

Langetermijneffecten van een onderwijskundig professionaliseringstraject

Lic. Ann Stes (ann.stes@ua.ac.be) en prof. dr. Peter van Petegem zijn verbonden aan het ExpertiseCentrum Hoger Onderwijs, Universiteit Antwerpen. Prof. dr. Mieke Clement is werkzaam bij de Dienst Universitair Onderwijs, Katholieke Universiteit Leuven.

In toenemende mate wordt in het hoger onderwijs het competentiegericht en studentgecentreerd onderwijs gepropageerd. Om het onderwijzend personeel te ondersteunen om deze onderwijsvisie gestalte te geven in het onderwijs van elke dag worden professionaliseringsinitiatieven uitgewerkt. In deze bijdrage wordt via een exploratieve studie de langetermijnimpact van een jaaropleiding voor beginnende docenten onderzocht. Zowel de individuele (in termen van verandering in gedrag of subjectieve onderwijsopvatting) als de institutionele impact (in termen van betrokkenheid voor onderwijs op het niveau van de organisatie) worden bestudeerd. Tevens wordt nagegaan welke kenmerken door de deelnemers worden gepercipieerd als doorslaggevend voor het optreden van transfer en implementatie van het geleerde in hun professionele setting.

De resultaten van het onderzoek tonen aan dat er een langetermijneffect van het professionaliseringstraject uitgaat. Er wordt geen eenduidige relatie gevonden tussen de individuele en de institutionele impact. Vooral contextkenmerken worden ervaren als factoren die de impact beïnvloeden.

INLEIDING

De voorbije jaren is de visie op (hoger) onderwijs fundamenteel veranderd. In de huidige visie op leren worden studenten gezien als zelfverantwoordelijk voor hun leerproces (Shuell, 1988). De docent dient een leeromgeving te creëren die actief en coöperatief leren oproept waarbij hijzelf optreedt als coach (Marton, Hounsell e.a., 1997).

Als antwoord op deze evolutie stelt de Universiteit Antwerpen sinds het academiejaar 2000–2001 het competentiegericht en studentgecentreerd onderwijs voorop. Opdat deze onderwijsvisie gestalte kan krijgen in het onderwijs van elke dag moet de nodige aandacht worden besteed aan ondersteuning van het academisch personeel (Fullan & Stiegelbauer, 1991). Daarom investeert de universiteit in een jaaropleiding voor beginnende docenten.

In het licht van deze investeringen stelt zich de vraag naar de impact: in welke mate draagt de opleiding bij aan een implementatie van de vooropgestelde onderwijsvisie? Een verkenning van de recente literatuur inzake onderwijskundige professionalisering leert ons dat, ondanks het belang dat wordt gehecht aan de effecten van professionali-

seringsinitiatieven, er relatief weinig over bekend is (Wilson & Berne, 1999). Er is gebrek aan systematische evaluaties (Ho, 1998; Rust, 1998). Onmiddellijk aan het einde van de eerste reeks van de docentenopleiding in 2001 werd een bevraging georganiseerd bij de deelnemers. Een analyse van de data (Stes, Clement e.a., 2002) gaf aan dat het opleidingsprogramma tegemoetkomt aan de vraag van docenten naar onderwijstips (Isaacs & Parker, 1997). De opleiding geeft volgens de deelnemers aanleiding tot veranderingen in het onderwijsgedrag. Tevens worden onderwijsopvattingen uitgedaagd. Naast deze impact op hun individuele onderwijspraktijk rapporteren de deelnemers een effect op het institutionele niveau. Zij voelen zich beter gewapend in discussies met collega's en engageren zich dankzij de opleiding sterker in hun onderwijscommissie. Deze resultaten zijn veelbelovend: voortgaand op de mening van de respondenten brengt de opleiding niet alleen individuele veranderingen teweeg, maar proberen de deelnemers ook een invloed uit te oefenen op de onderwijscultuur in hun departement. Op die manier komt de opleiding tegemoet aan de bedenking van Biggs (2001) dat professionaliseringsinitiatieven zowel individuele als institutionele verandering moeten bewerkstelligen opdat zij studentgecentreerd onderwijs kunnen bevorderen.

Het langetermijneffect van professionaliseringsactiviteiten is nog maar weinig systematisch onderzocht (McAlpine, 2003). In dit artikel staat de vraag centraal in welke mate bovenvermelde resultaten ook op langere termijn blijven gelden. Valt te verwachten dat deelnemers ook enige tijd na het beëindigen van de opleiding nog onderwijzen volgens de principes van het studentgecentreerd en competentiegericht onderwijs, die centraal staan in de docentenopleiding? In welke mate is er nog sprake van de institutionele veranderingen zoals gerapporteerd vlak na het opleidingsprogramma?

Transfer van wat men leert, treedt niet gemakkelijk en zeker niet vanzelf op (De Corte, Verschaffel e.a., 1991; Simons & Verschaffel, 1992). Niet alleen in reguliere onderwijssettings met studenten duikt het transferprobleem op. Ook werknemers slagen er vaak niet in om wat zij leren tijdens een professionele training toe te (blijven) passen in hun job (Thompson, Brooks e.a., 2003; Baldwin & Ford, 1988; Baert, De Witte e.a., 2000). Showers en Joyce (1996) benadrukken dat dit in de context van docententraining niet anders is: wat docenten leren tijdens een opleiding wordt vaak niet geïmplementeerd in de onderwijspraktijk. Opleiders zouden dan ook expliciet rekening moeten houden met de factoren die verklaren waarom verhoopte effecten van een professionaliseringstraject zich niet ontwikkelen. Alleen zo kan een langetermijntransfer bevorderd worden. Baldwin en Ford (1988) maken een onderscheid tussen drie categorieën van factoren die transfer beïnvloeden: de opzet van de training, deelnemerskenmerken en kenmerken van de context waarbinnen men werkt. Joyce en Showers (1988) voegen hieraan nog een vierde categorie toe met name studentkenmerken. Studenten maken echter ook deel uit van de onderwijscontext waarbinnen een docent werkzaam is en kunnen in die zin ook beschouwd worden als behorend tot de laatste categorie zoals gedefinieerd door Baldwin en Ford (1988). Van den Berg en Vandenberghe (1999) maken gebruik van een gelijkaardige indeling. Zij beklemtonen dat bij de studie naar de factoren die belemmerend of bevorderend werken op de implementatie van een vernieuwingsproces aandacht moet besteed worden aan de innovatie-inhoud en -interventies, leraar-kenmerken en de school als organisatie. Baert en collega's (2000) groeperen de condities die transfer bevorderen in vijf soorten: de kwaliteit van het opleidingstraject, de

opleider, collega's, het management, de deelnemer. Indien de eerste twee soorten (opleidingstraject en opleider) worden samengebracht onder de noemer 'opzet van de training' en collega's en het management worden beschouwd als elementen die de context vormgeven, is ook hier de categorisering te herkennen, zoals voorgesteld door Baldwin en Ford (1988). In dit onderzoek wordt nagegaan welke kenmerken door de deelnemers aan de jaaropleiding voor beginnende docenten worden gepercipieerd als doorslaggevend voor het al dan niet optreden van transfer en implementatie van het geleerde.

Voorafgaand aan de beschrijving en resultaten van het onderzoek geven we een overzicht van de kenmerken van het opleidingsprogramma.

KENMERKEN VAN HET OPLEIDINGSPROGRAMMA

Beginnende docenten (maximaal tien jaar aangesteld en met een zelfstandige onderwijsopdracht) vormden de doelgroep van de opleiding. Inschrijving gebeurde op vrijwillige basis. De deelnemersgroep was heterogeen wat betreft wetenschapsgebied en onderwijservaring en werd beperkt tot twintig deelnemers.

De opleiding richtte zich op het ondersteunen van de professionalisering van de deelnemers vanuit een studentgecentreerde visie op onderwijs. Deelnemers werkten aan het aanscherpen van competenties inzake implementatie van studentgecentreerd onderwijs. Daarnaast maakte men kennis met de principes van curriculumontwikkeling. Sommige thema's werden praktisch georiënteerd, terwijl andere veeleer reflectie op het eigen onderwijs wilden bevorderen. Op die manier werd er zowel een uitbreiding van vaardigheden als een nieuwe kijk op leren en instructie gestimuleerd (Smylie, 1988).

De opleiding bestond uit acht modules. Elke module werd uitgewerkt als een krachtige leeromgeving. Deelnemers werden – in de rol van 'student' – geconfronteerd met een studentgecentreerde didactiek. Op die manier kregen zij de gelegenheid om zelf de voor- en nadelen van activerende werkvormen te ervaren.

Contactmomenten werden beperkt tot een dag per maand. Tussentijds werkte men aan opdrachten die een toepassing van de leerinhouden stimuleerden. De totale tijdsbesteding bedroeg een halve dag per week (gedurende één jaar).

Zowel schriftelijke als audiovisuele en elektronische media kwamen aan bod. Elke deelnemer ontving een map waarin zowel praktische richtlijnen aangaande de opleiding als alle inhoudelijke documenten werden opgenomen. Een elektronische leeromgeving stimuleerde de onderlinge communicatie en bood de mogelijkheid om opdrachten te versturen of bijkomend leermateriaal te raadplegen.

Om hun deelname te honoreren ontvingen de deelnemers aan het einde van de opleiding een getuigschrift. Opdat er aan dit getuigschrift de nodige waarde zou (kunnen) worden toegekend – bijvoorbeeld in het kader van bevorderingen binnen de academische gemeenschap – diende elke ontvanger aan twee criteria te voldoen: men nam deel aan minstens 80% van de contactmomenten en voor minstens zes modules werden de praktijkopdrachten voldoende uitgewerkt.

EFFECTONDERZOEK

Onderzoeksvragen

Centraal in het onderzoek stond de vraag naar het langetermijneffect van de jaaropleiding. Zowel de individuele als de institutionele impact werden onderzocht. Uit de resultaten van de bevraging onmiddellijk aan het einde van de jaaropleiding bleek immers dat er naast een individuele impact ook effecten op institutioneel niveau werden gerapporteerd. In de huidige literatuur aangaande het effect van onderwijskundige professionalisering ging nog maar weinig aandacht naar deze tweede vorm van impact, de impact op de onderwijscultuur in de organisatie (Kreber & Brook, 2001; McAlpine, 2003). In het onderzoek is de relatie onderzocht tussen een individuele impact enerzijds en effecten op de organisatie anderzijds. Voorts is nagegaan welke kenmerken door de deelnemers worden gepercipieerd als doorslaggevend voor het optreden van transfer en implementatie van het geleerde in hun onderwijspraktijk. Onze onderzoeksvragen zijn aldus: (A) *Is er een langetermijneffect van de jaaropleiding beginnende docenten?* (B) *Wat is de relatie tussen de individuele (in termen van verandering in gedrag en subjectieve onderwijsopvattingen) en de institutionele impact (in termen van betrokkenheid voor onderwijs op het niveau van de organisatie)?* (C) *Welke factoren beïnvloeden volgens de deelnemers het langetermijneffect van de opleiding?*

Methode

Respondenten

De onderzoeksgroep bestond uit 30 docenten die deelnamen aan de jaaropleiding van maart 2000 tot maart 2001 (17 deelnemers) of van september 2000 tot juni 2001 (13 deelnemers). De twee reeksen verliepen op identieke wijze. De deelnemers hadden een vergelijkbare onderwijservaring en status. Het merendeel van hen (23 deelnemers) was werkzaam in de bètawetenschappen, 2 deelnemers in de alfavetenschappen, 5 deelnemers in de gammawetenschappen.

Onderzoeksinstrument

Er werd een schriftelijke vragenlijst met open vragen ontwikkeld. De vragen 'Hebt u sinds uw deelname aan de opleiding bepaalde aspecten van uw onderwijspraktijk anders aangepakt?' en 'Is een bepaald idee die naar voren kwam tijdens de opleiding, u bijzonder bijgebleven?'

peilden naar de mate waarin deelnemers nog steeds onderwezen volgens de principes van het studentgecentreerd onderwijs respectievelijk dachten aan die principes.

De vraag 'Hebt u sinds uw deelname aan de opleiding een sterkere bijdrage geleverd in werkgroepen inzake onderwijs?' bood de deelnemers de gelegenheid om te rapporteren in welke mate zij nog steeds probeerden een invloed uit te oefenen op het niveau van de organisatie. Bij elk van deze vragen werd gevraagd om een toelichting van de antwoorden en –via twee subvragen – ook gepeild naar de factoren die men ervoer als belemmerend of bevorderlijk voor het beschreven effect. Twee vragen ten slotte ('Indien u een nieuwe onderwijswind zou kunnen laten waaien doorheen uw onderwijspraktijk/departement, hoe zou deze er dan uitzien?' en 'Ten aanzien van welke aspecten die u leerde, heeft er zich geen implementatie voorgedaan?') waren zeer open geformuleerd.

leerd in die zin dat zij zich niet specifiek toespitsten op een bepaald soort impact. Ook hier werd bijkomend de vraag gesteld naar de beïnvloedende factoren. 30 deelnemers ontvingen de vragenlijst in juni 2003; 14 van hen (47%) gaven respons. De vragenlijsten konden anoniem worden ingestuurd. Ruim de helft van de respondenten (9 van de 14) nam deel aan de eerste reeks van de jaaropleiding. De verdeling van de respondenten over de verschillende disciplines wordt weergegeven in tabel 1.

Tabel 1 Verdeling respondenten naar discipline

discipline	aantal deelnemers jaaropleiding 2000-2001	aantal respondenten
alfawetenschappen	2	1
bètawetenschappen	23	10
gammawetenschappen	5	3

Analyse van de data

De data werden geanalyseerd volgens een tweestapsmethode. Allereerst werd een verticale analyse uitgevoerd om een grondig beeld te krijgen per respondent. Twee onderzoekers codeerden de data onafhankelijk van elkaar. Hierbij werd gebruikgemaakt van een startlijst met codes die verwezen naar de categorieën van impact zoals ze naar voren kwamen in eerder onderzoek (Stes e.a., 2002) en op basis waarvan de vragenlijst in huidig onderzoek werd samengesteld (Miles & Huberman, 1994). De onderzoekers bediscussieerden vervolgens hun codes om te komen tot een eenduidige interpretatie. Voor elk van de vooropgestelde categorieën werden voorbeelden aangetroffen:

- Gedragsverandering ('Ik geef niet langer enkel hoorcollege maar nodig studenten uit om een thema uit te werken en te presenteren.')
- Verandering in onderwijsopvatting ('De onderzoeksbevinding dat studenten 5% onthouden van een hoorcollege heeft een diepe indruk op mij nagelaten.')
- Institutionele impact in die zin dat men heeft bijgedragen aan een onderwijsvernieuwing op het niveau van het departement/de faculteit ('Ik organiseerde in ons departement een seminarie over nieuwe toetsvormen.').

Een factor ervaren als bevorderlijk voor de impact ('Een studentgecentreerde aanpak leidt tot meer interactie en dus onmiddellijke feedback. Dit motiveert me.').

Een factor ervaren als hinderlijk voor de impact ('Ik vind onmogelijk de tijd om te implementeren wat ik leerde.').

Een verdere analyse resulteerde in verfijnde codes:

- Een gedragsverandering werd gekarakteriseerd als *beperkt* of *uitgebreid* al naargelang de verandering betrekking had op één geïsoleerd dan wel op gerelateerde aspecten van de onderwijspraktijk.
 - *Beperkt: 'Ik heb nu een sterkere interactie met studenten.'*
 - *Uitgebreid: 'Op basis van een analyse van mijn doelstellingen voorzie ik naast hoorcolleges nu ook seminars. Mijn toetsmethoden heb ik overeenkomstig aangepast.'*
- Een verandering in onderwijsopvatting werd gecategoriseerd als een idee dat bijge-

bleven is (*idee*) dan wel als een teken van reflectie op de eigen onderwijspraktijk (*reflectie*).

- Idee: *‘Een dée dat me blijft is dat studenten leren wat je hen vraagt op het examen.’*
- Reflectie op de eigen onderwijspraktijk: *‘Ik denk voortdurend na over hoe ik studenten kan betrekken zodanig dat voor het bepalen van hun cijfer een eindtoets niet meer nodig is.’*
- Wat de beïnvloedende factoren betreft werd, ons basierend op de indeling van Baldwin en Ford (1988), een onderscheid gemaakt tussen *persoonskenmerken van de deelnemers, contextkenmerken en karakteristieken van het opleidingsprogramma*.
 - Persoonskenmerk deelnemers: *‘Door op deze manier te werken ben ik sterker gemotiveerd voor onderwijs.’*
 - Contextkenmerk: *‘Studenten zijn enthousiast als ik iets nieuws uitprobeer.’*
 - Karakteristiek opleidingsprogramma: *‘De inzichten die aan de orde kwamen, helpen om argumenten aan te halen in discussies over niet-reproductieve toetsing.’*

Ook bij de toekenning van deze verfijnde codes werkten de twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar, waarna zij de codering bediscussieerden zodat een eenduidige interpretatie aan de data werd gegeven.

De gecodeerde data werden in een matrix gezet (Miles & Huberman, 1994). De matrixvoorstelling vergemakkelijkte de tweede stap van de analyse, de horizontale vergelijking van de data. Hierbij gingen we op zoek naar patronen die zich bij verschillende respondenten op eenzelfde manier aftekenden.

RESULTATEN

De resultaten van het effectonderzoek worden weergegeven in tabel 2.

De eerste onderzoeksvraag (A) ‘Is er een langetermijneffect van de jaaropleiding beginnende docenten’ kunnen we positief beantwoorden. Twee jaar na afloop van de opleiding is er nog steeds een impact. Alle respondenten geven op zijn minst een beperkte gedragsverandering aan. Slechts drie respondenten vermelden geen verandering in onderwijsopvatting. Negen respondenten rapporteren een bijdrage aan een onderwijsvernieuwing in hun departement/faculteit.

Als respondenten aangeven dat zij dankzij de training meer reflecteren op hun onderwijs (verandering in subjectieve onderwijsopvatting: reflectie), vermelden zij ook uitgebreide gedragsveranderingen. Deelnemers die enkel oppervlakkige veranderingen in hun subjectieve onderwijsopvatting rapporteren (*idee*), vermelden slechts beperkte gedragsveranderingen.

Wat de tweede onderzoeksvraag (B) betreft, wordt geen eenduidige relatie gevonden tussen de individuele en institutionele impact. Deelnemers die een sterke individuele impact vermelden, geven institutionele veranderingen aan. Anderzijds vermelden vijf van de negen respondenten met een beperkte individuele impact ook een institutionele impact.

Tabel 2 Individuele en institutionele impact van de jaaropleiding voor beginnende docenten en beïnvloedende factoren

respondent	individuele impact		instituti- nele impact	bevorderlijke factoren	belemmerende factoren
	gedrags- verandering	verandering in opvatting			
1	U	R	+	C	C
2	B	/	+	O	C
3	U	R	+	O, C	C
4	B	I	-	/	C
5	U	R	+	P, C	C
6	B	I	+	C	C
7	U	R	+	O, C	C
8	U	/	-	O, C	C
9	B	I	-	C	C
10	B	I	-	P	C
11	B	I	+	P, C	O, C
12	B	I	+	C	C
13	B	I	+	C	C
14	B	/	-	/	/

Legenda:

B = beperkte gedragsverandering, U = uitgebreide gedragsverandering

I = verandering in onderwijsopvatting op het niveau van bijgebleven idee,

R = verandering in onderwijsopvatting op het niveau van reflectie op eigen onderwijs

P = persoonlijke beïnvloedende factor

C = beïnvloedende factor in de context

O = beïnvloedend kenmerk van het opleidingsprogramma

/ = geen indicatie

+ = institutionele impact

- = geen institutionele impact

De derde onderzoeksvraag (C) had betrekking op de factoren die door de deelnemers worden ervaren als bevorderlijk of hinderlijk voor een effect van de opleiding. Er is geen duidelijk patroon van samenhang zichtbaar tussen de aard en sterkte van de impact en de aard van de beïnvloedende factoren die worden vermeld.

Als negatief beïnvloedende factoren worden vooral contextkenmerken vermeld. Een tekort aan consensus met collega's (n=7) wordt het meest vernoemd. Studenten vormen een andere belemmerende factor (n=5): door hun grote aantal of hun passieve houding is het moeilijk om de studentgecentreerde onderwijsvisie toe te passen. Ook tijds- en publicatiedruk, de moeilijke balans tussen onderzoek en onderwijs en een gebrek aan ondersteuning (praktische ondersteuning en steun van de beleidsmakers) worden ervaren als elementen die implementatie bemoeilijken.

Tegelijkertijd worden collega's en studenten vermeld als belangrijkste bevorderlijke factoren. Als een collega of studenten enthousiast reageren, stimuleert dit een verdere toe-

passing van ideeën uit de opleiding. Samenwerking met collega's die ook deelnamen aan het opleidingsprogramma is bijzonder motiverend. Twee deelnemers vermelden het (onderwijs)beleid aan de instelling als stimulerend. Karakteristieken van het opleidingsprogramma en kenmerken van de deelnemers oefenen ook een positieve invloed uit op de impact, doch in mindere mate. Vooral het activerende karakter van de opleiding en het feit dat er een kennisbagage wordt aangereikt, worden als positief ervaren. Indien de opleiding erin slaagt om bepaalde persoonskenmerken aan te spreken zoals motivatie voor onderwijs of geloof in eigen onderwijskwaliteiten bevordert dit het langetermijneffect.

CONCLUSIE

Huidige studie had de bedoeling om na te gaan of het kortetermijneffect dat voortvloeit uit een professionaliseringsactiviteit ook twee jaar later nog sporen nalaat. Een kwalitatieve analyse van de data die werden bekomen door middel van een schriftelijke bevraging bij de deelnemers, liet zien dat er inderdaad sprake is van een langetermijneffect. In de perceptie van de deelnemers zijn er nog zowel gedragsveranderingen als veranderingen in onderwijsopvattingen die voortvloeien uit deelname aan een opleidingstraject twee jaar eerder. Ook effecten op het niveau van de organisatie worden nog erkend. Deze resultaten zijn bemoedigend en stimuleren tot verder onderzoek naar de langetermijneffecten van opleidingstrajecten. Het zou interessant zijn om bij dergelijk toekomstig onderzoek ook interviews en observaties van deelnemers in te bouwen en studentenoordelen te betrekken. In huidig onderzoek, waar de data zijn verkregen via zelfrapportering van de deelnemers, is er immers geen controle op de mate waarin de gerapporteerde impact overeenstemt met de realiteit.

Er kon geen eenduidige relatie worden vastgesteld tussen de individuele (in termen van verandering in gedrag en subjectieve onderwijsopvattingen) en de institutionele impact (in termen van betrokkenheid voor onderwijs op het niveau van de organisatie). Ook hier is verder onderzoek aangewezen.

De onderzoeksresultaten suggereren dat het langetermijneffect van onderwijskundige professionaliseringsinitiatieven in belangrijke mate samenhangt met contextkenmerken. Collega's en studenten spelen een cruciale rol. Docentenopleiders moeten dan ook bij het vormgeven van opleidingen rekening houden met de (onderwijs)omgeving waarbinnen docenten werken. Zo kan er bijvoorbeeld worden gewerkt met 'intervisiegroepen', homogeen wat betreft wetenschapsgebied, waarin de specifieke onderwijssetting (bijvoorbeeld in termen van aantal studenten of de aard van de competenties die men nastreeft) eveneens onderwerp van studie vormt. Belemmerende contextkenmerken kunnen worden bediscussieerd en samenwerking tussen collega's gestimuleerd. Tevens biedt dergelijke opzet mogelijkheden om peer coaching in te bouwen in het trainingsproces, wat volgens Showers en Joyce (1996) een gunstige invloed heeft op het effect. De opzet van de training en kenmerken van de deelnemers komen in onze studie minder sterk naar voren als factoren die transfer beïnvloeden. Het is onzeker in welke mate de impact zoals gerapporteerd door de respondenten, toch ook niet door deze categorieën van transfercondities wordt beïnvloed. Mogelijk overschatten sommige deelne-

mers de impact van de context of hebben zij moeite om in te schatten in welke mate persoons- of opleidingskenmerken hebben bijgedragen tot een effect. Anderen vernemen misschien bepaalde condities niet omdat zij er niet aan denken tijdens het invullen van de vragenlijst of omdat zij terughoudend zijn om ze te vermelden indien ze als belemmerend werden ervaren ook al werd de bevraging anoniem georganiseerd. In toekomstig onderzoek kan eventueel specifiekere gepeild worden naar de verschillende soorten condities die transfer bevorderen. In deze exploratieve studie is het evenwel opvallend dat als respondenten niet gewezen worden op de verschillende soorten mogelijk beïnvloedende factoren, zij spontaan vooral contextkenmerken vermelden. Dit stemt overeen met eerder onderzoek (Clarke & Hollingsworth, 2002; Trowler & Cooper, 2002) dat benadrukt dat de impact van een opleiding sterk afhangt van de context waarin men werkt.

REFERENTIES

- Baert, H., De Witte, K. & Sterck, G. (2000) Vorming, training en opleiding. Handboek voor een kwaliteitsvol VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen. Leuven: Garant.
- Baldwin, T.T. & Ford, K.J. (1988) Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Biggs, J. (2001) The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 42, 221-238.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002) Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- De Corte, E., Verschaffel, L. & Schrooten, H. (1991) Transfer van kennis en cognitieve vaardigheden. *Onderwijskundig Lexicon II (1-19)* Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Fullan, M.G. & Stiegelbauer, S. (1991) *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College.
- Ho, A. (1998) *Changing teachers' conceptions of teaching as an approach to enhancing teaching and learning in tertiary education*. Unpublished Phd. Thesis. Hong Kong: University of Hong Kong.
- Isaacs, G. & Parker, R. (1997) Short courses, beyond and beside: What do newly appointed university teachers want? *International Journal for Academic Development*, 2, 43-51.
- Joyce, B. & Showers, B. (1988) *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Kreber, C. & Brook, P. (2001) Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6, 96-108.
- Marton, F., Hounsell, F. & Entwistle, N. (Eds.) (1997) *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- McAlpine, L. (2003) Het belang van onderwijskundige professionalisering voor studentgecentreerd onderwijs: De praktijk geëvalueerd. In N. Druine, M. Clement & K. Waeytens (Red.) *Dynamiek in het hoger onderwijs. Uitdagingen voor onderwijsondersteuning* (pp.57-71) Leuven: Universitaire Pers.

- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Rust, C. (1998) The impact of educational development workshops on teachers' practice. *International Journal for Academic Development*, 3, 72-80.
- Shuell, T.J. (1988) The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- Showers, B. & Joyce, B. (1996) The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53, 12-16.
- Simons, R.J. & Verschaffel, L. (1992) Transfer: onderzoek en onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17, 3-16.
- Smylie, M.A. (1988) The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25, 1-30.
- Stes, A., Clement, M. & Nelissen, C. (2002) Educational innovation and faculty's professional development: A two-way link. Paper presented at the International Consortium for Educational Development Conference, University of Perth, July 2002.
- Thompson, D.E., Brooks, K. & Lizarraga, E. (2003) Perceived transfer of learning: From the distance education classroom to the workplace. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28, 539-547.
- Trowler, P. & Cooper, A. (2002) Teaching and Learning Regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, 21, 221-240.
- Van den Berg, R. & Vandenberghe, R. (1999) Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties. *Investeren in mensen*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Wilson, S.M. & Berne, J. (1999) Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In A. Iron-Nejad & P.D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education* (pp.173-209) Washington, D.C.: AERA.