

## PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/95275>

Please be advised that this information was generated on 2020-12-02 and may be subject to change.

## 7 Het organiseren van informeel leren van leraren op de werkplek

*Arnoud Evers, Hartger Wassink, Karel Kreijns, Beatrice van der Heijden en Marjan Vermeulen*

### Samenvatting

Informeel leren is een belangrijke bron voor professionalisering op de werkplek door leraren. Alleen, hoe organiseer je dat precies? In dit hoofdstuk gaan we eerst in op wat er uit de literatuur bekend is over de condities die het leren in de organisatie beïnvloeden. Daarna beschrijven we de specifieke aanpak die wij in enkele empirische deelstudies hebben gekozen. Na een bespreking van de opzet van deze deelstudies (zie het aparte kader), lichten we de resultaten toe. We eindigen met mogelijke praktische toepassingen van deze resultaten. Een van de praktische toepassingen is de digitale Schoolscan Werkpleklernen. Deze scan, gebaseerd op een gevalideerde vragenlijst, geeft scholen aanknopingspunten om de voorwaarden voor informeel leren op de werkplek te verbeteren.

### Het organiseren van informeel leren: een paradox?

Bij 'leren' en 'professionaliseren' denken veel leidinggevenden (en ook leraren zelf) nog steeds aan klassieke 'nascholing', vooral in de vorm van externe cursussen, trainingen en opleidingen. Daarmee gaat het vooral om intentioneel leren, of dat nu in de formele setting van een opleiding gebeurt of in de meer non-formele context van een cursus. Zoals we ook in het inleidende hoofdstuk van dit jaarboek al hebben toegelicht, richten de activiteiten van het Ruud de Moor Centrum (RdMC) zich vooral op het spontane, informele leren dat op de werkplek plaatsvindt.

Informeel leren is een potentieel krachtige, rijke bron voor de ontwikkeling van leraren, hoewel daarmee niet gezegd is dat informeel leren altijd effectiever zou zijn dan formeel leren. Voor een gespecialiseerd beroep als dat van leraar, waarvoor bovendien een grote (inhoudelijke) kennisbasis noodzakelijk is, blijven een formele opleiding en formele nascholing altijd onmisbare onderdelen van de professionele ontwikkeling. Wel biedt het informele leren een aantal voordelen ten opzichte van formeel leren en is daarom hierop een goede en noodzakelijke aanvulling. In de eerste plaats gebeurt informeel leren doorgaans dicht op de werkplek, daar waar de leervragen zich voordoen. Dat maakt de toepasbaarheid van het geleerde groter dan bij leren dat 'off-site', weg van de werkplek gebeurt. In de tweede plaats vindt informeel leren vaak plaats tussen collega's die de context goed kennen en daardoor 'afgepaste' praktijkgebonden kennis hebben die aansluit op de specifieke situatie. Dat maakt het informeel leren mogelijk veel efficiënter. Tot slot kent informeel leren een spontaan karakter; het lijkt minder van bovenaf gestuurd en geregeld te hoeven worden.

Ondanks die mogelijke voordelen van informeel leren, is er nog maar weinig over bekend, zeker binnen de onderwijssector. Ons onderzoeksproject 'Organisatiefactoren die het professionaliseren van leraren beïnvloeden' beoogt meer zicht te geven in de condities die op organisatieniveau van belang zijn voor het informele leren van



leraren. Een belangrijke vraag die in dit onderzoek centraal staat is: welke organisatiecondities zijn bevorderlijk voor informeel leren en professionaliseren op de werkplek? Want ondanks het spontane karakter van informeel leren, komt het niet vanzelf op gang. Ook informeel leren moet georganiseerd en gefaciliteerd worden. Dat lijkt een tegenstelling, maar dat is het niet. In dit hoofdstuk gaan we nader op die vraag in.

### **Het Job Demands Resources-model als basistheorie voor leren op de werkplek**

Informeel leren op de werkplek vindt min of meer, maar dus niet helemaal spontaan plaats. Er zijn bepaalde factoren op organisatieniveau die dit leren positief beïnvloeden. Weten welke factoren dat zijn, is noodzakelijk om het leren van docenten te bevorderen. Dat is belangrijk, omdat informeel leren gezien kan worden als een steeds belangrijker aanvulling op het formele leren. En al helemaal als je docenten zelf meer verantwoordelijkheid voor hun professionele ontwikkeling wilt geven.

Formeel leren lijkt vaak makkelijk te organiseren: je organiseert een studiedag, of laat die organiseren, zorgt ervoor dat iedereen aanwezig is en de voorgeschreven workshops volgt, en iedereen zit weer op één lijn. De praktijk is vaak weerbarstiger. Wat mensen vervolgens namelijk doen met die inhoud, heb je niet in de hand. De transfer van de workshop naar de dagelijkse praktijk blijkt een stuk ingewikkelder.

Informeel leren biedt in ieder geval het voordeel dat het dichterbij de werkplek gebeurt en daardoor waarschijnlijk beter aansluit op die dagelijkse praktijk. Het mensen ertoe aanzetten om informeel te gaan leren, is op die werkplek alleen een stuk moeilijker te beïnvloeden. Daar komt nog bij dat leraren hun werk (nog steeds) grotendeels in de afzondering van hun eigen klas uitvoeren. Allemaal redenen om er achter te komen welke factoren ervoor zorgen dat leraren informeel gaan leren.

Een belangrijke basis voor de benadering in dit onderzoek wordt gevonden in het zogenaamde Job Demands-Resources (JDR)-model (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001), dat weer voortbouwt op het Job Demands-Control model (Karasek, 1979). Het JDR-model heeft twee belangrijke pijlers: energievragende en energiegenererende factoren. Het model brengt in beeld hoe hoge taakeisen (als energievragende factoren) kunnen leiden tot stress en burn-out, en minder mogelijkheden om actief zelf te leren. Er zijn echter ook energiegenererende factoren, zoals meer eigen regelmogelijkheden. Meer regelmogelijkheden geven een bepaalde mate van autonomie om de uitvoering van het werk zelf vorm te geven. Daardoor wordt minder stress ervaren en zien mensen meer kansen voor de ontwikkeling van nieuwe gedragspatronen. Het JDR-model veronderstelt dat factoren die energie kosten, gecompenseerd kunnen worden door factoren die energie opleveren. Met andere woorden: werkdruk hoeft op zichzelf niet zo'n probleem te zijn, als er maar voldoende 'energiegenererende' factoren tegenover staan. Het JDR-model richt zich tot nu toe vooral op het voorspellen van gezondheid op het werk, zoals het voorkomen van burn-out en andere klachten. Het lijkt echter plausibel te veronderstellen dat dezelfde factoren ook voorspellend kunnen zijn voor de mate waarin mensen kansen ervaren om zich professioneel te ontwikkelen. Als mensen geprikkeld worden door taakfactoren die energie kosten

(werkdruk, hoge eisen), maar tegelijkertijd de ruimte en steun ervaren om daar zelf oplossingen voor te zoeken, hebben ze de mogelijkheid om de aanvankelijk negatieve prikkeling om te zetten in een positieve leeractiviteit. Ontbreekt die ruimte (of een andere energiegenererende hulpbron), dan zullen ze die prikkeling als stress ervaren, wat de mogelijkheid tot leren in de weg staat.

Welke factoren het meest van belang zijn, en het effect van deze factoren, is in dit project op verschillende manieren onderzocht. In het kader staan de drie hiervoor uitgevoerde deelstudies apart beschreven.

#### *Deelstudie 1: Literatuurstudie*

(Evers, Kreijns, Van der Heijden, & Gerrichhauzen, geaccepteerd)

**Doel:** Het ontwikkelen van een omvattend, empirisch toetsbaar model waarin factoren op organisatie- en taakniveau gerelateerd kunnen worden aan de mate van het leren van leraren.

**Opzet:** Op basis van een literatuurstudie worden twee invalshoeken bij elkaar gebracht: organisatie- en taakfactoren die het (informeel) leren van werknemers, leraren in het bijzonder, bevorderen.

De volgende typen organisatiefactoren worden onderscheiden:

- Organisatiekenmerken
- Structurele factoren
- Culturele factoren
- Sociaalpsychologische relaties

De volgende taakfactoren worden onderscheiden:

- Werkdruk
- Emotionele (taak) eisen
- Participatie in besluitvorming
- Autonomie
- Leerwaarde van het werk

Het leren van leraren wordt uiteengelegd in twee aspecten

(Evers, Kreijns, Van der Heijden, & Gerrichhauzen, geaccepteerd):

- De professionele ontwikkeling van leraren ('Teachers' Professional Development', TPD) opgevat als de deelname van leraren aan leeractiviteiten.
- Het vergroten van de beroepsexpertise in het beroep ('Occupational Expertise', OE) die bekeken kan worden in vier dimensies, te weten: kennis (inhoudelijk, in brede zin), metacognitieve kennis (zelfinzicht), vaardigheden, en het verkrijgen van sociale erkenning als expert (Van der Heijde & Van der Heijden, 2006).

De literatuurstudie geeft een nadere onderbouwing van de veronderstelling dat organisatie- en taakfactoren de professionele ontwikkeling van leraren (TPD) beïnvloeden, waarmee uiteindelijk ook de expertise in het beroep (OE) positief beïnvloed wordt.



*Deelstudie 2: Vragenlijstonderzoek*

(Evers, Van der Heijden, Kreijns, & Gerrichhauzen, 2011)

**Doel:** Vaststellen van de samenhang tussen organisatiefactoren, professionele ontwikkeling van leraren en expertise in het beroep.

**Opzet:** Vragenlijstonderzoek bij 152 docenten in het voortgezet onderwijs.

Gebruikte voorspellende organisatiefactoren:

- Twee structurele factoren:
  - Organisatiefaciliteiten (mogelijkheden)
  - Organisatievoorzieningen (facilitering in tijd en geld)
- Drie sociaalpsychologische factoren:
  - Sociale steun van de directe leidinggevende
  - Sociale steun van de directe collega's
  - De aandacht die de direct leidinggevende heeft voor brede carrièreontwikkeling

*Deelstudie 3: Vraagsturingsproject*

(Thurlings, Hendriks, Franssen, & Evers, 2011)

**Doel:** Het in co-creatie tussen het RdMC en de Almeerse Scholengroep ontwikkelen van een generieke methode om door middel van analyse en reflectie het handelen van leraren meer resultaat- en doelgericht te maken.

**Opzet:** Voormeting door middel van gevalideerde vragenlijst ('Schoolscan werkplekieren') bij 9 po scholen (119 docenten). De deelnemende scholen stelden vervolgens een schoolplan op aan de hand van een schoolspecifieke terugkoppeling van de digitale scan. Daarna werden interventies uitgevoerd, zoals het voeren van diagnostische gesprekken, werken met het directe instructiemodel, 360-graden feedback en intervisiegroepen. Tot slot vond een nameting plaats.

In de eerste deelstudie zijn zoals gezegd de factoren die in de literatuur beschreven worden - zowel vanuit algemeen Human Resource Development (HRD)-perspectief, als het perspectief van de professionele ontwikkeling van leraren - op conceptueel niveau bij elkaar gebracht. In deze studie worden vier typen organisatiefactoren onderscheiden die van invloed zijn op het leren van leraren, en die opgevat kunnen worden als de energiegenererende factoren in termen van het JDR-model (zie kader).

In het tweede deelonderzoek worden twee van de vier typen organisatiefactoren nader uitgewerkt en empirisch onderzocht. In de eerste plaats zijn dat structurele factoren, en in de tweede plaats sociaalpsychologische factoren. De structurele factoren verwijzen onder andere naar de mate waarin de organisatie een adequate leer-infrastructuur heeft. De sociaalpsychologische factoren verwijzen vooral naar processen van interactie en communicatie tussen docenten en andere actoren in de school, die bevorderlijk zijn voor het leren/professionaliseren van leraren.

De structurele factoren vallen vervolgens weer uiteen in:

- Organisatiefaciliteiten: de mogelijkheden die er in de school zijn om te professionaliseren, zoals de mate waarin de school leraren stimuleert deel te nemen aan bepaalde netwerken.
- Organisatievoorzieningen: betreffen meer de materiële voorzieningen, zoals tijd en geld die vrijgemaakt wordt voor het professionaliseren van leraren.

Bij de sociaalpsychologische factoren is gekeken naar drie factoren in het bijzonder: steun van de directe leidinggevende, steun van de directe collega's en aandacht die de direct leidinggevende heeft voor een brede loopbaanontwikkeling. Sociale steun, als belangrijkste sociaalpsychologische factor, valt uiteen in vier aspecten (House, 1981; Van der Heijden, 2003):

- Instrumentele steun, gericht op het afronden van specifieke taken
- Emotionele steun, gericht op het versterken van het zelfbeeld
- Beoordelende steun, gericht op (zelf-)evaluatie
- Informatieve steun, gericht op een betere zelfredzaamheid van leraren

De vraag voor het empirische onderzoek is in hoeverre de professionaliseringsactiviteiten en de ontwikkeling in beroepsexpertise van leraren, zoals ervaren door leraren zelf, verklaard kunnen worden uit deze structurele en sociaalpsychologische factoren. Hoewel nog niet als zodanig getoetst in het tweede deelonderzoek, zouden deze structurele en sociaalpsychologische factoren kunnen worden opgevat als energiegenererende factoren in termen van het JDR-model.

Het derde deelonderzoek gaat vooral in op culturele factoren (zoals het leerklimaat), sociaalpsychologische factoren en taakfactoren (zoals emotionele taakeisen en werkdruk) als verklarende factoren. Dit komt nog uitgebreider aan bod in de volgende paragraaf.

### **Resultaten: welke organisatiefactoren verklaren de professionele ontwikkeling van leraren?**

Het belangrijkste resultaat van het literatuuronderzoek uit de eerste deelstudie is een integraal model, waarin organisatie- en taakfactoren in verband worden gebracht met de professionele ontwikkeling en beroepsexpertise van leraren. Als onderliggend model is het Job Demands-Resources-model gekozen. Als we dit model toepassen op de schoolorganisatie, kunnen we vaststellen dat de twee belangrijkste energiekostende taakfactoren voor leraren bestaan uit werkdruk en emotionele taakeisen (zie ook Evers, Vermeulen, & Van der Heijden, 2010). Bij werkdruk gaat het om de kwantitatieve aspecten van het werk (tempo), terwijl het bij emotionele taakeisen meer gaat om de zachte aspecten van werkdruk: de 'emotionele investering' die leraren moeten doen in hun werk.

Deze energiekostende factoren moeten volgens het JDR-model in balans worden gehouden door energiegenererende factoren. In de eerste deelstudie worden vier typen organisatiefactoren genoemd die energiegenererend voor leraren kunnen zijn. Het gaat om organisatiekenmerken, structurele factoren, culturele factoren en sociaalpsychologische relaties.

Het integraal model is vervolgens empirisch getoetst via een aantal onderzoeken.



Dit leverde de volgende inzichten op. Het empirische onderzoek in de tweede deelstudie bevestigde dat organisatiefactoren, en dan met name organisatiefaciliteiten, positief van invloed zijn op de professionele ontwikkeling van leraren. Bij organisatiefaciliteiten gaat het onder andere om de mate waarin de school ruimte schept om de deelname van leraren aan netwerken te stimuleren. Participatie in sociale (leer) netwerken heeft bovendien een duidelijke invloed op de beroepsexpertise van leraren. Dit in tegenstelling overigens tot deelname aan trainingen en opleidingen op het eigen vakgebied, of voor persoonlijke ontwikkeling, waarbij geen direct verband met beroepsexpertise werd gevonden. Hieruit blijkt hoe belangrijk informeel leren in netwerken kan zijn voor de professionele expertise van leraren ten opzichte van meer gangbare vormen van professionele ontwikkeling. Scholen zouden daarom veel mogelijkheden moeten bieden aan leraren om vooral ook in netwerken te leren. Kijken we naar sociale steun als belangrijkste sociaalpsychologische factor, dan toont het empirisch onderzoek in de tweede deelstudie aan dat sociale steun, met name van de leidinggevende, erg belangrijk is, juist voor die deelname van leraren aan sociale netwerken. Dit bevestigt het belang van de dubbele rol van de leidinggevende. Het gaat om steun in faciliterende zin: het mogelijk maken dat leraren kunnen leren. En het gaat om steun in sociale zin: het ondersteunen van de initiatieven die leraren nemen om in netwerken van en met elkaar te leren.

In de derde deelstudie is de gevalideerde vragenlijst 'Schoolscan werkplekleren' ontwikkeld. Dit is een digitaal instrument dat scholen kunnen gebruiken om vast te stellen wat hun ontwikkeling is op het gebied van leren op de werkplek. Het instrument meet zowel de condities voor het leren als de daadwerkelijke leeractiviteiten van leraren zelf.

Bij de condities voor het leren wordt gekeken naar de eerder genoemde organisatiefactoren. In dit geval vooral culturele factoren (zoals het leerklimaat, dat wil zeggen: de tijd die er wordt besteed aan collectieve reflectie, de contacten tussen de verschillende teams en andere actoren, het leren van de ervaringen van andere organisaties en de tolerantie die in organisaties bestaat voor afwijkende meningen) en sociaalpsychologische factoren (sociale steun van collega's, sociale steun van de leidinggevende en transformationeel leiderschap; dit laatste is leiderschap dat individuele aandacht geeft en gericht is op intellectuele stimulatie en visieontwikkeling). Daarnaast wordt gevraagd naar taakfactoren, zoals de ervaren werkdruk en emotionele taakeisen in relatie tot de autonomie die leraren ervaren. Tot slot wordt gekeken naar de mate waarin leraren daadwerkelijk leeractiviteiten op de werkplek ondernemen, en de mate waarin ze zichzelf expert in hun beroep vinden.

Voor de leeractiviteiten wordt onderscheid gemaakt in zes categorieën:

- Op de hoogte houden van nieuwe ontwikkelingen, vooral via vakliteratuur
- Reflectie
- Experimenteren
- Samenwerken op klassenniveau
- Samenwerken op schoolniveau
- Feedback en groepsbezoek

De Schoolscan Werkplekleren is in de derde deelstudie in scholen van één schoolbestuur ingezet. Na een voormeting werd geëxperimenteerd met verschillende interventies. De nametingen met de Schoolscan laten een gemengd beeld zien van de veranderingen die opgetreden zijn in de leeractiviteiten. Het meeste resultaat werd gevonden in een school waar samen werd geleerd rondom het werken met het directe instructiemodel. Hier werd zichtbaar dat de leraren meer waren gaan doen aan 'feedback en groepsbezoek' ten opzichte van de andere scholen. Ook werd er een verhoogde intrinsieke motivatie van leraren om te leren vastgesteld.

### **Wat levert dit onderzoek op? Praktische toepassingsmogelijkheden**

Het onderzoek uit dit hoofdstuk maakt het mogelijk om de Schoolscan grootschalig en ook longitudinaal te gaan inzetten. Inmiddels is de Schoolscan behalve bij het schoolbestuur waarover hier in de derde deelstudie gerapporteerd werd, bij veertien scholen voor voortgezet onderwijs (570 docenten) afgenomen in een voor- en name-ting. Op basis hiervan zullen nadere analyses worden uitgevoerd om vast te stellen op welke manier de balans tussen energiekostende en energiegevende factoren (het JDR model) leidt tot meer professionaliseringsgedrag en een hogere beroepsexpertise van leraren.

De hier besproken deelonderzoeken hebben behalve deze meer wetenschappelijke opbrengst ook praktische toepassingsmogelijkheden. Doordat voor het eerst organisatie- en taakfactoren direct in verband zijn gebracht met de effecten op professionele ontwikkeling (op de werkplek) van leraren, geeft het handvatten aan leidinggevenden en HRD-medewerkers om de voorwaarden voor professionele ontwikkeling in de eigen school te onderzoeken en te verbeteren. Op deze manier kunnen zij de paradox van het organiseren van informeel leren hanteren: het gaat om het bieden van de juiste 'hulpbronnen' zoals sociale steun en leermogelijkheden, om de spanning te compenseren die ontstaat door hoge emotionele eisen en werkdruk binnen de taak. Het instrument dat binnen dit project ontwikkeld is - de al genoemde Schoolscan werkplekleren (Evers, Kreijns, Van der Heijden, & Gerrichhauzen, 2010) - is hiervoor een belangrijk hulpmiddel. Een school kan met de Schoolscan de condities voor het informeel werkplekleren van leraren en het daadwerkelijk professionaliseringsgedrag van de leraren op de school vaststellen. Dat geeft de school houvast om de condities te verbeteren.

In het besproken derde deelonderzoek bijvoorbeeld werd de uitkomst van de Schoolscan door de deelnemende scholen gebruikt als basis voor het schoolplan. De directe koppeling van de scan, het schoolplan en de evaluatie door middel van de nameting hebben de resultaten van de ontwikkeling direct zichtbaar gemaakt voor het schoolteam. Dit leverde enthousiasme op bij de leraren en heeft hun motivatie versterkt om aan verdere verbetering van het leerklimaat te werken.

Het onderscheid dat in dit onderzoek gemaakt wordt tussen factoren die energie genereren (hulpbronnen) en die energie kosten, of anders gezegd: tussen voldoende taakeisen en hulpbronnen die hier tegenover staan, kan ook in het algemeen behulpzaam zijn. Het maken van dit onderscheid kan leidinggevenden helpen te





onderzoeken op welke manier een hoge ervaren werkdruk (kwantitatief, of in emotionele zin) kan worden gecompenseerd door energiegevendende factoren. Het is lang niet altijd mogelijk om leraren meer tijd te geven, om zo de kwantitatieve werkdruk te verlagen. Ook het emotionele beroep dat de omgang met leerlingen op leraren doet, is moeilijk te verminderen. Scholen zouden wel kunnen kijken naar de sociale steun die leraren van elkaar en de leidinggevendende ervaren evenals naar het onderlinge leerklimaat.

### ***Rol van de leidinggevendende***

In dit onderzoek blijkt de leidinggevendende heel bepalend te zijn als 'energiegevendende hulpbron'. De rol van de leidinggevendende is hier bekeken vanuit het perspectief van transformationeel leiderschap. Dat betekent dat is gekeken naar specifieke kenmerken van gedrag van de leidinggevendende zoals dat overkomt op de leraren, te weten individuele steun, intellectuele stimulatie en visieontwikkeling. Medewerkers, en dus ook leraren, die werken met transformationele leiders voelen zich geïnspireerd en ervaren meer zingeving in hun werk. Dat maakt ze meer gemotiveerd.

Kortom: met name de sociale steun van de leidinggevendende is cruciaal. Een conclusie die in lijn is met conclusies van andere hoofdstukken in dit jaarboek.

## Literatuur

- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology* 86 (3), 499-512.
- Evers, A. T., Heijden, B. I. J. M. van der, Kreijns, K., & Gerrichhauzen, J. T. G. (2011). Organisational Factors and Teachers' Professional Development in Dutch Secondary Schools. *Journal of European Industrial Training*, 35 (1), 24-44.
- Evers, A. T., Kreijns, K., Heijden, B. I. J. M. van der, & Gerrichhauzen, J. T. G. (2010). *Projectplan Etalagewaardig maken Schoolscan Werkplekieren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Evers, A. T., Kreijns, K., Heijden, B. I. J. M. van der, & Gerrichhauzen, J. T. G. (in druk). An Organizational and Task Perspective Model Aimed at Enhancing Teachers' Professional Development and Occupational Expertise. *Human Resource Development Review*.
- Evers, A. T., Vermeulen, M., & Heijden, B. I. J. M. van der (2010). Bevorderen van leren op de werkplek. Job Demands-Resources model voorspelt informeel leren door leraren. *Opleiding & Ontwikkeling*, 6, 38-42.
- Heijde, C. M. van der, & Heijden, B. I. J. M. van der (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45 (3), 449-476.
- Heijden, B. I. J. M. van der (2003). Organizational influences upon the development of occupational expertise throughout the career. *International Journal of Training and Development*, 7 (3), 142-165.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly* 24 (2), 285-308.
- Thurlings, M., Hendriks, L., Franssen, M., & Evers, A. T. (2011). *Rapportage project 'Vakmanschap is meesterschap'*. Almeerse Scholengroep. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

