

Staff development in het hoger onderwijs: drie macromodellen en gepercipieerde effecten

Drs. C. De Rijdt

(catherine.derijdt@edit.unimaas.nl)
 is werkzaam bij de afdeling Educational Development & IT, Faculteit der Rechtsgeleerdheid van de Universiteit Maastricht, Nederland.

Prof. dr. F. Dochy en drs. S. Bamelis zijn werkzaam bij het Centrum voor OpleidingsDidactiek (COD) van de KULeuven, België.

Deze studie onderzoekt aan de hand van vragenlijstonderzoek wie verantwoordelijkheid neemt voor staff development (drie macromodellen) en welke effecten dit teweegbrengt bij docenten in het hoger onderwijs. De resultaten tonen dat de drie macromodellen voorkomen. Bij het shopfloormodel is er 100% tevredenheid na het volgen van een staff-developmentssessie. Het merendeel van de docenten is zich bewust van een leerproces. Over de drie modellen heen geeft gemiddeld 72% van de respondenten aan dat er veranderingen zijn opgetreden in hun opvattingen en overtuigingen over hun lesgeven. Bij het shopfloormodel is dit aantal het hoogst. Vooral ICT-onderwerpen worden door de docenten in de praktijk toegepast. Over de drie staff-developmentmodellen heen geeft gemiddeld 83% van de respondenten aan dat er effecten bij de studenten terug te vinden zijn na het toepassen van hetgeen werd geleerd tijdens staff-developmentssessies.

INLEIDING

Staff development wordt in deze studie gedefinieerd als het samenhangend geheel van activiteiten dat erop gericht is kennis, vaardigheden en inzichten van leerkrachten zo te verbreden en te verdiepen dat dit leidt tot veranderingen in hun denken en onderwijsgedrag (Fenstermacher & Berliner, 1985) en tot de optimalisering van het leren van studenten (Sparks & Loucks-Horsley, 1990). De veranderingen vinden continu plaats in de context van de onderwijsinstelling als organisatie en zijn gericht op het onderwijsteam als georganiseerde groep (Guskey, 1996). Er wordt uitgegaan van de behoeften van de individuele leerkracht en het schoolteam. Samenwerking en afstemming tussen teamleden is onontbeerlijk (Roelofs, 1992). De leerkracht wordt gezien als een actieve en reflectieve persoon die zijn eigen kennis en overtuigingen verkent in interactie met collega's (Lieberman, 1996; Richardson, 1990). Staff development is de som van de formele en de informele leerervaringen die de leerkracht beleeft (Fullan, 1990).

CLASSIFICATIE VAN STAFF-DEVELOPMENTPROGRAMMA'S

Smith (1992a en b) onderscheidt drie macromodellen op basis van wie de verantwoordelijkheid voor het invoeren van staff-developmentactiviteiten op zich neemt: het managementmodel, het shopfloormodel en het partnershipmodel. De drie macromodellen kunnen binnen één instelling voorkomen. Bij het managementmodel worden de initiatieven genomen door de top en naar onder toe opgelegd. Het shopfloormodel wordt gekenmerkt door initiatieven die op de werkvloer worden genomen en worden doorgevoerd tot aan de top. Bij het partnershipmodel ten slotte worden initiatieven genomen door intermediairs, zijnde staff developers. Er wordt rekening gehouden met de divergentie van interesses tussen het individu en de onderwijsinstelling. Smith (1992a en b) stelt in zijn onderzoek naar de effecten van deze macromodellen het volgende vast. Het managementmodel houdt vanwege het beleidsuitgangspunt onvoldoende rekening met de individuele behoeften van de medewerkers. Het shopfloormodel heeft als zwakte de beperkte expertise en beperkte middelen van de medewerkers. Er wordt aangenomen dat personeel capabel is om zijn eigen professionele behoeften te herkennen en om daartoe actie te ondernemen. Het partnershipmodel biedt de mogelijkheid om individuele behoeften van de docent te koppelen aan de beleidseisen. Echter, het lijkt moeilijk om docentprofessionalisering af te stemmen op de taken van de docenten, om academische staff te motiveren en om bekendheid te geven aan de staff-developmentexpertise. Het nadeel – de moeilijke taak van de staff developer om behoeften van personeel en wensen van het management te verenigen – kan weggewerkt worden door naast centrale staff developers ook decentrale staff developers in het proces te betrekken (Main, 1985). De decentrale staff developer kan beter de vormingsbehoeften van het personeel nagaan en deze bespreken met de centrale staff developer, die dan weer een duidelijker beeld heeft van de wensen vanuit het management. Smith (1992a en b) spreekt dan van een gedecentraliseerd partnershipmodel.

Smith ziet in elk model zowel voor- als nadelen. Deze studie onderzoekt aan de hand van vragenlijstonderzoek wie verantwoordelijkheid neemt voor staff development (drie macromodellen (Smith, 1992a en b)) en welke effecten dit teweegbrengt bij docenten in het hoger onderwijs.

ONDERZOEKSOPZET

Voor deze studie werd aan de hand van de bevindingen uit het literatuuronderzoek (Fitch & Kopp, 1990; Fullan, 1990; Kwakman, 2003; Fenstermacher & Berliner, 1985; Sparks & Loucks-Horsley, 1990; Roelofs, 1992; Aelterman, 2000; Lieberman, 1996; Richardson, 1990; Smith, 1992a en b; Wade, 1984; Ho, Watkins & Kelly, 2001; Joyce & Showers, 1980; Kelchtermans & Ballet, 2002; Van Tulder, Veenman & Roelofs, 1989; Sparks, 1983; Schreurs, Moust, Roebertsen, Niessen, Seesing & Van Mansum, 2001) een schriftelijke vragenlijst ontwikkeld. Eerst worden persoonlijke gegevens gevraagd zoals afdeling binnen de onderwijsinstelling, leeftijd, geslacht en jaren werkzaam. Vervolgens wordt gevraagd naar de hoeveelheid gevolgde staff-developmentssessies en naar de inhoud ervan. Daarna worden de drie macromodellen van Smith voorgesteld

en wordt gevraagd hoeveel staff-developmentsessies in de onderwijsinstelling tot stand komen volgens elk model. Ten slotte wordt per macromodel nagegaan hoeveel respondenten intrinsiek, extrinsiek of zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd zijn voor het volgen van staff-developmentprogramma's. De effectmeting gebeurt per model en op vijf niveaus. Ten eerste wordt gekeken naar tevredenheid na het volgen van staff-developmentsessies. Ten tweede wordt gevraagd naar het zich bewust zijn van het leerproces. Vervolgens wordt gepeild naar veranderingen in opvattingen over onderwijs. Ten vierde wordt gekeken naar gedragsveranderingen van de respondent. Wordt hetgeen geleerd is tijdens staff-developmentsessies ook toegepast in de praktijk? Ten vijfde wordt gevraagd of respondenten veranderingen merkten bij studenten.

Eerst dienen respondenten te antwoorden met 'ja', 'min of meer' of 'nee'. Vervolgens is bij elk van de vragen ruimte gelaten voor een toelichting. Bij tevredenheid wordt doorgevraagd naar redenen voor tevredenheid. Bij veranderingen in opvattingen wordt gevraagd welke veranderingen ervaren worden. Bij de vraag of het geleerde ook wordt toegepast in de praktijk, wordt gepeild welke trainingsinhoud vooral wordt toegepast. Ten slotte wordt gevraagd welke veranderingen bij studenten worden opgemerkt.

Aan het vragenlijstonderzoek namen 97 docenten uit zeven opleidingen van twee hogescholen deel. In totaal werden 205 vragenlijsten verspreid, verdeeld over twee hogescholen, respectievelijk zeven opleidingen. De totale respons is 47%. Aangezien de vragenlijsten anoniem werden ingevuld, werden geen herinneringen gestuurd.

Statistische software werd gebruikt om de analyses uit te voeren. De antwoorden op de open vragen werden door middel van inhoudsanalyse op kwalitatieve wijze geanalyseerd. De antwoorden werden gededuceerd tot rubrieken. Bij elk model werd per effect gezocht naar statistisch significante verschillen (5% significantieniveau) tussen de drie vormen van motivatie.

RESULTATEN

Hoeveelheid staff-developmentsessies volgens de drie macromodellen van Smith

Staff development volgens het managementmodel komt het meest (42%) voor (tabel 1).

Hoeveelheid docenten die extrinsiek, intrinsiek of zowel extrinsiek als intrinsiek gemotiveerd zijn voor het volgen van een staff-developmentsessie volgens de macromodellen van Smith
Extrinsieke motivatie komt alleen voor bij het managementmodel (tabel 2).

Tabel 1 Voorkomen staff-developmentsessies volgens het Managementmodel (MM), Shopfloormodel (SM) en Partnershipmodel (PM)

Kenmerken respondenten		MM %	SM %	PM %
Totaal		42	28.6	28.7
Instelling	Hogeschool A	33	34	32
	Hogeschool B	47	26	27
Geslacht	Man	43	27	30
	Vrouw	42	30	28
Leeftijd	18-29 jaar	38	35	27
	30-39 jaar	49	20	33
	40-49 jaar	40	29	30
	50+ jaar	43	36	21
Afdeling	Gezondheid	43	3	25
	Biotechniek	53	22	25
	Architectuur	50	0	50
	Bedrijfskunde	51	25	23
	Lerarenopleiding	10	30	60
	Sociaal Agogisch Werk	35	35	30
	Andere	10	35	50
Vakken	Theorie	38	29	32
	Praktijk	52	27	21
	Beide	38	31	31
Sessies	0	100	0	0
	1-5	51	17	32
	5-10	39	42	19
	10+	38	26	40

Tabel 2 Hoeveelheid docenten die extrinsiek, intrinsiek of zowel extrinsiek als intrinsiek gemotiveerd zijn voor het volgen van een staff-developmentsessie volgens het Managementmodel (Mmot), Shopfloormodel (Smot) en Partnershipmodel (Pmot)

Var.	Categ.	Percentage
Mmot	Intrinsiek	61
	Extrinsiek	5
	Beide	34
Smot	Intrinsiek	80
	Beide	20
Pmot	Intrinsiek	71
	Beide	29

Tevredenheid na het volgen van staff-developmentsessies

Over de verschillende modellen heen is gemiddeld 99% van alle respondenten tevreden of min of meer tevreden na het volgen van een staff-developmentsessie (tabel 3). Bij het shopfloormodel geeft geen enkele respondent aan niet tevreden te zijn na het volgen van een staff-developmentsessie.

Tabel 3 Tevredenheid na het volgen van staff-developmentsessies volgens het Managementmodel (Mtevr), Shopfloormodel (Stevr) en Partnershipmodel (Ptevr)

Var.	Categ.	Percentage
Mtevr	Ja	41
	Min of meer	58
	Nee	1
Stevr	Ja	51
	Min of meer	49
	Nee	0
Ptevr	Ja	62
	Min of meer	36
	Nee	2

Respondenten geven over de drie verschillende modellen heen dezelfde redenen voor tevredenheid en ontevredenheid.

Bruikbaarheid wordt als belangrijkste reden voor tevredenheid genoemd. Docenten appreciëren het als er concrete tips en nuttige nieuwe informatie worden aangeboden. Verder is het belangrijk dat de bijscholing praktisch en concreet is, aansluit bij het vakgebied en zoals verwacht verloopt. Als tweede reden is er het aansluiten op de behoefte en op de interesse. Ten derde komt de ervaringsuitwisseling aan bod. Docenten ervaren het contact met anderen en het bekijken vanuit een andere invalshoek als een nieuwe impuls die de motivatie doet stijgen. Ook de aanwezigheid van een deskundige wordt als een pluspunt gezien. Als vijfde reden voor tevredenheid is er de wijze waarop de staff-developmentsessie wordt georganiseerd. Zo worden het werken in kleine groepen en evenwicht tussen uitleg en interactie als positief ervaren. Ten slotte is een verscheiden aanbod een reden voor tevredenheid.

Docenten geven aan soms ontevreden te zijn als er geen rekening wordt gehouden met de voorkennis van de docent en als het tempo niet aangepast is. Afwezig zijn van concrete en bruikbare informatie of als de staff-developmentsessie niet overeenkomt met de verwachtingen geeft ook ontevredenheid. Ten derde worden praktische problemen zoals het niet voorzien van een handleiding, technische problemen bij ICT en het tijdstip van de sessie genoemd. Als de sessie lijkt op een verkoopssessie of als de lesgever weinig feedback geeft, zijn docenten ook minder tevreden. Verder merken de respondenten op dat verplichting enkel tot tijdsverlies leidt.

Om eventuele verschillen tussen soorten motivatie na te gaan wordt een ANOVA uitgevoerd. Voor het shopfloormodel wordt een Kruskal Wallis-test gebruikt, omdat de variaties van de drie groepen niet als gelijk aan elkaar beschouwd kunnen worden. Deze tests tonen aan dat er significante verschillen zijn tussen de soort motivatie en de tevredenheid.

denheid. Bij het managementmodel ($F=4.82$, $p=0.01$) verschillen intrinsiek gemotiveerde docenten van docenten met een extrinsieke motivatie wat de gemiddelde tevredenheid betreft. Dit is te merken aan de hand van de Bonferroni-methode. Zo geven intrinsiek gemotiveerde docenten gemiddeld meer aan dat ze tevreden zijn (50%) dan intrinsiek gemotiveerde docenten (0%). Bij het shopfloormodel ($\chi^2=5.63$, $p=0.02$) zijn significante verschillen merkbaar tussen docenten met een intrinsieke motivatie en docenten die zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd zijn, wat de gemiddelde tevredenheid betreft. Dit is merkbaar uit de kolomvariabelen in de kruistabellen. De intrinsiek gemotiveerde docenten zijn gemiddeld meer tevreden dan docenten die zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd zijn (58% tegenover 18%). Bij het partnershipmodel tonen een ANOVA en de Bonferroni-methode aan dat er een statistisch significant verschil is tussen docenten met een intrinsieke motivatie en docenten die zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd zijn ($F=5.98$, $p=0.02$). Hier geeft 75% van de intrinsiek gemotiveerde docenten aan tevreden te zijn, tegenover 31% van de docenten die zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd zijn voor staff-developmentactiviteiten.

Bewustzijn van een leerproces tijdens de staff-developmentsessies

Over de drie modellen heen geeft gemiddeld 5% van de docenten aan zich niet bewust te zijn van een leerproces, tijdens een staff-developmentsessie. Verder is 30% van de respondenten zich soms bewust van een leerproces. Gemiddeld is 65% van de respondenten zich bewust van een leerproces.

Tijdens de staff-developmentsessies volgens het managementmodel is 60% van de respondenten zich bewust van het leerproces terwijl dat bij het shopfloormodel 67% en bij het partnershipmodel 69% is.

Bij het partnershipmodel ($F=9.39$, $p=0.0039$) is tussen docenten die vanuit een intrinsieke motivatie staff-developmentsessies volgen en docenten die zowel een intrinsieke als een extrinsieke motivatie hebben een statistisch significant verschil (ANOVA). Zo is 83% van de intrinsiek gemotiveerde docenten zich bewust van het leerproces, tegenover 33% van de docenten die zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd zijn.

Veranderingen in de opvattingen over lesgeven bij docenten na het volgen van staff-developmentsessies

Over de drie modellen heen geeft gemiddeld 72% van de respondenten aan dat er veranderingen zijn opgetreden in hun opvattingen en overtuigingen over hun lesgeven na het volgen van staff-developmentsessies. Bij het shopfloormodel (77%) is dit aantal het hoogst. Bij het partnershipmodel is dit 74% en bij het managementmodel 64%.

Bij de vraag welke veranderingen zijn opgetreden, zeggen respondenten ten eerste door staff-developmentsessies de toepasbaarheid en mogelijkheden van technologie te zien. Respondenten gaan bijvoorbeeld meer ICT in het onderwijs gebruiken, of meer ondersteunende werkvormen of materialen gebruiken. Een tweede categorie is een veranderde visie op lesgeven, werkvormen, materialen en ontwikkeling. Respondenten zeggen hun lesstijl aan studenten aan te passen en beter te kunnen begeleiden omdat ze meer inzicht hebben. Hun rol evolueert van lesgever naar begeleider of coach. Respondenten geven als voorbeeld het meer werken met methoden als probleemoplossend leren en competentiegericht leren. Ten derde zeggen respondenten dat zij, door

het volgen van staff-developmentsessies, beter inzicht krijgen in de eigen lesstijl en beter reflecteren op de eigen lesstijl. Ze gaan hun eigen stijl in vraag stellen. Een docent zegt: 'Ik neem een evolutie waar van "goed lesgeven" naar "condities creëren waarin de student goed kan leren".' Ook zijn er docenten die juist staff-developmentsessies volgen opdat ze een nieuwe zienswijze leren kennen waaraan ze hun handelen zouden kunnen aanpassen. Zij zien het veranderen van opvattingen in hun lesgeven dus als een vanzelfsprekendheid.

Er zijn geen significante verschillen (Fisher Exact Test) tussen de soorten motivatie wat de veranderingen in opvattingen van de drie modellen betreft.

Wat geleerd wordt tijdens staff-developmentsessies toepassen in de praktijk

Gemiddeld zegt 89% van de respondenten het geleerde uit de staff-developmentsessies toe te passen in de praktijk. Bij het managementmodel wordt volgens 90% van de respondenten het geleerde toegepast. Bij het shopfloormodel en bij het partnershipmodel is dat respectievelijk 89% en 90%. Vooral ICT-onderwerpen worden door de docenten in de praktijk toegepast (tabel 4).

Tabel 4 Toepassen van het geleerde naargelang de inhoud van de staffdevelopment-sessie bij het Managementmodel (MM), Shopfloormodel (SM) en Partnershipmodel (PM)

	Inhoud MM	Inhoud SM	Inhoud PM
	%	%	%
ICT	65	63	63
Didactiek	25	22	21
Vakinhoudelijk	6	8	11
Onderwijsorganisatie	5	6	5

Er is geen statistisch significant verband gevonden (Fisher Exact Test).

Staff-developmentmodellen en effecten bij de studenten

Over de drie staff-developmentmodellen heen zegt gemiddeld 83% van de respondenten dat er effecten bij de studenten terug te vinden zijn na het toepassen van hetgeen werd geleerd tijdens staff-developmentsessies. De vraag naar effecten bij studenten hangt natuurlijk ook af van de vraag naar de gedragsverandering. Als het geleerde niet werd toegepast door de docent, kan er ook geen verandering bij de studenten merkbaar zijn. In tabel 5 wordt daarom ook vermeld hoeveel docenten aangeven dat ze het geleerde uit de staff-developmentsessies hebben toegepast. Om deze reden wordt niet gekeken naar significante verschillen tussen de soorten motivatie.

Tabel 5 Verandering bij studenten volgens het Managementmodel (MM), Shopfloormodel (SM) en Partnershipmodel (PM)

	MM (Tg: 72)	SM (Tg: 47)	PM (Tg: 34)
	%	%	%
Ja	71	92	85
Nee	29	8	15

Tg = Aantal respondenten dat het geleerde heeft toegepast in de eigen onderwijspraktijk.

Er zijn verschillende veranderingen bij de studenten te merken. Respondenten onderkennen een beter inzicht, een diepere leerstijl en meer analytisch denkvermogen bij de studenten. Dit merken zij doordat studenten gerichte vragen stellen en minder behoefte hebben aan bijkomende uitleg. Verder merken respondenten dit aan goede resultaten en betere slaagkansen bij studenten. Ten tweede ondervinden respondenten betere formele en informele contacten met studenten. Een derde verandering is de zelfwerkzaamheid en het werken in teamverband. Dit is volgens de respondenten merkbaar aan de grotere inbreng van studenten tijdens de les en aan de resultaten bij opdrachten en portfolio's. Ten slotte zijn studenten meer gemotiveerd, vertonen zij een grotere interesse en zijn leergieriger. Respondenten merken dit aan een grotere betrokkenheid en kritische houding van studenten, aan de evaluatie van de docenten, en ten slotte aan de tevredenheid van studenten bij stages. Deze veranderingen worden genoemd bij alle drie de modellen.

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Het doel van deze studie is te onderzoeken wie verantwoordelijkheid neemt voor staff development (drie macromodellen (Smith, 1992a en b)) en welke effecten dit teweegbrengt bij docenten in het hoger onderwijs. Onze bevindingen wijzen erop dat het managementmodel het meest voorkomt in het hoger onderwijs. In de studie van Smith (1992a en b) wordt weinig aandacht voor persoonlijke belangen aangegeven als reden voor ontevredenheid bij staff development volgens het managementmodel. Dit kan gerelateerd worden aan het voorkomen van extrinsieke motivatie bij het managementmodel in deze studie. Verder is het percentage intrinsieke motivatie het hoogst bij het shopfloormodel. Schreurs e.a. (2001) baseren zich op zelfrapportering van de respondenten en concluderen dat meer dan de helft van de docenten intrinsiek gemotiveerd is om deel te nemen aan een staff-developmentprogramma.

Meer dan de helft van de respondenten is na de staff-developmentsessie tevreden. Docenten met een intrinsieke motivatie zijn gemiddeld meer tevreden dan docenten met een extrinsieke motivatie. Bruikbaarheid wordt als belangrijkste reden voor tevredenheid genoemd. Eerdere onderzoeken toonden ook aan dat docenten meer tevreden zijn over staff development als deze praktisch en concreet is (Joyce & Showers, 1980; Butler, 1992), aansluit bij het vakgebied (Stess, Clement & Van Petegem, 2005) en zoals verwacht verloopt (Orlich, 1988). Aansluiting op behoeften en interesses van de deelnemers wordt ook bij Wood, Thompson & Russel (1981) genoemd als reden tot tevredenheid.

denheid. Verder komt uitwisselen van ervaringen ook naar voor bij Hamilton en Richardson (1995) en Fullan, Bennett & Rolheiser-Bennett (1990). Tijdens de staff-developmentsessies zijn docenten zich meestal bewust van het leerproces. Bij het partnershipmodel zijn intrinsiek gemotiveerde docenten zich meer bewust van het leerproces dan docenten die zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd zijn. In het onderzoek van Schreurs e.a. (2001) zegt 36% van de docenten zich bewust te zijn van hun eigen leerproces tijdens de bijscholingen, terwijl 24% zegt zich hiervan niet bewust te zijn. Bij de drie macromodellen zijn na het volgen van staff-developmentsessies veranderingen in opvattingen en overtuigingen over hun lesgeven opgetreden bij docenten. Het percentage respondenten dat aangeeft zijn opvattingen over lesgeven te hebben veranderd, is het grootst bij het shopfloormodel. Docenten hebben een persoonlijk antwoord op de vraag: 'Hoe moet ik het doen en waarom?' Dit antwoord kan wijzigen door middel van reflectie tijdens de staff-developmentsessies en heeft bijgevolg consequenties voor de subjectieve onderwijstheorie. Zo geven de docenten bijvoorbeeld aan dat ze er een ander inzicht op lesgeven op nahouden, namelijk een inzicht van het zelf lesgeven naar het studenten meer zelf laten ontdekken. Hiermee verandert ook de opvatting van de rol van de leerkracht (Kelchtermans & Ballet, 2002). Zo kunnen het zelfbeeld en de taakopvatting van de leerkracht gaan veranderen (van lesgever naar coach, begeleider). Showers & Joyce (1996) tonen dat wat docenten leren tijdens staff-developmentsessies vaak niet wordt toegepast. In deze studie zegt het merendeel van de respondenten het geleerde uit de staff-developmentsessies toe te passen in de praktijk. Vooral ICT-onderwerpen worden door de docenten in de praktijk toegepast. Een verklaring hiervoor kan zijn dat hogescholen een aantal innovaties op het vlak van ICT hebben doorgevoerd. Verder is het mogelijk dat het gemakkelijker is om het geleerde uit ICT-sessies toe te passen in de lessen, dan het geleerde vanuit didactische, vakinhoudelijke of organisatiegerichte sessies. Ook maatschappelijke druk naar leerkrachten toe om zich ICT-vaardigheden eigen te maken, kan hierin een rol spelen. Een laatste mogelijke verklaring is dat toepassingen van ICT in de praktijk beter aanwijsbaar zijn dan bijvoorbeeld een andere visie hebben over onderwijs.

In deze studie geeft 92% van de docenten aan dat nadat ze het geleerde uit de staff-developmentsessies volgens het shopfloormodel hebben toegepast, er effecten terug te vinden zijn bij de studenten. In het onderzoek van Schreurs e.a. (2001) gaf 56% van de docenten aan veranderingen in de praktijk te ervaren.

De resultaten moeten met enige voorzichtigheid bekeken worden. De studie is gebaseerd op zelfrapportering van docenten. Een groot aantal persoonlijke en situatiebepalende factoren kan hierbij van invloed zijn. Verder is niet gecontroleerd in hoeverre de verworven data overeenstemt met de realiteit. Interessant is om bij verder onderzoek observaties van de respondenten te betrekken. Ook peercoaching, studentevaluaties en interviews met en portfolio's van de docenten kunnen meer inzicht geven.

In beide hogescholen is reeds een ver ontwikkeld staff-developmentbeleid. Of bij hogescholen waar staff development nog niet zo ver ontwikkeld is dezelfde bevindingen naar voren komen, is een interessante vraag voor verder onderzoek. In dit onderzoek kan geen uitspraak worden gedaan over oorzakelijke verbanden.

REFERENTIES

- Aelterman, A. (2000). Evaluatie en nascholing van leraren. *Schoolleiding en -begeleiding*, 30, 47-63.
- Butler, J.A. (1992). *Staff Development* [Online]. Available: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu12.html> [2006].
- Fenstermacher, G.D. & Berliner, D.C. (1985). Determining the value of staff development. *The Elementary School Journal*, 85 (3) 281-314.
- Fitch, M.E. & Kopp, O.W. (1990). *Staff development for the practioner*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation and institutional development. In: B. Joyce (ed.), *Changing school culture through staff development* (p. 3-25). Virginia: Association for supervision and curriculum development.
- Fullan, M., Bennett, B. & Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking Classroom and School Improvement. *Educational Leadership*, 47 (8) 13-19.
- Guskey, T.R. (1996). Exploring the Relationship Between Staff Development and Improving Student Learning. *Journal of Staff Development*, 17 (4).
- Hamilton, M.L. & Richardson, V. (1995). Effects of the culture in two schools on the process and outcomes of staff development. *The Elementary School Journal*, 95, 367-385.
- Ho, A., Watkins, D. & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169.
- Joyce, B. & Showers, B. (1980). Improving in-service training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37 (5), 379-385.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In: M.W. Mc Laughlin en I. Oberman (eds.), *Teacher learning. New policies, new practices* (p. 185-201). New York: Teachers College.
- Main, A. (1985). *Educational staff development*. Londen: Croom Helm.
- Orlich, D.C. (1988). *A handbook for staff development*. Iowa: Kendall.
- Richardson, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Researcher*, 19 (7) 10-18.
- Roelofs, E. (1992). *Teamgerichte nascholing en coaching. Een experimentele studie in scholen met combinatieklassen. [Team focused refresh courses and coaching. An experimental study in colleges with combination classes]* Nijmegen: Universiteitsdrukkerij.
- Schreurs, M.L., Moust, J., Roebertsen, H., Niessen, T., Seesing, F. & Van Mansum, W. (2001, augustus). *Effects of a faculty development project: Experiences of teachers*. Paper presented at the 9th EARLI-conference in Fribourg, Switzerland.
- Showers, B. & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53, 12-16.

- Smith, G. (1992a). A categorisation of models of staff development in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 23 (1) 39-47.
- Smith, G. (1992b). Responsibility for staff development. *Studies in Higher Education*, 17 (1) 27-41.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In: W.R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education* (p. 234-250). New York-Londen: Mac Millan.
- Sparks, G. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41 (3) 65-72.
- Stess, A., Clement, M. & Van Petegem, P. (2005). Langetermijneffecten van een onderwijskundig professionaliseringstraject. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 4, 254-263.
- Van Tulder, M., Veenman, S. & Roelofs, E. (1989). Kenmerken van effectieve nascholing. *Pedagogische Studiën*, 66, 490-504
- Wade, R.K. (1984). What makes a difference in inservice teacher education: A meta-analysis of research. *Educational Leadership*, 42 (4) 48-54.
- Wood, F., Thompson, S. & Russel, F. (1981). Designing effective staff development programs. In: B. Dillon-Peterson (ed.) *Staff Development/Organizational Development* (p. 54-76). Washington: ASCD.