kwalitatief, praktijkgericht en verkennend onderzoek. Een kwalitatief onderzoek is geschikt voor situaties die tegelijkertijd bestudeerd en veranderd worden met als doel deze verschijnselen te verklaren (Boeije, 2005). Bij praktijkonderzoek gaat het om toepasbaar onderzoek waarbij de kennis qua inhoud en vorm op een praktisch niveau bruikbaar en toepasbaar zijn. Het levert een bijdrage aan de verbetering van de beroepssituatie (Van der Donk & Van Lanen, 2015). Bij verkennend onderzoek wordt nieuw inzicht in verschijnselen beoogd, waarbij de focus niet ligt op precieze metingen maar op het zoeken naar welke factoren een rol spelen in een situatie (Boeije, 2005).

Het onderzoek wordt uitgevoerd binnen een traject waarin zes coaches loopbaanbegeleiding opnieuw vormgeven. Gedurende het traject wordt onderzocht in hoeverre de inzet van AI principes stimulerend is voor collectief leren. Het traject had een looptijd van drie maanden, startend op 21 september 2017 en eindigend op 15 december 2017. De doelen van het traject waren om vernieuwingen door te voeren in loopbaanbegeleiding middels een collectief leerproces. De deelnemers zijn het traject gestart met een training van twee dagen, waarin loopbaanbegeleiding verkend werd en waarin de grondslagen van AI, verwoord in vijf principes, zijn doorlopen. Vervolgens kwamen de deelnemers bijeen in elf werkbijeenkomsten van respectievelijk vier en twee uur per week. De doelen van de werkbijeenkomsten waren het expliciteren en vormgeven van het product voor loopbaanbegeleiding. Het onderzoek betrof een verkenning van de invloed van de inzet van AI-principes in relatie tot collectief leren. Dit is gedaan door gedurende het traject tijdens de training data te verzamelen over

deelvraag 1 en in de periode gedurende de werkbijeenkomsten data te verzamelen over deelvraag 2. Een schematische weergave van de procedure van het onderzoek is zichtbaar in figuur 1.



Figuur 1. Procedure van onderzoek

Onderzoekseenheden

De zes personen die deelnamen aan dit onderzoek participeerden allen in het traject ‘vernieuwing loopbaanbegeleiding’. De deelnemers, als coach werkzaam op het Nordwin College MBO 3-4, zijn geselecteerd door middel van ‘snowball sampling’. Bij deze vorm van gerichte selectie van deelnemers wijst een deskundig persoon geschikte personen aan (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). In dit geval zijn de leidinggevendenden van het Management Team (MT) gevraagd om coaches te benaderen en te faciliteren die vanuit intrinsieke motivatie en enthousiasme wilden deelnemen aan het traject. De deelnemers waren betrokken bij verschillende vakopleidingen. Deze keuze werd gemaakt, omdat zoals Doorewaard, Kil en van der Ven (2016) aanraden, er gezocht werd naar mensen die rijke informatie kunnen geven, waardoor het te onderzoeken onderwerp van verschillende kanten kan worden belicht. De keuze voor de groepsgrootte van zes personen is gemaakt zodat bij dit aantal, volgens Boeije (2005), iedereen aan het woord kan komen, genoeg gezamenlijke kennis kan worden gedeeld en bediscussieerd.

Twee weken voor de start werden de deelnemers geïnformeerd over de inhoud van het traject en gevraagd hun toestemming te verlenen met betrekking tot het onderzoek (zie bijlage A). In het onderzoek zijn de namen van de deelnemers geanonimiseerd. Citaten die herleid kunnen worden naar een persoon of opleiding zijn niet gebruikt in de beschrijving. De onderzoeker was als facilitator betrokken bij het traject. Daarnaast was een collega-onderwijskundige, gedeeltelijk aanwezig om beelden ter observatie op te nemen en om groepsinterviews tijdens de training te begeleiden.

Onderzoeksinstrumenten

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 en 2 is er voorafgaand en tijdens het traject een conceptueel model ontwikkeld als resultaat van de literatuurstudie. De kernbegrippen Appreciative Inquiry en collectief leren vormden het uitgangspunt voor de studie. De handleiding praktijkgericht kwalitatief onderzoek (Doorewaard, Kil & van der Ven, 2016) is gebruikt om het conceptueel model vorm te geven. Dit model geeft handvatten om de data uit deelvraag 1 en 2 deductief te kunnen coderen. De relatie tussen de variabelen Appreciative Inquiry en collectief leren is schematisch weergegeven (zie figuur 2).

AI-principes



collectief leren

Figuur 2. Relatie tussen kernbegrippen van het onderzoek

Voor het samenstellen van het model zijn diverse bronnen bestudeerd, waarbij de onderzoeksvraag uitgangspunt was voor het zoeken. De trefwoorden in de bronnenstudie waren Appreciative Inquiry, principes Appreciative Inquiry, waarderend perspectief en collectief leren. Er zijn secundaire bronnen in de vorm van reviews en literatuur geraadpleegd. Tertiaire bronnen zijn ingezet om secundaire bronnen te vinden. Hierbij is gebruik is van de zoekmachine Google scholar en Greeni. Er is zowel op Nederlandse als op Engelse zoektermen gezocht. Ook zijn de literatuurlijsten van eerdere onderzoeken ingezet om relevante artikelen te vinden. De uiteindelijke selectie betrof achttien artikelen waarvan negen minimaal acht jaar oud en achttien boeken waar op relevante tekstgedeelten is gescreend. Vervolgens zijn de kernbegrippen Appreciative Inquiry en collectief leren geconcretiseerd. Door de kernbegrippen uiteen te rafelen in concrete topics en indicatoren is het model verder geoperationaliseerd. Op grond van deze vergelijkingen is er een selectie gemaakt van de te onderzoeken topics. Per topic zijn er indicatoren en variatiethema's geformuleerd in de vorm van concrete woorden die een indicatie geven van de betreffende topic. Het compleet uitgewerkte conceptueel model van topics, indicatoren en variatiethema's werd gebruikt om op schematische en navolgbare wijze informatie te verzamelen vanuit de (groeps)interviews en logboeken (zie bijlage B). Volgens Boeije (2005) geeft een topiclijst richting aan de data verzameling en is ook als zodanig toepasbaar.

Voor dit onderzoek zijn verschillende onderzoeksinstrumenten ingezet waarmee triangulatie wordt toegepast. Per onderzoeksinstrument wordt aangegeven bij welke deelvraag deze werd ingezet.

Semigestructureerde groepsinterviews. Bij de start van het traject tijdens de training op 21 en 22 september 2017, zijn vijf semigestructureerde groepsinterviews gehouden om antwoord te zoeken op *deelvraag 1*. De interviewleidraad was ontwikkeld aan de hand van het conceptueel model (zie bijlage C). Het doel van de interviews was om in beeld te brengen welke topics en indicatoren van de verschillende principes van AI bij de deelnemers werden gestimuleerd. De groepsinterviews zijn gehouden telkens na een interventie rondom een principe. De duur van de groepsinterviews varieerde van 5 tot 22 minuten. De groepsinterviews zijn afgenomen door de collega-onderwijskundige. Van de interviews zijn audio-opnames gemaakt. Op 15 december 2017 is een semigestructureerd groepsinterview gehouden ter algehele reflectie van het traject en om antwoord te zoeken op *deelvraag 2* (zie bijlage D). Het groepsinterview van 32 minuten is afgenomen door de onderzoeker. Van de groepsinterviews zijn audio- en video-opnames gemaakt.

Individuele semigestructureerde interviews. Op 15 december 2017 zijn zes individuele semigestructureerde interviews afgenomen door de onderzoeker om antwoord te zoeken op *deelvraag 2*. De interviewleidraad is ontwikkeld aan de hand van het conceptueel model (zie bijlage E). Het doel van de interviews is om in beeld te brengen welke topics en indicatoren van de verschillende AI-principes bij de deelnemers werden gestimuleerd. De duur van de interviews varieerde van 45 tot 60 minuten. Van de interviews zijn audio- en video-opnames gemaakt.

De onderzoeker heeft ten aanzien van interbetrouwbaarheidsbeoordeling drie critical friends gevraagd om interviewvragen te beoordelen. Naar aanleiding van de gegeven feedforward deed de onderzoeker aanpassingen en verscherpingen. Zo bleken sommige vragen te theoretisch gesteld, deze zijn vervolgens vereenvoudigd en doorgevoerd in de interviewleidraad. Ter voorbereiding op de interviews is een proefinterview gehouden met een deskundige uit het werkveld. De videobeelden van het proefinterview zijn doorgesproken met twee critical friends. Er is gekeken naar interviewbias waarbij de toon of het gedrag van de interviewer invloed kan hebben op de resultaten (Saunders, Lewis en Thornhill, 2015).

Logboeken. Gedurende het traject hielden de deelnemers een logboek bij. De logboeken zijn ingezet om een antwoord te zoeken op *deelvraag 1 en 2*. Vanaf 22 september tot en met 8 december 2017 werden wekelijks aan het einde van een werkbijeenkomst twee vragen beantwoord (zie bijlage F). De vragen geven inzicht in het geleerde tijdens en tussen de bijeenkomsten. De logboeken waren ingezet om ruimte te bieden aan deelnemers die in groepsgesprekken minder tot uitspraken komen en om individuele reflectiemogelijkheid te bieden ter verdieping. Ten aanzien van interbetrouwbaarheidsbeoordeling werd expertadvies ingezet door de vragen voor de logboeken voor te leggen aan twee critical friends.

Participerende observatie. Gedurende het traject had de onderzoeker naast een faciliterende tevens een observerende rol. De observaties zijn gebruikt ter ondersteuning van de resultatenbeschrijving en de data-analyse van *deelvraag 1 en 2*. Vanaf 22 september tot en met 15 december 2017 zijn waarnemingen vastgelegd in de vorm van veldnotities. De leidraad van de observaties werd gevormd door het conceptueel model (zie bijlage G). In de vorm van beschrijvende waarnemingen werd het verloop van de bijeenkomsten en de gesignaleerde verbinding tussen observaties en topics beschreven. Om waarnemersbias te voorkomen, werd expertadvies ingezet. De observaties werden besproken met de collega-onderwijskundige.

Interventies

Het traject had een looptijd van drie maanden, startend op 21 september en eindigend op 15 december. Het doel van het traject was om vernieuwingen door te voeren in loopbaanbegeleiding en het stimuleren van collectief leren middels AI. De deelnemers zijn het traject gestart met een training van twee dagen, waarin alle vijf principes van AI zijn doorlopen. De training werd ontwikkeld tijdens het thema 'ontwerp voor leren' aan de

Master Leren en Innoveren en voldeed aan interne en externe consistentie (Brandsma, 2016). De doelen van de training waren om verhalend en ontdekkend de visie rondom loopbaanbegeleiding te delen en verschillen in kwaliteiten van de deelnemers te herkennen. Door deze verschillen te verbinden in een samenwerkingsproces werd een globaal plan voor loopbaanbegeleiding ontworpen. Vervolgens kwamen de deelnemers bijeen in elf werkbijeenkomsten van respectievelijk vier en twee uur per week. De doelen van de werkbijeenkomsten waren om het globale plan voor loopbaanbegeleiding te expliciteren en vorm te geven voor leerjaar een. Gedurende de bijeenkomsten werden interventies ingezet vanuit de AI-principes. Om een breed gedragen product te ontwerpen vond communicatie over het onderwerp plaats doordat de deelnemers reflecteerden met de verschillende opleidingsteams in de reguliere teamoverleggen en middels een wall-object. Dit object, een wand in de personeelskamer, werd als middel ingezet om communicatie richting de hele organisatie mogelijk te maken.

Procedure

Om antwoord te vinden op de deelvragen is tijdens het traject op verschillende momenten data verzameld. Er zijn zowel audio-opnames als video-opnames gemaakt tijdens de dataverzameling. De audio-opnames zijn gebruikt om transcripten te maken. De videobeelden, opgenomen om eventuele onduidelijkheden in de audio-opnames te achterhalen, zijn niet gebruikt. Van de *semigestructureerde groepsinterviews* zijn audio-opnames getranscribeerd. De getranscribeerde opnames zijn klaargezet in Dedoose, een softwareanalyseprogramma voor kwalitatieve data. Tijdens het groepsinterview op 15 december was een persoon niet aanwezig, deze persoon is een week later op 22 december geïnterviewd. Van de *individuele semigestructureerde interviews* zijn de audio-opnames getranscribeerd. Terugkoppeling aan Respondenten genoemd door Doorewaard et al. (2015) als een van de stappen ten aanzien van interbetrouwbaarheid, heeft plaatsgevonden doordat er tijdens het interview werd gecheckt of interpretaties van de onderzoeker overeenkwamen met die van de geïnterviewde door tijdens het interview samen te vatten en controlevragen te stellen. Daarnaast zijn de transcripten voorgelegd aan de deelnemers ter controle op de inhoudelijke juistheid. De getranscribeerde opnames zijn klaargezet in het analyse programma Dedoose. De *logboeken* zijn telkens aan het einde van een bijeenkomst ingevuld. Niet alle deelnemers waren bij elke bijeenkomst aanwezig. De individuele logboeken zijn na elke bijeenkomst samengevoegd tot een uitgetypt document waarin de antwoorden per vraag onder elkaar werden gezet. De veldnotities van de *participerende observatie* zijn na elke bijeenkomst besproken met de college-onderwijskundige. De notities zijn gecheckt op objectiviteit van de waarneming van de beschreven informatie.

Data-analyse

Ter verhoging van de validiteit met betrekking tot het conceptueel model, heeft de onderzoeker twee interviews gecodeerd aan de hand van het model. Vervolgens is een hertest uitgevoerd om te checken of coderingen ook bij een tweede keer gelijk bleven. Onduidelijkheden zijn getoetst aan literatuur en aangepast in het model. De volgende constatering leidde tot aanpassingen in het model: 'Het ervaren van tijd en ruimte voor dialoog' bleek een terugkerend item in de interviews. Volgens Tjepkema et al. (2016) is vormgeven en tijd inruimen voor de onderzoekende dialoog een belangrijk onderdeel in AI-trajecten. In het model is bij topic '3. Dialoog' de indicator '3.3 tijd en ruimte' voor dialoog toegevoegd, omdat het nog niet voorkwam in het model. Daarnaast heeft de onderzoeker ten aanzien van interbetrouwbaarheidsbeoordeling het 'vier ogen principe' toegepast, een techniek om bij belangrijke beslissingen bij het onderzoek jouw oordeel te spiegelen aan die van een ander (Doorewaard, Kil & van der Ven, 2015). Verschillende critical friends (medestudenten van de opleiding en een deskundige uit het werkveld) hebben een interview gecodeerd. De verschillen in codering zijn mondeling besproken en leidde tot aanpassingen in het model: De indicator, 'delen good practice' ondergebracht bij topic '2. Positieve kern', bleek verwarrend. Good practice bleek vooral gedeeld door dialoog, Tjepkema en Verheijen (in Ruijters & Simons, 2015) geven aan dat een onderdeel van het poëtische principe het delen van succesverhalen is. De wijzigingen werden doorgevoerd in het conceptueel model. Het model werd gebruikt voor het analyseren van deelvraag 1 en 2.

De data-analyse van *deelvraag 1 en 2* heeft plaatsgevonden in meerdere stappen. Omdat deze stappen voor elke databron op dezelfde manier heeft plaatsgevonden, worden ze geïntegreerd behandeld. Vervolgens wordt besproken hoe validiteit werd gewaarborgd en hoe de data-analyse over de bronnen heen heeft plaatsgevonden. Van alle databronnen zijn de getranscribeerde teksten ingeladen in Dedoose. Er zijn per principe van AI betekenisvolle fragmenten geselecteerd en voorzien van een label vanuit het conceptueel model. Er is per topic en indicator gelabeld. Niet-betekenisvolle fragmenten, zoals de vraagstelling door de facilitator of onduidelijke fragmenten, werden voorzien van het label '0'. Niet betekenisvol. Van de betekenisvolle fragmenten bleken de topics '1. Toekomstbeelden', '2. Positieve kern' en '3. Dialoog', vaak samen voor te komen met de topic '4. Reflectie' en/of topic '5. Onderzoeken en handelen'. Besloten is om deze dubbele labels te handhaven daar waar de fragmenten niet losgekoppeld konden worden, zonder dat het fragment aan betekenis verloor. Vervolgens zijn de getranscribeerde data geselecteerd op betekenisvolle fragmenten ten aanzien van

collectief leren en voorzien van een label vanuit het coderingsschema waarbij gekeken werd of er externalisatie van collectief leren plaatsvond en of er collectieve uitkomsten voorkwamen.

In relatie tot de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek legde de onderzoeker de data voor aan een critical friend. Zij heeft een interview uit de start van het traject en een interview uit het einde van het traject gecodeerd wat overeenkomt met 16% van de data. Er werd een keuze gemaakt om te analyseren op topic en indicator, de variatiecodes werden gebruikt om te checken of de juiste indicator wordt gebruikt. Om tot een betrouwbare codering te komen, heeft de medestudent het theoretisch kader en het coderingsschema bestudeerd. Vervolgens werd gezamenlijk een logboek gecodeerd om vertrouwd te raken met de context. Verschillen in codering, meestal gelegen in interpretaties over de context, werden mondeling besproken. Door verdieping in de context konden fragmenten beter worden geduid. Vervolgens heeft de critical friend twee interviews gecodeerd. Onduidelijkheden rondom het geven van een code werd in een memo opgetekend. Van een interview aan de start van het traject bleken 3 van de 50 fragmenten verschillend gecodeerd. Bijvoorbeeld het fragment: *'Coach dat wil je worden omdat je daar iets mee hebt, omdat je deel uit wil maken van zo'n loopbaan, dan geef je zeg maar om zo'n student denk ik...'* werd door de onderzoeker gecodeerd als '1.3 bewustwording toekomst', dit omdat er betrokkenheid werd getoond. Door de masterstudent werd het fragment geduid als '4.3 reflectie groepsproces', dit omdat er betekenis werd gecreëerd. Besloten werd na mondeling overleg, deze fragmenten dubbel te coderen omdat de fragmenten bij meerdere indicatoren pasten. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid werd vervolgens berekend met 'Pooled Kappa'. Dit is een maat voor interbetrouwbaarheid bij kwalitatieve data waarbij de vuistregel wordt gehanteerd van overeenkomst van 0.70 of hoger. De medemasterstudent heeft via de interbetrouwbaarheidstool in Dedoose, het interview gecodeerd. Dit leidde tot een overeenstemming van 0.88, wat gezien mag worden als een goede betrouwbaarheid.

De data-analyse over de bronnen heen heeft plaatsgevonden door de data uit de interviews en de logboeken van de training aan de start van het traject samen te voegen tot een document, dit ter beantwoording van *deelvraag 1*. De data uit de logboeken tijdens de werkbijeenkomsten en het groepsinterview en de individuele interviews aan het einde van het traject zijn ook samengevoegd tot een document, dit ter beantwoording van *deelvraag 2*. Beide documenten zijn geanalyseerd op geactiveerde indicatoren van AI-principes en de relatie met collectief leren, verwoord in externalisatie van collectief leren en collectieve uitkomsten. Bij het toekennen van een collectieve leeruitkomst werd de uitspraak door minimaal twee deelnemers genoemd of bevestigd. Bij de toegekende externalisatieprocessen en collectieve uitkomsten werd gekeken welke AI-indicator het meest voorkwam. Zo werd duidelijk welk principe en welke indicator leidde tot ontwikkeling van collectief leren.

Resultaten

De resultaten betreffende *deelvraag 1: Welke AI-principes werden tijdens de training geactiveerd en hebben geleid tot ontwikkeling van collectief leren?* lieten zien dat alle principes zijn geactiveerd en hebben geleid tot externalisatieprocessen. Er zijn bij twee principes enkele collectieve uitkomsten geconstateerd (zie tabel 1). De inzet van het anticipatorische principe leidde tot activering van de topic toekomstbeelden. Externalisatie bleek vooral gerelateerd aan de indicatoren 'delen toekomstbeelden' en 'inspirerende toekomstbeelden'. Bij het schetsen van een toekomstbeeld kwamen wensen ten aanzien van het omgaan met vernieuwingen naar voren, verwoord door een deelnemer: *'In mijn ideale beeld is er gewoon ruimte voor collega's om met dit soort dingen bezig te zijn. Dus dat je collega's gewoon ook eh, kunnen bouwen in plaats van alleen maar kunnen uitvoeren, ... zodat er echt iets uitkomt zeg maar iets duurzaam'*.

De inzet van het positieve principe leidde tot activering van de topic positieve kern. Externalisatie werd vooral gerelateerd aan het ervaren van 'positieve gevoelens'. Deze gevoelens kwamen voor bij het delen van de verschillende kwaliteiten. Opvallend is dat door het denken in kansen en mogelijkheden ruimte werd creëert wat energie opleverde. Een deelnemer geeft aan: *'Het heeft mij gebracht dat we even gewoon weer positief naar dingen kijken en nieuwe dingen verzinnen'*.

De inzet van het poëtische principe leidde tot activering van de topic dialoog. Vooral door 'dialoog over het onderwerp' vond externalisatie plaats. Tijdens de gesprekken werd informatie uitgewisseld over de verschillende coachstijlen: *'Ik merk wel dat er gewoon wel heel veel verschil zit tussen coaches... in ons team heb je coaches die heel praktisch informatie geven en die houden bij registreren en die hebben wel eens een gesprek over, hoe sta je nu, die gaan niet meer heel erg de diepte in en eh.. ja de ander heeft het wel weet je, dan kun je daar wat meer lijn in krijgen of zo...'*.

De inzet van het constructionistische leidde tot activering van de topic reflectie. Externalisatie bleek vooral in relatie met 'reflectie op het groepsproces'. In de groep werd de uitdagende opdracht besproken en werd hierover betekenis gecreëerd: *'Dat vind ik best een uitdaging die een beetje moeilijk wordt, maar dat is wel een belangrijke, want hier gaat het een soort van automatisch dat er heel positief gereageerd.... en dat geeft mij energie'*. Er waren enkele collectieve uitkomsten gerelateerd aan 'gezamenlijk doelen opbouwen' zoals een

samenwerkingsconvenant, een lijn voor de komende werkbijeenkomsten en een globaal plan voor een loopbaanlijn met ruimte voor verschillende invulling.

De inzet van het simultaneiteitsprincipe leidde tot activering van de topic ‘onderzoeken en handelen’. Externalisatie, in beperkte mate aanwezig, kwam voor in relatie met ‘experimenteerruimte’ en ‘vragen stellen organisatie breed’. De vragen worden door een deelnemer verwoord als: *‘Het heeft mij ook wel gebracht dat ik voor mijn gevoel een beetje meer grip krijg op de organisatie...dat je mee mag denken of mee kan denken’*. Er waren enkele collectieve uitkomsten zoals een gezamenlijk plan gerelateerd aan de indicator ‘vragen stellen organisatie breed’. De deelnemers hebben de intentie uitgesproken om met collega’s in gesprek te gaan over de uitkomsten van de training. Daarnaast was een nieuw plan voor het meten van competenties gekoppeld aan ‘experimenteerruimte’ ontstaan.

Tabel 1

Aantal fragmenten waarin de relatie tussen AI-principes, het externalisatieproces en de collectieve uitkomsten genoemd wordt tijdens de training

AI-principes	Externalisatie	Collectieve uitkomsten
1. Anticipatorische principe <i>toekomstbeelden</i>	38	0
2. Positieve principe <i>positieve kern</i>	21	0
3. Poëtische principe <i>dialogoog</i>	31	0
4. Constructionistische principe <i>reflectie</i>	33	2
5. Simultaneiteitsprincipe <i>handelen en onderzoeken</i>	4	2

De resultaten betreffende deelvraag 2: *Welke AI-principes werden tijdens de werkbijeenkomsten geactiveerd en hebben geleid tot ontwikkeling van collectief leren?* lieten zien dat alle principes zijn geactiveerd en hebben geleid tot externalisatieprocessen en tot collectieve uitkomsten (zie tabel 2). De inzet van het anticipatorische principe leidde tot activering van de topic toekomstbeelden. Externalisatie komt vooral naar voren bij het ‘delen van toekomstbeelden’. Terugkerend benoemd zijn toekomstbeelden gerelateerd aan loopbaanvisie: *‘De essentie van de ‘why’; de studenten die wil je gewoon zien, ik denk dat we echt een duidelijke richting hebben uitgestippeld welke kant we op willen’*. Er waren collectieve uitkomsten ontstaan gedurende het traject zoals een ontwikkelde loopbaanlijn gerelateerd aan ‘beelden stimuleren actie’ waarbij 21^{ste} century skills verwerkt zijn.

De inzet van het *positieve principe* vertaald als positieve kern, resulteerde in activering van alle indicatoren. Externalisatie bleek vooral gerelateerd aan het ervaren van ‘positieve gevoelens’; Tijdens de werkbijeenkomsten werd waardering voor elkaar uitgesproken, werd er gewerkt vanuit talent en werden kansen gecreëerd. Er waren collectieve uitkomsten ontstaan gedurende het traject, vooral gerelateerd aan ‘effectieve samenwerking’. Een deelnemer gaf aan: *‘Nou die kwaliteiten hebben er toe geleid dat we op sommige momenten echt even lang over bepaalde onderwerpen doorgingen, en ook het even vanuit verschillende invalshoeken konden bekijken. Ook vanuit verschillende ervaringsachtergronden. Uiteindelijk hebben die er ook toe geleid dat we tot een concreet voorstel zijn gekomen. Dus dat er nu een voorstel ligt hoe we het aan willen gaan pakken. Nou dat is denk ik dankzij al die verschillende kwaliteiten gekomen’*.

De inzet van het poëtische principe leidde tot activering van de topic positieve kern. Externalisatie is zeer ruim aanwezig en bleek vooral gerelateerd aan de ‘dialogoog ontdekken nieuwe kennis’. Tijdens en tussen de werkbijeenkomsten in werden gesprekken gevoerd met collega’s, studenten en MT-leden over de verschillende invullingen rondom loopbaanbegeleiding, het valt op dat deze gesprekken hebben geleid tot nieuwe kennis: *‘Nou ik merk wel dat het feit dat iedereen in zijn team dingen is gaan bespreken en daar vragen heeft gesteld, dat dat wel heel veel helpt. Dat het ook heel veel dingen heeft opgeleverd die we dan hier weer terug bespraken. En ook wel knelpunten heeft opgeleverd, maar het heeft ons ook wel een beetje een andere richting opgeduwd’*. Belemmeringen in de voortgang van het proces werden ervaren doordat gesprekken slechts met een deel van het MT werd gevoerd en deelnemers aangaven niet een gezamenlijke visie te ervaren. Doordat er tijd en ruimte tijdens de werkbijeenkomsten werd ervaren konden belemmeringen worden bediscussieerd. Er zijn enkele collectieve uitkomsten gerelateerd aan het ‘gezamenlijk doelen opbouwen’, zoals een basis voor competentieontwikkeling van studenten, diverse werkvormen die het voeren van loopbaangesprekken ondersteunen en een profiel voor een loopbaancoach.

De inzet van het constructionistische principe leidde tot activering van de topic reflectie. Externalisatie is ruim aanwezig en bleek vooral gerelateerd aan de indicatoren ‘reflectie op groepsproces’ en ‘gezamenlijke doelen opbouwen’. Het proces van samen bouwen aan vernieuwing werd gezien als een groeiproces waarbij meningen van collega’s ingebracht werden en bezwaren werden meegenomen en omgedacht tot kansen: *‘Ik vind het heel mooi dat samen te doen, dat vind ik prachtig. Ik heb echt het idee dat we zijn gaan bouwen. Er komt af en toe een legoblokje bij, ja dat vind ik heel mooi’*. Er zijn collectieve uitkomsten ontstaan vooral gerelateerd aan het ‘gezamenlijk doelen opbouwen’ zoals een loopbaanlijn over drie jaar. Een andere opbrengst was het denken in processen gerelateerd aan de indicator ‘reflectie op het groepsproces. Een deelnemer verwoordt dit als: *‘Ik vind het gewoon heel bijzonder dat we met z’n allen een richting hebben, dat we dat proces zijn ingegaan...het gaat niet allen maar om het ene concreet product maar het gaat ook om onze mindset, het denken, we kunnen wel mooi product hebben, maar als die mindset er niet is gaat er niets veranderen’*.

De inzet van het simultaneiteitsprincipe leidde tot activering van de topic ‘onderzoeken en handelen’, Externalisatie bleek ruim aanwezig met name bij ‘ontstaan inzicht en verandering’ en ‘vragen stellen organisatie breed’. Er zijn veel collectieve uitkomsten gerelateerd aan ‘ontstaan inzicht en verandering’ zoals een driejarige loopbaanlijn, nieuwe werkvormen en een procesinnovatie. Deze procesinnovatie geactiveerd door de indicator ‘inzicht en verandering wordt door een deelnemer verwoordt als *‘...dat is niet zozeer een product, maar wel naar de toekomst toe dat we echt begeleiden.. dat het een vak is. Het is niet een product of een ding, het is gewoon een soort van denkwijze wat er eigenlijk bij iedereen eerst zou moeten komen’*.

Tabel 2

Aantal fragmenten waarin de relatie tussen AI-principes, het externalisatieproces en de collectieve uitkomsten genoemd wordt gedurende de werkbijeenkomsten

AI-principes	Externalisatie	Collectieve uitkomsten
1. Anticipatorische principe <i>toekomstbeelden</i>	25	9
2. Positieve principe <i>positieve kern</i>	25	7
3. Poëtische principe <i>dialog</i>	65	7
4. Constructionistische principe <i>reflectie</i>	53	21
5. Simultaneiteitsprincipe <i>handelen en onderzoeken</i>	39	49

Conclusie en discussie

Het doel van dit onderzoek is om te verkennen of de AI-principes een stimulans kunnen geven aan collectief leren van coaches. Dit is onderzocht middels beantwoording van de onderzoeksvraag: *Hoe ontwikkelt het collectief leren van coaches bij het werken aan een vernieuwend product voor loopbaanbegeleiding als ze gestimuleerd worden door principes van Appreciative Inquiry?* Aan de hand van dit onderzoek kan een advies worden gegeven richting het management met betrekking tot mogelijkheden om collectief leren binnen teams te stimuleren en in te zetten als een duurzame ontwikkeling binnen de organisatie.

Vanuit de resultaten van *deelvraag 1 Welke AI-principes werden tijdens de training geactiveerd en hebben geleid tot ontwikkeling van collectief leren*, zou geconcludeerd kunnen worden dat alle vijf principes zijn geactiveerd en hebben geleid tot ontwikkeling van collectief leren. Het lijkt erop dat het collectief leren zich in een beginfase bevindt, waarbij vooral een proces van socialisatie plaatsvindt. Deelnemers zijn met name gericht op het verkennen van de visie, elkaar, het groepsproces en de context. Dit proces is te herkennen in de genoemde activering van AI-indicatoren. Met name de inzet van het *anticipatorische principe* lijkt externalisatie van collectief leren te stimuleren. Door het delen van inspirerende *toekomstbeelden* werd een socialisatieproces op gang gebracht. Uitgaande van kansen en mogelijkheden en het her- en erkennen van kwaliteiten brachten *positieve gevoelens* teweeg waar met name toename van energie en waardering werd genoemd. *Dialog* werd op gang gebracht door het delen van praktijkverhalen rondom loopbaanbegeleiding. *Groepsreflecties* brachten een globaal plan voor loopbaanbegeleiding teweeg, waarin de uitdagende opdracht: vernieuwing loopbaanbegeleiding met energie tegemoet werd gezien. Door het *onderzoeken* van het onderwerp loopbaanbegeleiding ontstond gaandeweg de training een begin van *handelen*. Het plaatsvinden van externalisatieprocessen leek te verwachten. Gezien de opzet van de training vanuit AI-principes voldeed aan een aantal voorwaarden voor collectief leren: vanuit persoonlijke betrokkenheid vond een intensieve interactie tussen de groepsleden plaats, waarbij het uitgangspunt gerelateerd werd aan problemen op het werk

(Verdonschot, 2011). Deelnemers werden gestimuleerd om impliciete kennis in en over hun werk samen te delen. Hierbij speelde de facilitator een belangrijke rol, door vanuit een waarderend perspectief werkvormen in te brengen en door het begeleiden van reflectiemomenten. Het expliciet maken van de kennis door vorming van collectieve uitkomsten bleef beperkt. Een mogelijke verklaring kan gevonden worden in de korte duur van dit proces. Volgens Mittendorf (2004) ontstaat een kennis creërend proces door een frequente, intensieve interactie tussen de deelnemers, waarbij een gedeeld begrip moet ontstaan over de opgedane kennis.

Vanuit de resultaten van *deelvraag 2 Welke AI-principes werden gedurende de werkbijeenkomsten geactiveerd en hebben geleid tot ontwikkeling van collectief leren?*, zou geconcludeerd kunnen worden dat alle vijf principes zijn geactiveerd en hebben geleid tot ontwikkeling van collectief leren. Het lijkt erop dat het collectief leren zich heeft verdiept, waarbij vooral processen van sociale interactie en collectiever reflectie zichtbaar zijn. Er zijn veel collectieve uitkomsten, wat erop wijst dat kennis is geïnternaliseerd. De deelnemers zijn gericht op het ontwikkelen van een gezamenlijk begrip en gedeelde mening en gaan expliciet op zoek naar gedeelde vertaling van de ideeën, te zien in collectieve leeruitkomsten. Dit proces is te herkennen in de geactiveerde AI principes. Het delen van toekomstbeelden gerelateerd aan de loopbaanvisie, stimuleerde actie en leverde een gedeelde loopbaanlijn op waarin 21^{ste} century skills verwerkt zijn. Effectieve samenwerking werd toegewezen aan het uitspreken van waardering en aan het ervaren van energie, gerelateerd aan de inzet van verschillende kwaliteiten. Nieuwe kennis ontstond door dialoog te voeren met deelnemers, collega's en MT-leden, resulterend in een profiel voor een loopbaancoach. Wat opvalt is dat vooral het constructionistische en het simultaneïteitsprincipe zowel externalisatieprocessen, als veel expliciete collectieve uitkomsten teweeg brachten. Het samen bouwen aan vernieuwingen, de inzet van een kennis creëerde dialoog waarbij kansen en kwaliteiten benut worden, generen energie en brachten verandering van mindset teweeg. Naar Bushe en Kassam (2005) en Bushe (2013), is het verkrijgen van een gezamenlijk inzicht een krachtig hulpmiddel om tot ontwikkeling te komen. Een mogelijke verklaring voor de ontwikkeling van dit collectieve leerproces is dat er tijdens de training een intensief samenwerkingsproces is ontstaan, waar mensen gebruik maken van elkaars kwaliteiten, denkend in kansen vanuit een inspirerend toekomstperspectief. Dit geeft ruimte om kennis te internaliseren. Als dit gebeurt in een groep die samenhang vertoont en mensen elkaar vertrouwen, kan volgens Mittendorf (2004) collectief leren plaatsvinden.

Antwoord gevend op de onderzoeksvraag: *Hoe ontwikkelt het collectief leren van coaches bij het werken aan een vernieuwend product voor loopbaanbegeleiding zich als ze gestimuleerd worden door principes van Appreciative Inquiry?*, kan de conclusie worden getrokken dat collectieve leerprocessen en collectieve leeruitkomsten zijn ontwikkeld binnen de groep coaches en dat de inzet van AI hiervoor mogelijk stimulerend is geweest. Bij de training aan de start van het traject is AI intensief ingezet waarbij de essentiële externalisatieprocessen op gang zijn gebracht. Gedurende het traject tijdens werkbijeenkomsten zijn deze processen verdiept, is kennis geïnternaliseerd en gedeeld en zijn er meer collectieve uitkomsten ontstaan. Met name het gezamenlijk opbouwen van de vernieuwing in loopbaanbegeleiding, door een gezamenlijk proces van onderzoeken lijkt inzicht en verandering teweeg te brengen, waarbij opgemerkt moet worden dat de energie die dit proces teweegbrengt vooral toegeschreven kan worden aan een kennis creërende waarderende dialoog; het verbinden en benutten van kwaliteiten en het denken in mogelijkheden vanuit een inspirerende loopbaanvisie. Hierbij kan zoals Bushe (2013) aangeeft, het zien van AI als enkel positieve benadering worden ontkracht, maar worden gezien zoals een generatief proces om collectieve ontwikkeling tot stand te brengen. Het proces heeft expliciete collectieve uitkomsten teweeggebracht, zoals: een loopbaanleerlijn voor drie jaar, een profiel voor de loopbaancoach, werkvormen en een zichtbaar collectief waarderend leerproces. Hierdoor zijn de uitkomsten waardevol voor de organisatie.

Het onderzoek kent een aantal beperkingen. Zo heeft de onderzoeker gedurende de periode van het onderzoek drie rollen, namelijk die van onderzoeker, facilitator van het traject en innovator van leren. Deze vermenging van rollen bracht spanning teweeg. Het voortdurend zoeken naar balans tussen deze rollen was niet eenvoudig. Dit betekent dat de onderzoeker op sommige momenten vanuit een faciliterende rol intervenieerde in het proces om voortgang te bewerkstelligen. Door MT-leden uit te nodigen binnen een aantal werkbijeenkomsten, konden visievormende gesprekken organisatiebreed gevoerd worden. Deelnemers ervoeren deze interventie als positief doordat gezamenlijke visievorming plaatsvond waardoor een breder draagvlak voor de onstane ideeën werd gevormd. Dit is mogelijk van invloed op de uitkomst van de indicator 'dialoog ontdekken nieuwe kennis. De resultaten moeten dan ook in dit licht worden geïnterpreteerd. Ook de groepsgrootte kan van invloed zijn op de verkregen resultaten, omdat er slechts zes deelnemers waren in het traject, op basis van vrijwilligheid en vanuit diverse opleidingen kunnen de resultaten van dit onderzoek niet zonder meer als aanbeveling voor alle teams gebruikt worden. Andere teams bestaan namelijk uit meer dan zes personen en deelname is dan niet altijd op vrijwillige basis. Het onderzoek is slechts een keer uitgevoerd. Om met meer zekerheid iets te kunnen zeggen over de ontwikkeling van collectief leren na stimulering van de principes van AI zal een herhaling van het onderzoek in een soortgelijke context wenselijk zijn.

Bovenstaande beperkingen in acht nemend, kunnen er naar aanleiding van het onderzoek diverse aanbevelingen worden gedaan. Een eerste aanbeveling is om voortgang van de vernieuwing loopbaanleren te

waarborgen door het samenstellen van nieuwe leergroepen. Hierin dienen vertegenwoordigers van alle niveaus van de organisatie aanwezig zijn. De capaciteit van duurzaam leren en innoveren is afhankelijk van een uitgedragen visie op directieniveau, betrokkenheid op teamniveau en de mate van zelf-effectiviteit op individueel niveau (Geijssel, Slegers, Stoel, & Krüger, 2009; Kessels, 2012; Van Woerkom, 2010). Leren vindt vooral plaats op de grens tussen systemen (Akkerman & Bakker, 2011). Door samen te werken in innovaties kunnen grenzen worden geslecht, waardoor leren plaatsvindt. Een mogelijkheid is om deelnemers van het traject ‘vernieuwing loopbaanbegeleiding’ in te zetten als *boundary-crossers*. Dit is een persoon die in meerdere praktijken participeert. Hierdoor kan het geleerde van de deelnemers ingezet worden om tussen nieuwe leergroepen en teams een zo efficiënt mogelijk effect te bereiken.

Een tweede aanbeveling is om bij de start van een duurzame ontwikkeling in innovaties, gerelateerd aan problemen op het werk, gebaat zouden zijn bij een training waarbij de principes van AI worden ingezet. Vanuit deelvraag 1 is geconstateerd dat bij de training aan de start van het traject AI intensief is ingezet, waarbij de essentiële externalisatieprocessen op gang zijn gebracht. Hierbij moet een facilitator in staat zijn om een goede verstandhouding met de groep op te bouwen, waarbij zoals Homan (2001) aangeeft, zo min mogelijk sturende interventies met een zo effectief mogelijk support verenigd worden. Daarnaast heeft een waarderende facilitator een consequente focus op wat er is en wat werkt. Door betekenisgeving resultaten te signaleren; kwaliteiten te herkennen; verbindingen te leggen en reflectiemomenten in te ruimen ondersteunt de facilitator groei en ontwikkeling (Tjepkema & Verheijen, 2009).

Een derde aanbeveling is, dat facilitering in tijd en ruimte essentieel is voor vernieuwingsprocessen. Zichtbaar is dat de tijd en rust die de groep ervoer tijdens het traject leidde tot toename van energie, welbevinden en handelen. Na het traject was geen facilitering om de voortgang van het proces en product te waarborgen. Hierdoor is het voor de groepsleden moeilijk om afspraken te maken en de beoogde ontwikkeling voort te zetten. Kessels (2012) geeft aan, dat wil collectief leren een duurzaam karakter hebben, dan moeten initiatieven ingebed zijn in het schoolbeleid en moet er rekening gehouden worden met de werkdruk en innovaties. Als het Nordwin College de plannen voor zelfsturende teams succesvol wil laten verlopen dan is facilitering in ruimte en tijd cruciaal om het collectief leren van teams te stimuleren.

Het huidige onderzoek beperkt zich tot het beschrijven van het collectief leren vanuit de principes van AI en de indicatoren die hieraan hebben bijgedragen. Wat niet meegenomen is in dit onderzoek, is de analyse van individuele leeruitkomsten. De Laat en Simons (2002) spreken van individuele leeruitkomsten door sociale interactie die leiden tot leerprocessen. Er vindt dus externalisatie plaats zonder collectieve uitkomsten. Het individuele leren is echter naast het collectief leren van belang. Een interessante vraag zou kunnen zijn of de inzet van AI stimulerend werkt voor individuele impliciete leren. Zoals Wenger (1998) beschrijft: wanneer medewerkers samen leren in een groep, een handelingsrepertoire delen en hun zingeving en identiteit ontwikkelen, leert ieder individu voor zichzelf en leert de groep als collectief. Dit collectief leren is krachtig voor duurzame innovatieve processen in organisaties.

De onderzoeksvraag: *Hoe ontwikkelt het collectief leren van coaches bij het werken aan een vernieuwend product voor loopbaanbegeleiding als ze gestimuleerd worden door principes van Appreciative Inquiry?*, lijkt beantwoord. De resultaten en aanbevelingen vanuit dit onderzoek kunnen gebruikt worden om het proces van vernieuwing in loopbaanbegeleiding verder vorm te geven, waarbij het waarderend perspectief als ‘kompas’ voor ontwikkeling van duurzaam collectief leren ingezet kan worden.

Referenties

- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard business review*, 69(3).
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 1-5.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M. & Teunissen, T. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van een kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Barrett, F., Fry, R. & Wittockx, H. (2011). *Appreciative inquiry. Het basiswerk*. Schiedam: Scriptum.
- Barge, J. K., & Oliver, C. (2003). Working with appreciation in managerial practice. *Academy of Management Journal*, 28 (1) 124-142.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Den Haag: Boom onderwijs.
- Brandsma, P. (2015). *Ontwerp voor leren*. Unpublished manuscript. Nijland.
- Bijsterveldt-Vliegthart, M. v. (2011, 16 februari). *Actieplan mbo 'Focus op Vakmanschap 2011-2015'* (Kamerbrief). Geraadpleegd op 05-06-2016.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2011/02/16/actieplan-mbo-focus-op-vakmanschap-2011-2015>
- Buckingham, M. (2010). *Go put your strengths to work: 6 powerful steps to achieve outstanding performance*. New York: Simon and Schuster.
- Bushe, G. R. (2011). Appreciative Inquiry: Theory and critique. *The Routledge companion to organizational change*, 87-103.
- Bushe, G. R., & Kassam, A. F. (2005). When is appreciative Inquiry transformational? A meta-case analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(2), 161-181.
- Bushe, G. R. (2013). Generative process, generative outcome: The transformational potential of appreciative inquiry. In *Organizational generativity: The appreciative inquiry summit and a scholarship of transformation* (pp. 89-113). Emerald Group Publishing Limited.
- Cooperrider, D., & Srivastva, S. (1987). Appreciative Inquiry in organizational life. *Research in Organizational Change and Development*, 1(1), 129-169.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2001). A positive revolution in change: Appreciative inquiry. *Public administration and public policy*, 87, 611-630.
- 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 van der, A. (2016). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek. Een praktische handleiding*. Amsterdam: Boom.
- Engeström, Y. (2009). Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. In: Illeris, K. (red.). *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words*. New York: Routledge.
- Fullan, M. (2007). *Leiderschap in een cultuur van verandering*. Den Haag: Reed Business.
- Geijssel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The elementary school journal*, 109(4), 406-427.
- Grant, S., & Humphries, M. (2006). Critical evaluation of appreciative Inquiry Bridging an apparent paradox. *Action Research*, 4(4), 401-418.
- Groysberg, B., & Slind, M. (2012). Leadership is a conversation. *Harvard business review*, 90(6), 76-84.
- Homan, T. H., & Radstake, D. (2007). *Teamleren: Theorie en facilitatie*. Den Haag: Academic Service.
- Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte. Inaugurale rede*. Heerlen, Nederland: Open Universiteit.
- Kessels, J., & Poell, R. F. (2011). *Handboek human resource development. Organiseren van het leren*. Houten: Springer.
- Ludema, J. D., Cooperrider, D. L., & Barrett, F. J. (2001). Appreciative inquiry: The power of the unconditional positive question. *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*, 189-199.
- Masselink, R., & Ijbema, J. (2015). *Het waarderend werkboek*. Nieuwekerk aan den IJssel: Gelling Publishing.
- Masselink, R., & Jong, C. (2013). *Handboek Appreciative Inquiry. Co-creatie van vernieuwing in cultuur, bedrijf en samenleving*. Rotterdam: Gelling Publishing.
- Meijers, F., Kuipers, M., & Bakker, J. (2006). Over leerloopbanen en loopbaanleren. *Loopbaancompetenties in het (v) mbo*.
- Mittendorf, K. (2004). *Collectief leren in communities of practice*. Wageningen: Stoas Onderzoek.
- Mittendorff, K., Geijssel, F., Hoeve, A., de Laat, M. & Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of Workplace Learning*, 18(5), 298-312.
- Nordwin College. (2012). *Koersplan Nordwin College*. Leeuwarden: Auteur. Geraadpleegd: 20 april 2017.
https://stichtingnordwincollege.sharepoint.com/Organisatie/cvb/Gedeelde_documenten/Koersplan.pdf?search=koersplan

- Peterson, C., & Park, N. (2006). Character strengths in organizations. *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 1149–115.
- Ruijters, M. (2014). *Liefde voor leren: over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Vakmedianet.
- Ruijters, M., & Veldkamp, I. (2012). *DRIE: vormgeven aan organisatieontwikkeling*. Deventer: Kluwer.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2015). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Education.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Tjepkema, S. & Verheijen, L. (2009). *Van kiem tot kracht: Een waarderend perspectief voor persoonlijke ontwikkeling en organisatieverandering*. Houten: Springer.
- Tjepkema, S. & Verheijen, L. (2012). Appreciative Inquiry. In Ruijters, M. & Simons, R.J. (red.). *Canon van het leren*. (pp. 77-89). Deventer: Kluwer.
- Tjepkema, S., Verheijen, L., & Kabalt, J. (2016). *Waarderend veranderen*. Amsterdam: Boom.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2015). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Woerkom, M., & Sanders, K. (2010). The romance of learning from disagreement. The effect of cohesiveness and disagreement on knowledge sharing behavior and individual performance within teams. *Journal of business and psychology*, 25(1), 139-149.
- Verdonschot (2011). In Kessels, J., & Poell, R. F. (2011). *Handboek human resource development. Organiseren van het leren*. Houten: Sprenger.
- Verdonschot, S. & Sruyt, M. (2015) *Nieuwsgierigheid op het werk, beter presteren door fouten, vragen, twijfelen verwondering*. Utrecht: Kessels & Smit.
- Weick, K. E. (1979). The social psychology of organizing (Topics in social psychology series).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Wenger, E. (2009). A social theory of learning. In: Illeris, K. (red.). *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words*. New York: Routledge.
- Wierdsma, A. F. M. & Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen. Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Noordhoff.

Dankwoorden

‘Word wie je bent’, daarmee startte ik mijn eerste portfolio op de Master Leren en Innoveren, een uitspraak die mij inspireert op persoonlijk en professioneel vlak. De afgelopen twee jaren heb ik ontzettend veel geleerd en mezelf mogen ontwikkelen. Dat heb ik alleen maar kunnen doen met de steun van alle mensen om mij heen en op hun wil ik mijn dankwoord richten. Mijn dank gaat uit naar mijn opdrachtgevers van het Nordwin College, directeur Aad van der Burg en mededirecteur Jans Helmers, die het mogelijk maakten om dit onderzoek uit te voeren in onze school. Ik ben blij en dankbaar dat vanuit een positieve energie nieuwe kansen werden gecreëerd om als organisatie *collectief leren en ontwikkelen* in te zetten als duurzaam kompas voor de toekomst. In het bijzonder noem ik collega-onderwijskundige Edith Fernandes voor de vele uren samen ‘sparren’, de begeleiding tijdens het onderzoek en de altijd waarderende feedback! Ook mijn andere Nordwin-collega’s; bedankt voor het meelesen, feedback geven, illustraties maken, maar vooral ook de belangstelling en de warmte die ik heb ervaren en de deelnemers van de CoP, voor hun vertrouwen in het traject loopbaanbegeleiding en hun enthousiaste deelname, wat hebben we veel van en met elkaar geleerd! Vanuit de Masteropleiding wil ik Niek van Benthum, mijn studiecoach, bedanken voor zijn luisterend oor, waarderende adviezen en stimulerende woorden; mijn docenten, medestudenten en studiemaatjes voor de vele momenten van kenniscreatie, de feedback, feed forward en feed up die ik heb mogen ontvangen. Mijn broer Pieter-Jan voor zijn hulp, analytisch inzicht en fijne gesprekken. En als laatste mijn gezin: zonder jullie onvoorwaardelijke steun was het niet mogelijk geweest om deze studie in twee jaar af te ronden. Shanna, hoe bijzonder om samen in een master traject te volgen hierover met elkaar te sparren, ik ben trots op ons! Silke, jij bent altijd bereid om te helpen als het mij niet lukte om dingen in huis te doen. En als laatste, mijn man Piet, je hebt altijd geloofd in mijn kunnen, ook al was ik daar zelf vaak onzeker over, je hebt mij gestimuleerd om mij verder te ontwikkelen en liet mij ‘worden wie ik ben’, mijn liefdevolle dank daarvoor.

Petra van der Wal-Brandsma
Nijland, 2017

Bijlagen

Bijlage A: Toestemmingsformulier onderzoek

Onderzoek

Kompas voor duurzame loopbaanbegeleiding

Waarderend perspectief voor collectief leren van coaches



Onderzoek

Toestemmingsformulier

Mij is gevraagd toestemming te verlenen voor deelname aan het onderzoek dat verricht wordt binnen de Cop-groep Nordwin College Leeuwarden. Ik ben over het onderzoek geïnformeerd en heb de schriftelijke informatie gelezen. Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen te stellen en over mijn deelname na te denken. Ik ben bekend met mijn recht om mijn toestemming tot deelname elk moment in te trekken zonder opgave van reden. Mijn inbreng tijdens de Cop-bijeenkomsten mag worden vastgelegd.

Deelnemer onderzoek

Achternaam en voorletters:

Geboorte datum:

vakrichting:

Ik geef toestemming voor dit onderzoek (handtekening)

Handtekening:

Datum:

.....

.....

☐ Ja, ik wil graag de uitkomsten van het onderzoek ontvangen**

Email adres:

* Doorhalen van niet van toepassing is

** Aanvinken als dit van toepassing is

Bijlage B: Conceptueel model

AI Onafhankelijke variabele	Principes	Indicatoren	Variatiethema	Literatuur
Anticipatorische principe Topic 1. Toekomstbeelden	1.1 delen toekomstbeelden	1.1 delen toekomstbeelden	1.1.1 delen visie	Toekomstbeelden beïnvloeden sterk het bestaande gedrag, verwachtingen en verlangen worden drijfveren voor actie en verandering (Tjepkema & Verheijen, 2009; Masselink & de Jong, 2013). 'One of the basic theorems of the anticipatory view of organizational life is that it is the image of the future, which in fact guides what might be called the current behavior of any organism or organization'. (Cooperrider & Whitney, 2001, p. 16).
			1.1.2 alignment tussen betrokkenen	
			1.1.3 generatieve vragen	
		1.2 inspirerende beelden	1.2.1 toename energie	Positieve toekomstbeelden doet energie toenemen en leidt tot actiebereidheid en stimulering van handelen (Cooperrider & Whitney, 2001; Weick, K, 1979). Toekomstbeelden beïnvloeden sterk het bestaande gedrag, verwachtingen en verlangen worden drijfveren voor actie en verandering (Tjepkema & Verheijen, 2009; Masselink & de Jong, 2013).
		1.3 bewustwording toekomst beelden stimuleren actie	1.2.2 creatieve spanning	Niet het streven naar overeenstemming maar naar alignment tussen betrokkenen (Tjepkema et al. 2016).
Positieve principe Topic 2. Positieve kern	2.1 kwaliteiten inzetten	2.1 kwaliteiten inzetten	1.3.1 betrokkenheid	Naarmate de beelden en vragen meer generatief zijn kan dit leiden tot verandering in denken, verhoging van betrokkenheid en actie bereidheid teweegbrengen (Bushe, 2013; Masselink & Jong, 2013).
			1.4.1 actiebereidheid	Talent krijgt betekenis in relatie (Buckingham, 2010). Een waarderende blik ziet naar de mogelijkheden van mensen en heeft vertrouwen in de capaciteiten van mensen (Masselink & de Jong, 2013).
			1.4.2 stimuleren handelen	
		2.2 effectieve samenwerking	2.1.1 inzet sterke punten	
			2.1.2 er wordt verschil erkent	Talent en kracht is als positieve kern aanwezig in persoon, team en organisatie. Door deze kern te onderzoeken, te versterken en te benutten genereer je ontwikkeling en zet mensen aan tot actie (Tjepkema & Verheijen, 2009; Masselink & de Jong, 2013) De inzet van talent leidt tot verhoging van productiviteit van een team (Peterson & Park, 2006). Het positieve principe: dit principe gaat ervan uit dat praten over momenten waarop iets lukt een stimulans geeft voor een generatieve dialoog. In die momenten ligt kracht (Buckingham, 2010).
2. Positieve kern	2.3 positieve gevoelens	2.3 positieve gevoelens	2.1.3 talent wordt gezien (relatie)	
			2.2.1 talent zet aan tot actie	Bevlogenheid, vernieuwend vermogen, productiviteit en welbevinden worden versterkt als mensen optimaal hun talenten kwijt kunnen in het werk (Van Woerkom & Sanders, 2010)
			2.2.2 vertrouwen in capaciteiten van mensen	
		2.4 positieve vragen	2.2.3 talent versterkt productiviteit	
			2.3.1 plezier en energie	Waarbij het centraal stellen van positieve vragen leidt tot een langdurige en succesvolle verandering (Cooperrider & Whitney, 2001). De kans op een generatief gesprek neemt toe naarmate de vragen positiever zijn (Barret, Fry & Wittocks, 2011).
			2.3.2 waarderend kijken	
			2.3.3 talent versterkt welbevinden	Waarbij het centraal stellen van positieve vragen leidt tot een langdurige en succesvolle verandering (Cooperrider & Whitney, 2001). De kans op een generatief gesprek neemt toe naarmate de vragen positiever zijn (Barret, Fry & Wittocks, 2011).
			2.3.4 betrokkenheid	
			2.4.1 zien van mogelijkheden	Waarbij het centraal stellen van positieve vragen leidt tot een langdurige en succesvolle verandering (Cooperrider & Whitney, 2001). De kans op een generatief gesprek neemt toe naarmate de vragen positiever zijn (Barret, Fry & Wittocks, 2011).
			2.4.2 benadrukken van wat werkt	

Poëtische principe Topic 3. Dialoog	3.1 dialoog over onderwerp	3.1.1 gesprekken over het onderwerp	Volgens dit principe zijn organisaties als een verhaal in wording: "A metaphor here is that human organizations are a lot more like an open book than, say, a machine. An organization's story is constantly being co-authored. Moreover, pasts, presents, or futures are endless sources of learning, inspiration, or interpretation" (Cooperider & Whitney, 2001, p. 19). Loopbaanonderzoek in het MBO toont aan dat collectieve ontwikkeling start vanuit de vragen van docenten, en van hieruit samen in dialoog te reflecteren over de effecten van de onderwijsaanpak (Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006).
	3.2 dialoog ontdekken nieuwe kennis	3.2.1 kennis delen over loopbaan coaching 3.2.2 gesprekken organisatie breed	Ontwikkelingsgericht, door <i>dialoog</i> ontwikkelen levende systemen als organisaties zich in de richting van het onderwerp van de vraagstelling. De uitkomsten zijn niet vooraf bepaald en zijn constant in beweging (Tjepkema & Verheijen, 2009; Masselink & de Jong, 2013). Het poëtische principe is pas effectief als het doel van de dialoog is om samen nieuwe kennis te ontdekken (Bushe & Kassam, 2005; Groysberg, Boris & Slind, 2012). Gesprekken worden sterker naarmate de invloedrijke ideeën van alle kanten komen: van leidinggevend en van medewerkers, van binnen en van buiten de organisatie. (Tjepkema, Verheijen & Kabalt 2016) Loopbaanonderzoek in het MBO toont aan dat collectieve ontwikkeling start vanuit de vragen van docenten, en van hieruit samen in dialoog te reflecteren over de effecten van de onderwijsaanpak (Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006).
	3.3 tijd en ruimte voor dialoog	3.3.1 er wordt ruimte en tijd ervaren	Het vormgeven en tijd inruimen voor de onderzoekende dialoog is een belangrijk onderdeel in AI-trajecten (Tjepkema, Verheijen & Kabalt 2016)
	3.4 delen good practice	3.4.1 praktische verhalen over wat werkt	Praktische verhalen over wat werkt stimuleert de betrokkenheid (Groysberg, Boris & Slind, 2012).
	3.5 verwantschap door verhalen	3.5.1 cohesie door verhalen 3.5.2 vrij voelen, openheid 3.5.3 persoonlijke betekenis aan dialoog	Persoonlijke betekenis aan verhalen werkt positief voor onderling vertrouwen (Groysberg, Boris & Slind, 2012). Om de onderzoekende dialoog te bereiken is cohesie nodig. Cohesie werkt positief voor het uitwisselen van adviezen en de openheid in het delen van meningen (Van Woerkom, 2010; Masselink & Jong, 2013).
Constructionistische principe	4.1 opengestaan voor anderen	4.1.1 open houding/mind 4.1.2 oplossing uitstellen	In een leerproces laat AI open wat de oplossing gaat worden, waarbij het van belang is met een open houding gebruik te maken van het reflectieve vermogen van het team (Barge & Oliver, 2003).
Topic 4. Reflectie	4.2 gezamenlijke doelen opbouwen	4.2.1 gezamenlijk ontdekken 4.2.2 denken in handelen omzetten	Pas wanneer we ons denken in handelen omzetten kunnen we gezamenlijk ontdekken wat we belangrijk vinden (Wieck, 1979). Leren is naast een individueel ook een sociaal proces. Het leerproces kan niet los gezien worden van de sociale omgeving waarin dit plaatsvindt (Wenger, 2009). Collectieve leeruitkomsten ontstaan niet alleen door samen te leren: er moet een gezamenlijk begrip en gedeelde mening ontwikkeld worden, dit vereist een intensieve interactie tussen de personen in de groep. Lerenden gaan expliciet op zoek naar nieuwe inzichten gerelateerd aan problemen in het werk (Mittendorf, et al. 2006).
	4.3 reflectie op groepsproces	4.3.1 reflecteren op eigen zienswijze 4.3.2 gezamenlijke taal ontwikkelen 4.3.3 creëren van betekenis	Reflectie op onze manier van zien, begrijpen en de taal die we daarbij gebruiken zijn voorwaarde voor het veranderen van de werkelijkheid (Tjepkema & Verheijen, 2009; Masselink & de Jong, 2013). Met onze taal creëren we onze realiteit, "Words create worlds". Door woorden te veranderen veranderd onze manier van kijken en dus de kijk op de werkelijkheid (Barret, Fry & Wittockx, 2011).
Simultaaniteitsprincipe	5.1 interventie en onderzoeken	5.1.1 interventie en onderzoek vindt	Volgens dit principe is onderzoek een interventie, waar inzicht en verbeteringen ontstaan gaandeweg het proces (Tjepkema & Verheijen, 2009; Masselink & de Jong, 2013). 'Here it is

Topic 5. Onderzoeken en handelen	5.2 ontstaan inzicht en verandering	tegelijkertijd plaats	<i>recognized that inquiry and change are not truly separate moments, but are simultaneous. Inquiry is intervention</i> (Cooperrider & Whitney, 2001, p. 15). Inzichten ontstaan tijdens het collectieve proces, leiden tot duurzame verandering (Bushe en Kassam, 2005). Voorwaarde is de inzet van een gezamenlijk leerproces, gezamenlijke leeruitkomsten die gedeeld worden op groeps- of organisatieniveau en die vertaald worden in concrete, gedeelde actieplannen (Kessel & Poel, 2011). Beginnend met het stellen van vragen gekoppeld aan het 'affirmative topic, het centrale thema waarop het onderzoek zich richt: 'The seeds of change—that is, the things people think and talk about, the things people discover and learn, and the things that inform dialogue and inspire images of the future are implicit in the very first questions we ask. (Cooperrider & Whitney, 2001, p.15). Vragen genereren informatie over hetgeen deelnemers belangrijk vinden in een opleiding en veroorzaken meteen beweging (Masselink, & Jong, 2013; Ludema, Cooperrider, & Barret, 2001). Beweging kan gegenereerd worden door experimenteeruimte te bieden, creëren van veiligheid om fouten te maken, ruimte voor niet weten en nieuwsgierigheid op te wekken (Tjepkema et al. 2016, Verdonchot & Spruyt, 2015). Om deze beweging binnen de organisatie zichtbaar te maken kan het organiseren van een platform zinvol zijn (Tjepkema et al. 2016).
	5.3 vragen stellen organisatie breed	5.3.1 vragen gekoppeld aan doel 5.3.2 vragen stellen aan de hele organisatie 5.3.3 organiseren van een platform	
	5.4 experimenteeruimte	5.4.1 veiligheid 5.4.2 nieuwsgierigheid 5.4.3 ideeën voor actie 5.4.5 ruimte voor niet weten	
Collectief Leren	Indicatoren	literatuur	
6. Collectief leren	6.1.1 story telling	Kennis wordt gecombineerd met het oplossen van een taak (Wenger, 2009; Engeström, 2009) Collectief leren vindt volgens De Laat en Simons (2002) plaats door 1) Story-telling door het uitwisselen van verhalen en ervaringen; 2) Sociale interactie door met elkaar leren, 3) Collectieve reflectie door betekenis te aan het gezamenlijke proces en 4) Probleemoplossen door het oplossen van gedeelde problemen of vraagstukken.	
Topic 6.1 Externalisatie	6.1.2 sociale interactie	Om tot externalisatie van een collectief leerproces te komen is een gezamenlijk inzicht van belang (De Laat & Simons, 2002; Wierdsma & Swieringa, 2011).	
	6.1.3 collectieve reflectie		
	6.1.4 collectief probleem oplossen		
Topic 6.2 Collectieve uitkomsten	6.2.1 collectief gemaakte documenten	Bij collectief leren streven mensen bewust naar gezamenlijk leren, nieuwe inzichten of werkende collectieve uitkomsten (De Laat & Simons, 2002; Ruijters, 2014) Mittendorff, Geijssels, Hoeve, De Laat en Nieuwenhuis (2006) spreken van collectieve leeruitkomsten wanneer er verandering heeft plaatsgevonden voor twee of meer personen. Volgens Mittendorff et al. (2006) kan een collectieve expliciete leeruitkomst een gezamenlijk bereikt doel zijn, een gezamenlijke leerervaring leidend tot het oplossen van een probleem of gezamenlijke gemaakte documenten	
	6.2.2 collectief bereikte doelen		
	6.2.3 collectieve uitkomsten van de innovatie		
	6.2.4 probleemoplossing met collectieve uitkomst		

Bijlage C. Interviewleidraad semigestructureerd groepsinterview training

Methode: Appreciative Inquiry				
Deelvragen	Interventie	Indicatoren	Meetinstrument: groepsgesprek	
1. In hoeverre worden drijfveren voor actie en verandering, door de inzet van het <i>anticipatorische principe</i> gestimuleerd?	<i>fase 1 deel 1 a</i> -centraal stellen thema/visie	-je bent je bewust van jouw aandeel in het vormen van de toekomst -je raakt geïnspireerd door de beelden van anderen -je wordt gestimuleerd om beelden om te zetten in actie	➤ “Het is juli 2020, jouw student krijgt zijn diploma, hij staat zelfverzekerd en stralend voor het publiek hij is voorbereid op een succesvolle toekomst” ... ➤ Hoe begeleid jij de student naar de toekomst? ➤ ”Stel dat er in dit weekend een wonder gebeurt en alles op jouw werkplek is precies zoals jij graag zou willen. wat zie je dan voor je?” ➤ Wat gebeurt er? En wat gebeurt er niet meer? ➤ Wat doe jij? Wat doen anderen? ➤ Wat doen de beelden van anderen met jou? ➤ Welke acties kunnen deze beelden teweegbrengen?	
2. In hoeverre wordt versterking en benutten van talent door de inzet van het <i>positieve principe</i> gestimuleerd?	<i>fase 1 deel 1b</i> -op zoek naar de positieve kern -talentverkenning -waarderen van verschillen in samenwerking -leervoorkeuren	-je verbindt je gemakkelijker met een situatie als je deze waardeert -je hebt meer plezier en energie als je je betrokken voelt -je voelt je betrokken door je talent in te zetten -je kunt effectiever samenwerking doordat je verschillen erkent	➤ Hoe is jouw beeld van samenwerking binnen de Cop-groep? ➤ Wat maakt dat jij aanhaakt? ➤ Hoe en waar zou jij je talent(en)willen inzetten bij het vormgeven van het thema? ➤ Kun je de talenten van een ander benoemen? ➤ Hoe kun je hier gebruik van maken? ➤ Hoe kunnen talenten van anderen jouw ontwikkeling stimuleren?	
3. In hoeverre wordt reflectie op eigen zienswijze door de inzet van het <i>constructionistische principe</i> gestimuleerd?	<i>fase 1 deel 1c</i> samenwerkings convenant	-je kunt opstaan voor de werkelijkheid van anderen -je kunt gemeenschappelijke doelen opbouwen -je kunt reflecteren op het groepsproces	➤ Hoe ga je morgen het maximale uit de bijeenkomst halen; het maximale voor jou en voor de ander? ➤ Wat zijn verschillen tussen jouw zienswijze en die van de ander? ➤ Wat doet dit met je? ➤ Welke status heeft het samenwerkingsconvenant voor jou	
4. In hoeverre wordt ontwikkeling in de richting van het onderwerp door dialoog door de inzet van het <i>poëtische principe</i> gestimuleerd	<i>fase 1 deel 1d</i> - ' wall of good practice': n.a.v. dialoog	-je doet actief mee in de dialoog rond het centrale thema -je ervaart cohesie door het uitwisselen van verhalen -je ontplooit je richting het centrale thema	➤ Wat ga je doen om het geleerde van deze bijeenkomsten naar buiten te brengen? ➤ Met wie ga je dit doen? Waar ga je dit doen? ➤ Wat is de invloed van een groepsgesprek op jou? ➤ Hoe ontwikkel jij jezelf in het thema loopbaangeleiding?	
5. In hoeverre wordt inzicht verkregen gaandeweg het collectieve leerproces door de inzet van het <i>simultaneïteitsprincipe</i> gestimuleerd?	<i>fase 1 deel 1e</i> -plan voor leerlijn loopbaan begeleiding en socovaproduct	1. je krijgt inzicht gaandeweg het proces 2. je zet veranderingen; vernieuwingen in	➤ Hoe ben je begonnen aan deze tweedaagse en waar sta je nu? ➤ Wat is er veranderd? ➤ Zijn de voorstellen innovatief genoeg om te kunnen leiden tot daadwerkelijke vernieuwing, i.p.v. stapsgewijze verbetering? ➤ Hoe geef je die vernieuwing verder vorm	



Semigestructureerd individueel interview

Middels een semigestructureerd groepsinterview wordt in beeld gebracht in hoeverre indicatoren voorkomende uit de principes van AI bij de deelnemers worden gestimuleerd en leiden tot stimuleren van collectief leren (externaliseren/collectieve uitkomsten). De onderzoeker heeft vragen opgesteld vanuit de principes. Bij een semigestructureerd interview kunnen vragen per interview variëren en soms worden weggelaten (Bocije, 2005).

Interviewvragen	
Toekomstbeelden	- Wat is jouw toekomstbeeld van loopbaanbegeleiding? - Hoe heb je dit beeld gedeeld met de andere CoP-leden? - Hoe heb je beelden gedeeld buiten de CoP? - Kun je vertellen over een toekomstbeeld waardoor je geïnspireerd bent tijdens dit traject? - Wat doen de beelden van anderen met voor jou kijk op loopbaan coaching? - Waar zou jouw beeld een toegevoegde waarde bieden? - Waar staan jullie nu samen in dat toekomstbeeld? - Hebben deze beelden ook daadwerkelijk actie gestimuleerd in het gezamenlijke proces van loopbaanbegeleiding?
Talent Positieve kern	- Tijdens de training is er aandacht geschonken aan de verschillende kwaliteiten in de groep - Welke aspecten hebben ervoor gezorgd dat jij wel of niet jouw kwaliteiten in de CoP in hebt kunnen zetten? Kun je voorbeelden geven? - In hoeverre zijn de verschillen in de groep geaccepteerd? - Welke invloed hebben de verschillende kwaliteiten in de groep op het proces en het product voor loopbaanbegeleiding? - Welke invloed heeft een positieve benadering op jou? - Welke goede praktijkvoorbeelden zijn er gebruikt tijdens het proces? - Welke invloed heeft het delen van praktijkvoorbeelden op jouw betrokkenheid bij het gezamenlijke proces?

Dialogoog	11. a. Kun je een persoonlijk verhaal noemen waar je van geleerd hebt? b. Wat heb je gedeeld met anderen? c. op welke manieren hebben jullie gezamenlijke verhalen gedeeld buiten de CoP? 12. a. In hoeverre was er ruimte voor emoties? b. Wat doet dit met jouw ontwikkeling? 13. a. In hoeverre zijn de praktijkverhalen van anderen van invloed op je persoonlijke leren in loopbaanbegeleiding? b. Welke invloed heeft dit op het gezamenlijke leren?
Reflectie	14. In hoeverre stond men in de CoP open stond voor elkaars mening? 15. a. Op welke manier zijn er meningen gedeeld? Hoe is hier op gereflecteerd? b. In hoeverre heeft het delen van meningen geleid tot verbinding in de CoP? 16. a. Hebben jullie gezamenlijke doelen geformuleerd? b. Kun je een voorbeeld geven?
Onderzoeken en handelen	17. Het proces in de CoP is gestart met de vraag: “Hoe begeleid jij de student naar een succesvolle toekomst?” 18. a. In hoeverre heeft het stellen van vragen aan elkaar voor jou geleid tot verandering in denken over loopbaanbegeleiding? b. Wat was de invloed van het stellen van vragen aan de hele organisatie (MT, via de Wall, collega's, studenten) op het proces in de CoP 19. a. Welke veranderingen in loopbaanbegeleiding zijn er ontstaan in de CoP? 20. a. Welke veranderingen zijn gedeeld/uitgewerkt? b. Wat heeft het proces bij jou teweeggebracht?

Bijlage F. Logboek

Logboek deelnemer:		
Plaats	Datum:	Tijd:
Wat waren voor jou zinvolle momenten die jouw ontwikkeling richting loopbaanbegeleiding stimuleerde? Kun je voorbeelden geven?		Waarom waren dit zinvolle momenten voor jou?

Bijlage G. Observatieschema veldnotities

Observatie schema participerende observator			Observaties groepsproces (veldnotities)
Deelvragen	Mechanismen		Datum:
1. In hoeverre worden drijfveren voor actie en verandering, door de inzet van het <i>anticipatorische principe</i> gestimuleerd?	1. je bent je bewust van jouw aandeel in het vormen van de toekomst 2. je raakt geïnspireerd door de beelden van anderen 3. je wordt gestimuleerd om beelden om te zetten in actie		
2. In hoeverre wordt versterking en benutten van talent door de inzet van het <i>positieve principe</i> gestimuleerd?	1. je verbindt je gemakkelijker met een situatie als je deze waardeert 2. je hebt meer plezier en energie als je je betrokken voelt 3. je voelt je betrokken door je talent in te zetten 4. je kunt effectiever samenwerking doordat je verschillen erkent		
3. In hoeverre wordt reflectie op eigen zienswijze door de inzet van het <i>constructionistische principe</i> gestimuleerd?	1. je kunt openstaan voor de werkelijkheid van anderen 2. je kunt gemeenschappelijke doelen opbouwen 3. je kunt reflecteren op het groepsproces		
4. In hoeverre wordt ontwikkeling in de richting van het onderwerp door dialoog door de inzet van het <i>poëtische principe</i> gestimuleerd?	1. je doet actief mee in de dialoog rond het centrale thema 2. jeervaart cohesie door het uitwisselen van verhalen 3. je ontplooit je richting het centrale thema		
5. In hoeverre wordt inzicht verkregen gaandeweg het collectieve leerproces door de inzet van het <i>simultaneïteitsprincipe</i> gestimuleerd?	1. je krijgt inzicht gaandeweg het proces 2. je zet veranderingen; vernieuwingen in		