

# Professionalisering in praktijk

Literatuurstudie

A photograph showing a young girl with a piggyback ride on a man's back. Both are smiling. The background shows a classroom with other people and tables.

# **Professionalisering in praktijk**

Literatuurstudie

November 2011

CAOP, Den Haag  
November 2011

Joost Pijpers  
Yvonne Hoogeveen  
Rob Hoffius

CAOP Research  
Lange Voorhout 9-13  
Postbus 556  
2501 CN Den Haag

Telefoon 070 376 57 65  
[info@caop.nl](mailto:info@caop.nl)  
[www.caop.nl](http://www.caop.nl)

Het gebruik van cijfers en teksten is toegestaan mits de bron daarbij duidelijk wordt vermeld. Drukfouten en/of andere onvolkomenheden voorbehouden.

# Inhoudsopgave

Samenvatting en conclusies .....	4
1. Inleiding .....	7
Samenvatting.....	8
2. Over professionalisering en rollen .....	9
Samenvatting.....	10
3. Recente literatuur uit Nederland .....	11
3.1 Professionalisering van schoolbestuurders en schoolleiders .....	11
3.2 Professionalisering van leraren .....	12
3.2.1 Centrale aandacht voor de professionalisering van leraren .....	13
3.2.2 Aandacht op schoolniveau voor de professionalisering van leraren.....	14
3.2.3 Aandacht op individueel niveau voor de professionalisering van leraren .....	15
Samenvatting.....	18
4. Recente literatuur internationaal .....	19
4.1 Afspraken over professionalisering, portfolio en lerarenregister .....	19
4.2 Functiedifferentiatie en kennisoverdracht.....	19
4.3 Begeleiding beginnende leraren.....	20
Samenvatting.....	20
5. ITS-onderzoek Professionaliseren in praktijk.....	21
Koppeling met literatuuronderzoek .....	22
6. Aanbevelingen .....	24
6.1 Aanbevelingen voor het centrale niveau.....	24
6.2 Aanbevelingen voor het schoolniveau .....	24
6.3 Aanbevelingen op het individuele niveau.....	25
7. Literatuur.....	27

## Samenvatting en conclusies

Er zijn zorgen over het ontwikkelingstempo van scholen tot professionele arbeidsorganisaties. De professionele toerusting van docenten is van wezenlijk belang voor een optimale leeropbrengst bij leerlingen en behoort centraal te staan. Om schoolleiders en schoolbestuurders in staat te stellen aan dit proces vorm te geven, dient ook hun professionalisering aandacht te krijgen. De stand van zaken wordt beschreven op grond van literatuuronderzoek en op grond van acht *case studies* van scholen voor voortgezet onderwijs. Deze case studies zijn in een separaat rapport opgenomen getiteld 'Professionalisering van de praktijk. Dynamiek en dialoog in scholen', uitgevoerd voor het SBO door ITS. In dit literatuuronderzoek worden de resultaten van de case studies meegenomen in het licht van de beschikbare literatuur

Op landelijk, school- en individueel niveau wordt bijgedragen aan professionalisering in het onderwijs. Binnen de schoolorganisatie hebben schoolbesturen, schoolmanagers en leraren elk hun eigen verantwoordelijkheid. Open communicatie en een veilige omgeving vormen basisvoorwaarden om een lerende organisatie met een professionele cultuur te kunnen vormgeven. De centrale factor is de *individuele* verantwoordelijkheid van bestuurders, schoolleiders en docenten om voortdurend aan de eigen professionele ontwikkeling te blijven werken.

Over de wijze waarop *schoolbestuurders en schoolleiders* zich professionaliseren is weinig onderzoek aangetroffen. Er wordt wel op landelijk niveau een duidelijk beroep op hen gedaan om toe te werken naar een professionele schoolorganisatie met een ambitieus en resultaatgericht klimaat. Of anders gezegd: de condities te scheppen voor (onder meer) de professionalisering van leraren.

Vanuit het landelijk niveau wordt de leerbereidheid van *leraren* gestimuleerd en de eigen verantwoordelijkheid van leraren voor hun professionele ontwikkeling benadrukt. Zonder planvorming, dialoog en afstemming op schoolniveau leidt de landelijke aanpak echter niet tot realisatie.

Door de formulering van een *theory of improvement* is door onderzoekers wel een aantal aanwijzingen voor effectieve kenmerken van professionalisering gevonden, te weten: de professionalisering is van belang en bruikbaar voor het dagelijks werk van de leraar, de focus ligt op vakinhoud en didactiek, actief leren en onderzoeken heeft de voorkeur, er is sprake van collectieve participatie en samenwerking, de actie is substantieel van omvang (in tijd) en blijvend, de professionalisering is theoretisch onderbouwd en intellectueel uitdagend, de professionalisering is samenhangend met landelijk of schoolbeleid.

Deze kenmerken vertonen een sterk correlatie met de kenmerken van netwerklernen en informeel leren, waarbij kennis door beroepsbeoefenaren (in samenwerkingsverbanden) wordt geconstrueerd in de dagelijkse praktijk en met betrekking tot de dagelijkse praktijk. Netwerklernen en informeel leren hebben hun eigen opbrengst en vormen bovendien "de oprit" naar de weg van formeel leren.

Uit recente internationale inventarisatie van initiatieven ter bevordering van professionalisering komen enkele maatregelen naar voren die in de Nederlandse situatie aanvullend zouden zijn. Het gaat dan om:

- ∞ afspraken over het hanteren van een portfolio, met een periodieke check door de schoolleiding op de vorderingen met betrekking tot professionalisering die in het portfolio zijn opgenomen;
- ∞ het aanbrengen van een koppeling tussen portfolio's en herregistratie in het lerarenregister;
- ∞ de relatie tussen functiedifferentiatie en kennisoverdracht door leraren binnen en buiten school;
- ∞ intensivering van de begeleiding van beginnende leraren binnen de school of in een groter verband.

### *8 case studies*

In de scholen uit de case studies richt professionalisering zich vooral op individuele ontwikkeling van leraren en de ontwikkeling van het onderwijs.

Professionaliseringspraktijken waarbij tekorten van individuele leraren of van het personeelsbestand van de scholen moeten worden weggewerkt of juist voorkomen worden, blijken wat lastiger te verwezenlijken.

Er zijn op verschillende terreinen opbrengsten van professionalisering. Het voorzichtig ontstaan van een dialoog tussen leraren en schoolleiders is één zo'n opbrengst. Samen met het ontstaan van een cultuur van leren en blijven leren is dit een belangrijke randvoorwaarde voor het welslagen van professionalisering in het onderwijs.

Opvallend is dat een directe koppeling tussen professionalisering en verbetering van onderwijsprestaties van leerlingen maar op beperkte schaal aanwezig is. Meer samenhang tussen doelen en middelen en tussen de te realiseren doelen van professionalisering onderling lijkt gewenst. Er lijkt een relatie aanwezig tussen deze bevindingen en de aan- of afwezigheid van een *theory of improvement*. Een op de school aanwezige en door alle geledingen onderschreven *theory of improvement* kan immers als toetssteen dienen voor zowel management als leraren (en onderwijsondersteunend personeel) bij het ondernemen van professionaliseringsactiviteiten.

### *Antwoorden onderzoeksvragen*

Terugkijkend naar de onderzoeksvragen kunnen we stellen dat uit het literatuuronderzoek blijkt dat over het effect van scholing (van leraren) op het onderwijsleerproces (met leerlingen) maar beperkte kennis beschikbaar is. Het stellen van duidelijke doelen (dicht bij de primaire taak van de leraar en van zijn werkomgeving) en het kiezen van de juiste middelen daarbij (zoals vormen van actief, collegiaal en samenwerkend leren) zijn basisvoorwaarden om professionalisering zijn uitwerking te laten hebben op het onderwijsleerproces. Dit proces is nog niet overal in het voortgezet onderwijs volgroeid. De dialoog tussen schoolleider en leraar staat aan het startpunt van professionalisering; effectmeting staat aan het eindpunt. Als leraren en schoolleiders het oog bewust - en vooraf - richten op de opbrengst voor het onderwijs aan leerlingen, kan op het rendement van professionalisering in die dialoog beter worden gestuurd.

### *Aanbevelingen*

Uit de belemmerende en bevorderende factoren als benoemd uit de *case studies* door ITS zijn diverse praktische aanbevelingen te destilleren. Deze hebben betrekking op helderheid van procedures, het kennen van de professionele ruimte, het nemen van initiatief, het hebben van een visie, voldoende aandacht en leidinggevende of

coachende vaardigheden en uiteraard voldoende middelen. Van doorslaggevend belang daarbij is dat de dialoog tussen docenten en schoolleiders zich verdiept en dat men gericht is op afstemming en opbrengsten. Belangrijk is ook om het effect van professionalisering op de leerlingprestaties te meten.

# 1. Inleiding

Professionalisering in het onderwijs is een speerpunt van beleid in de dialoog tussen overheid en sociale partners. De toenemende nadruk op professioneel handelen van docenten, schoolleiders en schoolbestuurders vraagt om ten minste evenredig toenemende aandacht voor het onderhoud van die professionaliteit. Grotere professionaliteit leidt immers tot grotere kansen op een optimale leeropbrengst voor leerlingen.

Bovendien is het opleidingsniveau van jongere leraren vaak lager dan vroeger, terwijl de komende jaren een grote uitstroom uit de relatief vergrijsde beroepsgroep zal plaatsvinden en juist de meest talentvolle leraren als eersten lijken af te haken. Dreigende kwantitatieve tekorten kunnen dus ook leiden tot kwalitatieve problemen. Martens (2010) en Diepstraten et al. (2010) noemen een lange reeks van publicaties uit de jaren 2003-2009 waarin een somber beeld wordt geschetst van (het tempo van) de toegroei naar een ‘professionele school’ met gemotiveerde, leven lang lerende docenten, die op die manier kwantitatief en kwalitatief het docentenkorps vormen dat Nederland nodig heeft<sup>1</sup>. Velen, waaronder de Commissie Leraren onder voorzitterschap van Rinnooy Kan, geven ook de oplossingsrichting aan: de kwaliteit van het professioneel handelen van docenten is dé sleutelvariabele<sup>2</sup>.

Schoolbesturen, schoolmanagers en leraren zijn het subject van professionalisering en tevens de voornaamste actor in het proces van professionalisering: ze maken grotendeels het beleid en voeren het uit. De sociale partners in het voortgezet onderwijs volgen dit proces met belangstelling en hebben behoefte aan een momentopname van de ‘state of the art’ van professionalisering op de scholen. Relevante vragen om nieuw, voortgezet en op de behoeften van de doelgroep toegespitst beleid te kunnen ontwikkelen zijn bijvoorbeeld:

- ∞ Hoe en hoe bewust wordt er vanuit schoolmanagers en schoolbestuurders gestuurd op professionalisering? Ligt er een visie op de ontwikkeling van de organisatie en een strategisch personeelsbeleid ten grondslag aan de acties die worden ondernomen? Schoolt alleen degene die “vooruit wil” zich of is er een mechanisme aanwezig dat tot professionalisering leidt wanneer de bekwaamheid van de leraar of het team achterblijft bij de behoeften van de leerlingen?
- ∞ Wordt er onderscheid gemaakt tussen verschillende scholingsdoelen als vakkennis, didactische kennis, duurzame inzetbaarheid, functieverandering? Welke overwegingen zijn leidend bij het maken van keuzes? Is professionalisering altijd synoniem met scholing?
- ∞ Wat zijn de ervaren effecten van scholing en professionalisering? Onder welke voorwaarden kan het rendement van de acties worden geoptimaliseerd?
- ∞ Wat ondernemen schoolbesturen en schoolmanagement voor acties voor de eigen deskundigheidsbevordering, vooral ook waar hun deskundigheid zijn uitwerking heeft op het professionaliseringsbeleid dat ten aanzien van leraren wordt gevoerd?

Er is veel (recente) literatuur waarin antwoorden op (sommige van) dergelijke vragen aan de orde komen. Er is echter weinig literatuur waarin de actoren (leraren,

---

<sup>1</sup> Bron: Martens (2010).

<sup>2</sup> Bron: Rinnooy Kan (2007), blz. 18.



schoolmanagers, schoolbestuurders) zelf aan het woord komen. Daarom valt dit rapport in twee delen uiteen:

- ∞ enerzijds in een nieuw, kwalitatief onderzoek in de vorm van acht *case studies* op scholen, verricht door ITS en qua resultaat vastgelegd in het rapport Professionalisering in Praktijk. De *case studies* van ITS en de conclusies daaruit laten zich ook los van deze notitie goed lezen. Dat is de reden waarom de studie niet is ‘verknijpt’, maar als geheel is toegevoegd;
- ∞ anderzijds in een literatuurstudie naar recente beschrijvingen van de stand van zaken met betrekking tot professionalisering in het (voortgezet) onderwijs. De literatuurstudie omvat niet “alles” wat recent geschreven is, maar alleen die literatuur die wordt verondersteld recent waarde te hebben toegevoegd aan het denken over professionalisering. De benadering uit deze recente en innovatieve publicaties is zoveel mogelijk in samenhang geplaatst om de ‘state of the art’ weer te geven. Dit deel wordt afgesloten met aanbevelingen en conclusies.

### **Samenvatting**

Er zijn zorgen over het ontwikkelingstempo van scholen tot professionele arbeidsorganisaties. De professionele toerusting van docenten is van wezenlijk belang voor een optimale leeropbrengst bij leerlingen en behoort centraal te staan. Om schoolleiders en schoolbestuurders in staat te stellen aan dit proces vorm te geven, dient ook hun professionalisering aandacht te krijgen. De stand van zaken wordt beschreven op grond van literatuuronderzoek en op grond van acht *case studies* van scholen voor voortgezet onderwijs. Deze *case studies* zijn in een separaat rapport opgenomen getiteld ‘Professionalisering van de praktijk. Dynamiek en dialoog in scholen’, uitgevoerd voor SBO door ITS. In dit literatuuronderzoek worden de resultaten van de *case studies* meegenomen in het licht van de beschikbare literatuur over professionalisering in het vo. Tot slot volgen er aanbevelingen en conclusies.

## 2. Over professionalisering en rollen

Voor we ingaan op recente literatuur zullen we in een notendop de basisbegrippen preciseren en de basiskennis uit de literatuur recapituleren. Zo leert de ervaring dat er op landelijk, school- en individueel niveau een andere invulling wordt gegeven aan hetzelfde woord of het doel “professionalisering”:

- ∞ Op het *centraal* of *landelijk* niveau wordt gefocust op het faciliteren en kaderen van professionalisering. Op dit niveau zijn acties en beleidsmaatregelen van de overheid, sociale partners en aanverwante actoren relevant. Een hierbij aansluitende definitie van professionalisering komt van Gerrichhauzen<sup>3</sup>:  
*Professionalisering is het ontwikkelen van eigen standaarden, oplossingschema's, werkpatronen en uitvoeringsvormen door een gemeenschap van beroepsbeoefenaren, gericht op het garanderen of verbeteren van de kwaliteit van de arbeidsprestaties.* Deze centrale stimulus komt bijvoorbeeld tot uitdrukking in cao-bepalingen over scholing en in de inrichting van een beroepsregister waarin een basis wordt gelegd voor doorlopende professionele ontwikkeling op grond van bekwaamheidseisen.
- ∞ Op het *niveau van de school* gaat het primair om het scheppen van de juiste condities: door een optimale wisselwerking tussen bestuur, leiding en docent kan de school tot een lerende, goed presterende, innovatieve gemeenschap worden, of dat blijven. Daartoe moet bijvoorbeeld strategisch (personeels-)beleid worden geformuleerd, een scholingsplan worden opgesteld en voldoende tijd en middelen uitgetrokken.
- ∞ Uiteindelijk – want op dit niveau gebeurt “het” - gaat het bij professionalisering om de *individuele* verantwoordelijkheid van bestuurders, schoolleiders en docenten om voortdurend aan de eigen professionele ontwikkeling te blijven werken.

Het in onderling verband uitvoeren van het proces van professionaliseren krijgt in de interactie tussen bestuur, leiding en medewerker vorm binnen het kader van strategisch personeelbeleid. Dat laatste proces is als “integraal personeelsbeleid” (IPB) eind jaren '90 uitgewerkt in rollen en verantwoordelijkheden<sup>4</sup>:

- ∞ *Besturen* leveren input, leggen het IPB vast op papier, bewaken de kwaliteit en zien toe op de professionele ontwikkeling van het schoolmanagement.
- ∞ *Schoolmanagement* zorgt voor een open organisatiecultuur, borgt de afstemming in een beleidscyclus en zorgt voor de juiste faciliteiten in de vorm van tijd, gelegenheid, middelen en gerichte feedback.
- ∞ *Medewerkers* dragen de verantwoordelijkheid voor hun eigen professionele ontwikkeling. Hierbij past de opmerking dat schoolleiders en schoolbestuurders net als docenten verantwoordelijkheid dragen voor de eigen professionele ontwikkeling.

Verschillende onderzoeken bevestigen dat de *leidinggevende*, de *collega's* en de *organisatiecultuur* als geheel bepalende factoren zijn voor de leerbereidheid van docenten. Belangrijke instrumenten voor professionaliseringactiviteiten zijn reflectie, feedback en kennisdeling. Deze manier van leren vraagt een organisatiecultuur die

---

<sup>4</sup> Bron: Gerrichhauzen (2007), blz. 50.

<sup>4</sup> Bron: Handboek Integraal Personeelsbeleid PO (2005), blz. 7.

zich kenmerkt door *open communicatie* en een *veilige omgeving*. Dit is niet altijd vanzelfsprekend in het onderwijs, waar docenten als professionals opereren in hun eigen autonome ruimte. Gericht beleid op scholen kan nodig zijn om de condities te scheppen waarin reflectie en feedback kunnen gedijen.

Een dominant aspect is de mate waarin de school een lerende organisatie vormt met een professionele cultuur. Het kenmerk van een lerende organisatie is dat deze zich voortdurend aanpast aan een veranderende omgeving – mensen moeten daarvoor nieuwe vaardigheden aanleren (en soms ook oude gewoonten afleren). Bij de professionele cultuur gaat het om het onderscheiden van de kwaliteiten van professionals en om de kansen die worden geboden (en aangegrepen) om als professional ‘beter’ te worden, om zich te ontwikkelen. De context van de school als lerende organisatie stelt dus eisen aan de professionele cultuur en de ontwikkelingsinspanning die de professionals ten dienste van de school verrichten. Uiteraard vraagt dit van de school ook dat die professionaliseringsinspanningen gewaardeerd en benut worden.

### **Samenvatting**

Op landelijk, school- en individueel niveau wordt bijgedragen aan professionalisering in het onderwijs. Binnen de schoolorganisatie hebben schoolbesturen, schoolmanagers en leraren elk hun eigen verantwoordelijkheid. Open communicatie en een veilige omgeving vormen basisvoorwaarden om een lerende organisatie met een professionele cultuur te kunnen vormgeven. De centrale factor is de *individuele* verantwoordelijkheid van bestuurders, schoolleiders en docenten om voortdurend aan de eigen professionele ontwikkeling te blijven werken.

### 3. Recente literatuur uit Nederland

Er is niet een berg, maar een *berglandschap* van recente literatuur over het leren door leraren, het laten leren van leraren door schoolmanagers en het eigen leren van schoolleiders en schoolbestuurders. In het bestek van dit onderzoek oriënteren we ons op de pieken in het landschap en dan nog op recente pieken. In de artikelen opgenomen in het Jaarboek 2010 van het Ruud de Moor Centrum, verschenen onder de titel *Professionalisering van leraren op de werkplek*, is een schat aan recente literatuur verwerkt.

De resultaten van het literatuuronderzoek zijn geordend langs de lijnen van het centraal, school- en individueel niveau van professionalisering als hiervoor beschreven. Daarnaast maken we onderscheid tussen de professionalisering van het schoolbestuur en de schoolleider enerzijds (paragraaf 3.1) en van de leerkrachten anderzijds (paragraaf 3.2)

#### 3.1 Professionalisering van schoolbestuurders en schoolleiders

De schoolleider en (zeker in een kleinschaliger setting) het schoolbestuur hebben als initiator van strategisch (personeels-)beleid een sleutelpositie. Vanuit het centraal niveau wordt op het bestuur en de schoolleider een stevig beroep gedaan. Er is een professionele schoolorganisatie nodig met een ambitieus en resultaatgericht klimaat. Dat houdt in dat instellingen hun ambities en opbrengsten scherp in beeld hebben. Ook moeten zij daarnaar handelen, onderwijskundig en in hun HRM-beleid. De omslag naar een dergelijke organisatie vraagt om professionele schoolleiders en bestuurders.<sup>5</sup>

Wellicht gaat de aandacht van schoolbesturen en –bestuurders eerder in een andere richting. Zo wordt beschreven dat de top-drie van grootste aandachtspunten van besturen bestaat uit lumpsum, huisvesting en kwaliteitsbeleid<sup>6</sup>. Onderwijskundig en personeelsbeleid hebben kennelijk in mindere mate de aandacht van het schoolbestuur.

Besturen zouden veel van elkaar kunnen leren door meer uitwisseling van kennis en ervaring op het gebied van visievorming en aansturing. Het gaat dan om thema's als<sup>7</sup>:

- ∞ Samenhang bij de sturing tussen de verschillende niveaus in de organisatie;
- ∞ Sturen op resultaten van het primaire proces;
- ∞ Instrumenten en methodieken van bestuur: wat is effectief, onder welke omstandigheden?
- ∞ Interne verantwoording en informatie.

Concrete onderzoeksresultaten over de professionalisering van schoolbesturen hebben wij niet aangetroffen.

Ook wat betreft de eisen en wensen met betrekking tot de professionalisering van schoolleiders, is er relatief weinig inzicht in het wat en hoe van hun professionalisering. Eisen aan goed onderwijskundig leiderschap worden

<sup>5</sup> Bron: Nota Werken in het Onderwijs 2012, blz. 22.

<sup>6</sup> Bron: Turkenburg (2008).

<sup>7</sup> Bron: Andersson Elffers Felix en Van Beekveld & Terpstra (2009).

bijvoorbeeld door het ministerie van OCW geformuleerd. Een goede leidinggevende zorgt ervoor dat:

- ∞ de organisatie op orde is;
- ∞ het pedagogisch-didactisch concept inspirerend is en dat alle leraren het dragen;
- ∞ de organisatie zich kan verantwoorden voor de uitvoering van het pedagogisch concept;
- ∞ de organisatie personeel en financiën effectief inzet.

Daarnaast moeten leidinggevendenden voldoende zijn toegerust op het gebied van HRM-beleid. Zij moeten dus goed zicht hebben op de bekwaamheid en het functioneren van leraren. Ook moeten zij hierover regelmatig gesprekken voeren en daarover afspraken maken.<sup>8</sup>

Elders wordt gesteld dat de meest gebruikte vorm van professionalisering door schoolleiders in het voortgezet onderwijs het volgen van trainingen en cursussen is. Instrumenten als coaching, intervisie en netwerken worden volgens het onderzoek het minst gebruikt. Een verklaring die hiervoor wordt gegeven is dat instrumenten als coaching, intervisie en netwerken relatief meer tijd kosten en intensiever zijn. Mogelijk is dat daardoor minder goed in te passen in de praktijk van de schoolleider.<sup>9</sup> Het is goed mogelijk dat er nog een doorlopend effect is van het langlopende professionaliseringsoffensief dat onder de noemer Q5 voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs is uitgevoerd. De huidige professionaliseringinspanningen van schoolleiders op centraal, school- en individueel niveau komen echter niet duidelijk uit onderzoek naar voren.

### **3.2 Professionalisering van leraren**

De laatste jaren zijn in Nederland verschillende studies verschenen waarin geconcludeerd wordt dat het niet goed gaat met de professionalisering van de Nederlandse leraar (zie voor een overzicht Martens, 2010 en Diepstraten et al., 2010). In vergelijking met gelijksoortige beroepsgroepen blijven leraren achter bij vernieuwing en het gebruik van ict, zijn ze niet goed georganiseerd als beroepsgroep en doen ze relatief weinig aan permanente educatie. Uit benchmark-onderzoek (McDaniel, Neeleman, Schmidt, & Smaling, 2009) blijkt dat de leraar als professional zich weinig gelegen laat liggen aan wat anderen hebben in te brengen. Bovenstaand beeld is extra zorgelijk omdat uit onderzoek blijkt dat juist de docent de meest bepalende factor is voor de kwaliteit van onderwijs (Bolhuis, 2009; Kendall & Marzano, 2008; Ministerie van OCW, 2009). Rinnooy Kan (2007) stelt dat veel initiatieven voor onderwijsverbetering niet gericht waren op datgene waar ze op gericht moesten zijn, namelijk op de docent als centrale actor. Velen stellen daarom dat de leraar als professional een nadrukkelijke kwaliteitsimpuls nodig heeft (bijvoorbeeld Bastiaens, 2007; Coonen, 2005; Stijnen, 2003; Vermeulen, 2003).<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Bron: Nota Werken in het Onderwijs 2012, blz. 33-34.

<sup>9</sup> Bron: Beugel, S., & A. Smorenburg (2006).

<sup>10</sup> Bron: Diepstraten et al. (2010).

### **3.2.1 Centrale aandacht voor de professionalisering van leraren**

Op centraal niveau is aandacht voor de leerbereidheid van de leraar. In de nota Werken in het Onderwijs 2012 stellen de bewindslieden van OCW dat leraren een eigen verantwoordelijkheid hebben en daar in het algemeen ook niet voor weglopen. Zij moeten er zelf ook voor zorgen dat zij zich verder blijven professionaliseren, zodat zij op de hoogte blijven van de nieuwste ontwikkelingen en inzichten. Belangrijke voorwaarde daarbij is wel, dat de school hun daarvoor voldoende gelegenheid biedt. Overigens willen leraren in het primair en voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs graag leren. Leraren blijken er in alle opzichten positief uit te springen in vergelijking met andere hoger opgeleide professionals, behalve als het gaat om interesse in technische ontwikkelingen. Die is bij leraren niet zo groot.<sup>11</sup>

In voorwaardenscheppende zin investeert de overheid de laatste jaren stevig in deskundigheidsbevordering en extra kwalificatiemogelijkheden voor zittende leraren. Zo kunnen leraren eenmalig een Lerarenbeurs aanvragen voor het volgen van een opleiding. Ook is het idee dat zogenaamde lerarenregisters kunnen bijdragen aan de kwaliteit van het beroep, doordat ze leraren stimuleren hun bekwaamheid op niveau te houden en te verbeteren. Beroepsverenigingen van leraren spelen bij de ondersteuning van leraren in hun professionele ontwikkeling een belangrijke rol.<sup>12</sup> De invoering van wettelijke bekwaamheidseisen voor het leraarschap leverde een nieuw ijkpunt voor professionalisering. Bij de evaluatie van de wet Beroepen in het Onderwijs was echter nog geen sprake van een impuls aan professionalisering of scholing. Volgens de meeste geïnterviewden staat gerichte, competentiegeoriënteerde scholing van leraren, dan ook nog in de kinderschoenen. Hiervoor worden verschillende redenen genoemd:

- ∞ Schoolleiders zijn niet in staat om in samenspraak met de leraar de uitkomsten van de functionerings- en beoordelingsgesprekken te vertalen naar een competentiegerichte invulling van het bekwaamheidsonderhoud.
- ∞ Veel scholing vindt plaats in teamverband, waardoor het individuele competentiegerichte element goeddeels afwezig is.
- ∞ Beslissingen over het volgen van scholing worden ook vaak in teamverband genomen, waarbij de ontbrekende kennis en vaardigheden in het team centraal staan.

Ter verbetering van het scholingsbeleid moet zowel een cultuuromslag als een professionaliseringsslag worden gemaakt.<sup>13</sup> Ook hier is vooral de school aan zet. Mogelijk heeft die cultuuromslag ook een relatie met opbrengstgericht werken. Opbrengstgericht werken is bewust, systematisch en cyclisch naar maximale opbrengsten streven. Opbrengsten zijn de cognitieve resultaten en de brede ontwikkeling van leerlingen. Het kabinet streeft ernaar dat in de scholen een cultuur ontstaat van opbrengstgericht werken. Die cultuur is erop gericht de leerresultaten van alle leerlingen te optimaliseren. Daarbij speelt de leraar een cruciale rol. Een opbrengstgerichte manier van werken leidt aantoonbaar tot betere prestaties.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Bron: Diepstraten et al. (2010).

<sup>12</sup> Bron: Diepstraten et al. (2010), blz. 9.

<sup>13</sup> Bron: Aa, R. van der, et al. (2011), blz. 39-40.

<sup>14</sup> Bron: Nota Werken in het onderwijs 2012, blz. 20.

### **3.2.2 Aandacht op schoolniveau voor de professionalisering van leraren**

Als Vedder en Vos belemmerende factoren voor de professionalisering van leraren benoemen, formuleren zij die primair op het niveau van de school. Momenteel is het leraarsberoep weinig aantrekkelijk voor mensen die in hun eigen ontwikkeling willen investeren. De school is te vaak een verouderde arbeidsorganisatie met voorspelbare routines en gebruiken. De eigen ontwikkeling van de leraar raakt beknelde in de egalitaire arbeidscultuur. Dit belemmert leraren in hun professionalisering en doodt hun motivatie om in samenwerking met collega's permanent te werken aan de verbetering van een inspirerende onderwijspraktijk.<sup>15</sup>

Zij wijzen vervolgens naar een oplossingsrichting die in eerste instantie een zwaar beroep doet op het faciliterend vermogen van schoolmanagers en –bestuurders. Leraren kunnen in de doorbreking van de verstarde onderwijsstructuren een belangrijke rol spelen. Zij moeten de kans krijgen hun vermogens tot voortdurende reflectie, variatie en inspiratie te ontwikkelen en te gebruiken. Daarom moet binnen hun werk meer ruimte komen voor actieve participatie in kennisontwikkeling en onderzoek. Ze moeten kunnen werken onder eigen verantwoordelijkheid en onder erkenning van persoonlijke motieven, voorkeuren en perspectieven. Een concrete, materiële waardering voor hun inzet en bereikte resultaten zou bovendien passend zijn.<sup>16</sup>

Professionalisering op het niveau van de school vereist een optimale wisselwerking tussen bestuur, leiding en docent om de school een lerende, goed presterende, innovatieve gemeenschap te kunnen laten zijn. Hiertoe moeten randvoorwaarden zijn geregeld, zoals een scholingsplan en de beschikbaarheid van voldoende tijd en middelen.<sup>17</sup> In dit proces wordt afstemming gezien als sleutelfactor, omdat kennisontwikkeling van leraren en scholen wederzijds afhankelijk is (Geijsel et al., 2009).

We weten echter weinig over hoe afstemmingsprocessen in schoolorganisaties verlopen, wat de kritische voorwaarden zijn en hoe professionaliseringsregelingen binnen dit geheel een rol spelen. De afstemming begint al bij de cao-onderhandelingen die uitmonden in een kader waarbinnen afspraken gemaakt worden. Bij die afspraken kan het bijvoorbeeld gaan om afstemming van persoonlijke ontwikkelplannen op team- en schoolontwikkelplannen. Afstemming kan ook betrekking hebben op het faciliteren van samenwerkend leren of meer formele leergemeenschappen (Castelijns et al., 2009). In professionele leergemeenschappen is een professionele cultuur van groot belang. In zo'n cultuur draait het om leren. Dit betekent dat fouten gezien worden als leerpunten, dat er sprake is van open communicatie en dat mensen verantwoording afleggen door hun handelen expliciet te maken. Een professionele cultuur is geen afrekencultuur, maar vraagt om transformationeel leidinggevend en die hun werknemers inspireren en die leren en samenwerken faciliteren (Verbiest, 2008).<sup>18</sup>

Leraren zeggen iets meer dan 10% van hun werktijd aan professionalisering te besteden en zowel leraren als schoolleiders zijn tevreden over het rendement. Schoolleiders en leraren komen sterk overeen in hun professionaliseringsvisie en –wensen. Pedagogische, vakinhoudelijke en -didactische onderwerpen zijn populair,

---

<sup>15</sup> Bron: Vedder, J., en J. Vos (2007).

<sup>16</sup> Idem.

<sup>17</sup> Bron: Monitor Strategisch Personeelsbeleid.

<sup>18</sup> Bron: Diepstraten et al. (2010).

vooral via informeel, samenwerkend leren op de werkplek. Ook de condities voor afstemming zijn redelijk tot goed vervuld, al zijn schoolleiders iets positiever, zeker over tijd en geld. Vooral de condities informatie en stimulans door schoolleiders blijken belangrijk; stimulans in de betekenis van betrokkenheid, niet van eisen, dwang en procedures. Visie, wensen en condities lijken het afstemmingsproces dus niet in de weg te staan. Leraren ervaren de afstemming van wensen zelf als het belangrijkste knelpunt en willen daar meer invloed op.<sup>19</sup> Een duidelijke verhaallijn in het bovenstaande is de behoefte aan planvorming, afstemming en dialoog.

### **3.2.3 Aandacht op individueel niveau voor de professionalisering van leraren**

We hebben eerder in deze notitie gezien dat leraren graag leren, mits daarbij niet het voorwaardenscheppende onderwerp ict centraal staat. Uit studies naar de effectiviteit van professionalisering<sup>20</sup> weten we dat leeractiviteiten van leraren het meest effectief zijn als ze gericht zijn op de inhoud, en dus op vakkennis, vakdidactiek en hoe leerlingen leren.<sup>21</sup> Een recente reviewstudie<sup>22</sup> naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren, geeft zicht op wat op dit moment bekend is over kenmerken van effectieve interventies in de professionele ontwikkeling van de leraar en/of het bevorderen van de leerresultaten van de leerling. In meer algemene zin biedt de studie ook inzicht in de discussie die op dit moment gevoerd wordt in het onderwijs over doel en definiëring van het begrip professionalisering. Professionele ontwikkeling wordt hier gedefinieerd als ‘de processen en activiteiten die expliciet zijn ontworpen om de kennis, de houding en het lesgedrag van leraren te versterken of te verbeteren om vervolgens het leren van leerlingen te verbeteren’, kortweg aangeduid als: doelgerichte interventies. In de studie staan drie onderzoeksvragen centraal:

- ∞ Welke interventies voor het bevorderen van de professionele ontwikkeling van docenten zijn onderzocht?
- ∞ Wat zijn de effectieve kenmerken van deze professionaliseringsinterventies?
- ∞ Wat is er bekend over de schoolorganisatorische randvoorwaarden van deze professionaliseringsinterventies?

De onderzoekers hebben gebruik gemaakt van een analysekader, waarin onderscheid wordt gemaakt in de factoren: kenmerken van een interventie, kwaliteit van leraren, lesgedrag van leraren en het leren van leerlingen. De opvatting over de relaties tussen deze factoren wordt door de onderzoekers de *theory of improvement* genoemd. In figuur 1 is deze theory schematisch weergegeven.

---

<sup>19</sup> Bron: Diepstraten, I., et al. (2010), blz. 146.

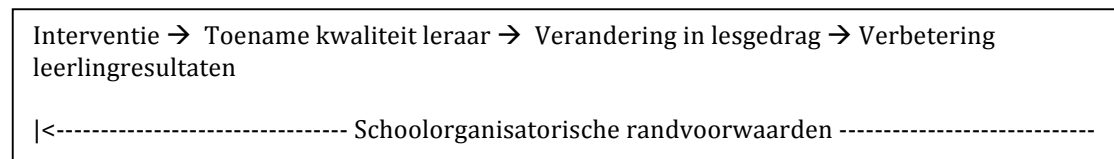
<sup>20</sup> Bron: Veen, K. van, et al. (2009).

<sup>21</sup> Bron: Nota Werken in het Onderwijs 2012, blz. 19.

<sup>22</sup> Bron: Veen, K. van, et al. (2010).



**Figuur 1: Analytisch kader van de review**<sup>23</sup>



Uitgangspunt van deze theorie is dat een interventie een verbetering beoogt door in te zetten op de verbetering van de kwaliteit van de leraar, die resulteert in een verandering van lesgedrag en dus uiteindelijk in een verbetering van de leerlingresultaten. Door een analyse van 34 interventiestudies komen de onderzoekers tot een aantal aanwijzingen voor effectieve kenmerken van professionalisering:

- ∞ de professionaliseringsvorm is van belang en bruikbaar voor het dagelijks werk van de leraar;
- ∞ er ligt een focus op vakinhoud en didactiek;
- ∞ actief leren en onderzoeken heeft de voorkeur;
- ∞ er is sprake van collectieve participatie en samenwerking;
- ∞ de actie is substantieel van omvang (in tijd) en blijvend;
- ∞ de professionalisering is theoretisch onderbouwd en intellectueel uitdagend en tot slot
- ∞ samenhangend met landelijk of schoolbeleid.

Over de schoolorganisatorische randvoorwaarden is relatief weinig bekend. Waar aan de orde, worden het belang van leiderschap en het creëren van een professionele cultuur of leergemeenschap genoemd. Van dat laatste is sprake als een gezamenlijke visie en doelstelling bestaat ten aanzien van professionele ontwikkeling. Uiteraard heeft ook het eerder genoemde punt van voldoende tijd en continuïteit een relatie met het landelijk of school(-organisatorisch) beleid. De onderzoekers constateren dat het leren van leraren eisen stelt aan de inrichting van de school qua structuur en cultuur. Zo is door lesuren en de voorbereiding daarvan de tijd die overblijft voor professionalisering beperkt en versnipperd.

Al eerder is erop gewezen dat professionalisering en scholing geen synoniemen zijn. Er is een rijker beleid mogelijk dan “scholen om te professionaliseren”. Beleid speelt een cruciale rol bij het helpen van leraren bij het ontwikkelen van professionele leergemeenschappen binnen en tussen scholen, waaronder ook dat leraren een onderzoeksrol ontwikkelen om hun lespraktijk te versterken, waarbij leraren actief betrokken zijn bij nieuwe kennis en professionele ontwikkeling geconcentreerd wordt op basis van bewijs voor een verbeterde lespraktijk.<sup>24</sup>

Daarmee wordt een traditioneel beeld doorbroken, namelijk dat “professionaliseren gelijk wordt gesteld aan het volgen van een cursus”. Vaak is dat traditionele beeld zeer hardnekkig. Docenten kunnen echter ook veel leren van elkaar. Leerlingevaluaties en experimenten met verschillende werkvormen zijn daarvoor

<sup>23</sup> Voor de onderbouwing van het model verwijzen de auteurs naar: L.M. Desimone, Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 2009, 38(3), blz. 181-199.

<sup>24</sup> Bron: Teachers matter (2004).

belangrijke bronnen. Ondersteuning en begeleiding van een of meer collega's versterken het effect. Bovendien leren collega's daar zelf ook weer veel van.<sup>25</sup>

Langzamerhand wordt deze benadering uitgewerkt, zoals in deze benadering van leren en professionaliseren die in toenemende mate wordt overgenomen.<sup>26</sup>

- ∞ 'Knowledge-for-practice': de benodigde kennis bevindt zich *buiten de school* en wordt door betrokkenen vergaard door te lezen of een opleiding of cursus te volgen.
- ∞ 'Knowledge-in-practice': de benodigde kennis bevindt zich *binnen de dagelijkse praktijk* en wordt vergaard door middel van reflectie op diezelfde praktijk.
- ∞ 'Knowledge-of-practice': de benodigde kennis wordt *door personen in de school zelf* geconstrueerd door in samenwerking met collega's systematisch te onderzoeken wat werkt en wat niet werkt.

Het onderscheid tussen de eerste twee benaderingen spoort met het vaak gemaakte onderscheid tussen *formeel* leren en *informeel* leren. Vorm drie is een aparte - en in elk geval in het onderwijs nog weinig toegepaste - leervorm die mogelijk in het primair onderwijs een impuls kan krijgen met de komst van de academische pabo. Deze vorm wordt ook wel het *netwerkleren* genoemd.

In de literatuur krijgt het informeel leren veelal de voorkeur boven formeel leren, vanwege de grote praktijk- en contextverbondenheid. Er zitten echter ook beperkingen aan informeel leren, bijvoorbeeld vanwege het ontbreken van objectieve gegevens over de kwaliteit van het leren en over leerresultaten. Daarom kan niet geconcludeerd worden dat informele leeractiviteiten belangrijker zijn dan formele. Het succes van de Lerarenbeurs laat zien dat er ook een behoefte is aan het volgen van een gecertificeerde opleiding. Essentieel is wel dat ook formeel leren gerelateerd wordt aan de *context* van de professional. In recent onderzoek<sup>27</sup> naar leren op de werkplek wordt benadrukt dat het er niet toe doet waar en hoe geleerd wordt, maar of een individu in staat is het leren te expliciteren en dat te relateren aan c.q. toe te passen op zijn professionele rol en verantwoordelijkheid, bijvoorbeeld als docent. Informeel en formeel leren zijn idealiter complementair: des te meer men op het werk informeel leert, des te groter de bereidheid tot scholing.<sup>28</sup>

Meer recent is het begrip *netwerkleren* toegevoegd. Mensen lossen samen problemen op, wisselen voortdurend kennis met elkaar uit en onderhouden waardevolle contacten. Deze contacten stimuleren reflectie op het eigen handelen, voorbeelden van anderen helpen om kritisch na te denken over het eigen handelen, om nieuwe ideeën op te doen die kunnen leiden tot inhoudelijke verdieping. Vanuit deze optiek zijn leraren voortdurend, bewust en onbewust, in wisselende sociale netwerken aan het lerend werken. We noemen dit *netwerkleren*.<sup>29</sup>

Ook als er sprake is van formeel leren is het trouwens essentieel dat het wordt gerelateerd aan de context van de professional. In recent onderzoek<sup>30</sup> naar leren op de werkplek wordt benadrukt dat het er niet toe doet waar en hoe geleerd wordt, maar of een individu in staat is het leren te expliciteren en dat te relateren aan c.q. toe te passen op zijn professionele rol en verantwoordelijkheid, bijvoorbeeld als docent.

---

<sup>25</sup> Bron: Diepstraten, I., et al. (2010), blz. 129.

<sup>26</sup> Bron: Runhaar, P. (2008).

<sup>27</sup> Bron: Dungen, M. van den, & W. Smit (2010).

<sup>28</sup> Bron: Frietman, J., R. Kennis, & B. Hövels (2010).

<sup>29</sup> Bron: Martens, R., & M. de Laat (2011), blz. 11-13.

<sup>30</sup> Bron: Dungen, M. van den, & W. Smit (2010).

Informeel en formeel leren zijn idealiter complementair: ‘des te meer men op het werk informeel leert, des te groter de bereidheid tot scholing’.<sup>31</sup>

In de literatuur over de aandacht van de leraar voor zijn individuele professionalisering, zijn vooral de inhoud en vorm aan de orde van scholing zoals die op het niveau van de school wordt gerealiseerd of door derden (nascholingsinstellingen) wordt aangeboden. Van de professionaliseringskeuzes die de individuele leraar maakt en de achterliggende redenen, weten we weinig tot niets.

### **Samenvatting**

Over de wijze waarop schoolbestuurders en schoolleiders zich professionaliseren is weinig onderzoek aangetroffen. Er wordt wel op landelijk niveau een duidelijk beroep op hen gedaan om toe te werken naar een professionele schoolorganisatie met een ambitieus en resultaatgericht klimaat. Of anders gezegd: de condities te scheppen voor (onder meer) de professionalisering van leraren.

Vanuit het landelijk niveau wordt de leerbereidheid van leraren gestimuleerd en de eigen verantwoordelijkheid van leraren voor hun professionele ontwikkeling benadrukt. Zonder planvorming, dialoog en afstemming op schoolniveau leidt de landelijke aanpak echter niet tot realisatie. Van de professionaliseringskeuzes die de individuele leraar maakt en de achterliggende redenen, weten we weinig tot niets.

Door de formulering van een *theory of improvement* is door onderzoekers wel een aantal aanwijzingen voor effectieve kenmerken van professionalisering gevonden, te weten: de professionalisering is van belang en bruikbaar voor het dagelijks werk van de leraar, de focus ligt op vakinhoud en didactiek, actief leren en onderzoeken heeft de voorkeur, er is sprake van collectieve participatie en samenwerking, de actie is substantieel van omvang (in tijd) en blijvend, de professionalisering is theoretisch onderbouwd en intellectueel uitdagend, de professionalisering is samenhangend met landelijk of schoolbeleid.

Deze kenmerken vertonen een sterk correlatie met de kenmerken van netwerklernen en informeel leren, waarbij kennis door beroepsbeoefenaren (in samenwerkingsverbanden) wordt geconstrueerd in de dagelijkse praktijk en met betrekking tot de dagelijkse praktijk. Netwerklernen en informeel leren hebben hun eigen opbrengst en vormen bovendien “de oprit” naar de weg van formeel leren.

---

<sup>31</sup> Bron: Frietman, J., R. Kennis & B. Hövels (2010).

## 4. Recente literatuur internationaal

In internationaal verband heersen er al enige jaren grote zorgen over de beperkte relaties tussen de scholing van leraren, de professionele ontwikkeling van leraren en de behoeften van de school.<sup>32</sup> Eerder is vanuit die internationale belangstelling voor de professionalisering van leraren al een aantal maatregelen bijeen gebracht, afkomstig uit verschillende landen, die een interessante aanvulling op de Nederlandse situatie zouden kunnen zijn.<sup>33</sup> We noemen hier de volgende maatregelen die een aanscherping zouden kunnen bieden op het bestaande beleid.

### 4.1 Afspraken over professionalisering, portfolio en lerarenregister

In landen met minimumnormen voor professionalisering is het toezicht meestal de verantwoordelijkheid van werkgevers. Leraren maken tijdens functioneringsgesprekken afspraken, maar deze hebben meestal een vrijblijvend karakter. In de Duitse deelstaat Hamburg zijn leraren verplicht een portfolio bij te houden met (bewijzen van) de activiteiten die ze in het kader van professionalisering gevolgd hebben. Het portfolio wordt jaarlijks gecontroleerd door de schoolleiding, die weer verantwoording moet afleggen aan de onderwijsinspectie. Over lacunes in het portfolio worden afspraken gemaakt. In Engeland is men doende met het invoeren van herregistratie van leraren, waarbij het op peil houden van de professionele kennis en vaardigheden een rol speelt. In Nederland komt registratie op gang; wellicht kan men voor de herregistratie leren van de vorderingen in Engeland.

### 4.2 Functiedifferentiatie en kennisoverdracht

Functiedifferentiatie is in het Nederlandse onderwijs een actueel onderwerp. Zo zijn in het convenant LeerKracht afspraken gemaakt over een groter aandeel van leraren in hogere functieschalen. Ook in andere landen speelt dit thema. Opnieuw is in Engeland een interessant voorbeeld te vinden. Hier is een stelsel ingevoerd waarbij uitstekende prestaties en deelname aan professionalisering beloond kan worden door leraren te bevorderen tot 'Excellent Teacher' of 'Advanced Skills Teacher'. Dit biedt excellente leraren zonder managementambities toch een loopbaanperspectief en behoudt hen bovendien voor de klas. Extra interessant aan dit systeem is dat deze excellente leraren hun kennis delen met collega's binnen en buiten hun eigen school. Het heeft dus een dubbele werking. Niet alleen worden leraren beloond wanneer zij (extra) deelnemen aan professionalisering, ook bevorderen zij vervolgens weer de professionalisering van andere leraren, ook op andere scholen. Een soortgelijke koppeling met kennisoverdracht zou ook bij de functiemix in Nederland overwogen moeten worden. Dit hoeft niet op centraal niveau te worden geregeld, maar past binnen het handelingsbereik van de school.

---

<sup>32</sup> Bron: Teachers matter (2004).

<sup>33</sup> Bron: Hovius, M., & N. van Kessel (2010).

### **4.3 Begeleiding beginnende leraren**

Voor de begeleiding van beginnende leraren is in Nederland in vergelijking met veel andere landen weinig geregeld. Uit de Loopbaanmonitor onderwijs 2009 van Regioplan blijkt dat beginnende leraren in Nederland niet altijd even tevreden zijn over hun begeleiding. Zo vindt maar 42 procent dat er goede begeleiding en ondersteuning is.

Intussen is voor startende leraren – naar Angelsaksisch voorbeeld – in Nederland een verlaging van het aantal lessen met 20% in het eerste jaar van de aanstelling ingevoerd.

In een aantal andere landen wordt bovendien budget vrijgemaakt om voor iedere nieuwe leraar een mentor aan te stellen die ook daadwerkelijk over de tijd beschikt om begeleiding te geven. De effectiviteit van dit mentoraat kan nog winnen door training van de mentoren zelf. Ook begeleiding buiten de school, samen met beginnende leraren van andere scholen, komt in het buitenland voor.

### **Samenvatting**

Uit recente internationale inventarisatie van initiatieven ter bevordering van professionalisering komen enkele maatregelen naar voren die in de Nederlandse situatie aanvullend zouden zijn. Het gaat dan om:

- ∞ afspraken over het hanteren van een portfolio, met een periodieke check door de schoolleiding op de vorderingen met betrekking tot professionalisering die in het portfolio zijn opgenomen;
- ∞ het aanbrengen van een koppeling tussen portfolio's en herregistratie in het lerarenregister;
- ∞ de relatie tussen functiedifferentiatie en kennisoverdracht door leraren binnen en buiten school;
- ∞ intensivering van de begeleiding van beginnende leraren binnen de school of in een groter verband.

## 5. ITS-onderzoek Professionaliseren in praktijk

Om te achterhalen hoe er in de praktijk omgegaan wordt met de dialoog en afstemming tussen schoolleider en docenten, vanuit welke optiek dat gebeurt, hoe bewust dat plaatsvindt, tot welke resultaten dat leidt en waar bevorderende en belemmerende factoren spelen, is opdracht gegeven aan het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen om een onderzoek uit te voeren naar professionalisering in de praktijk. Dit onderzoek heeft plaatsgevonden op acht scholen voor voortgezet onderwijs in de vorm van casestudies.<sup>34</sup> Centraal stond de vraag hoe in de dagelijkse praktijk van de school sturing plaatsvindt op professionalisering, vanuit welke optiek professionalisering wordt gerealiseerd en welke verdeelmechanismen de scholing over medewerkers beheersen.

Vanuit hun betrokkenheid bij ander onderzoeken naar professionalisering onderscheiden Van Kuijk et al. vijf professionaliseringspraktijken waarbij professionalisering als beleidsinstrument gericht is op specifieke doelen, namelijk: individuele (door de leraar gestuurde) loopbaanontwikkeling, verandering van het onderwijs in de school, versterking van opbrengstgericht werken in de school, competentieontwikkeling op wens van de school, en tenslotte duurzame inzetbaarheid annex voorzien in de meerjarige personeelsbehoefte van de school. De vooronderstelling is dat bij elk van deze professionaliseringspraktijken afstemming zal plaatshebben tussen individuele belangen en schoolbelangen, met overeenstemming over verdeling van middelen als resultaat. Het observeren van het handelen in de school ten aanzien van deze onderscheiden vijf praktijken, houdt in dat diverse varianten in het handelingsrepertoire rondom het totstandbrengen van professionalisering op school zichtbaar worden. Natuurlijk draagt ook het feit dat het onderzoek in acht zeer verschillende scholen plaatsvond bij aan de beeldkwaliteit van het onderzoek.

De onderzoekers concluderen dat in de bezochte scholen de professionalisering gericht op individuele ontwikkeling van leraren en de ontwikkeling van het onderwijs centraal staan. Het gaat daarbij om verdergaande ontwikkeling, voortbouwen op het positieve dat al aanwezig is. Professionaliseringspraktijken waarbij tekorten van individuele leraren of van het personeelsbestand van de scholen moeten worden weggewerkt of juist voorkomen worden, blijken wat lastiger te verwezenlijken.

Bij professionalisering in het kader van de individuele ontwikkeling van leraren, blijkt dat de leraar behoorlijk veel ruimte heeft om initiatieven te ontplooien en om eigen wensen kenbaar te maken welke vaak gehonoreerd kunnen worden. De leraar is hier vooral de sturende persoon. De gesprekkencyclus helpt om de wensen boven tafel te krijgen en om deze te bespreken met leidinggevenden. Een leraar die duidelijke, eigen doelen voor ogen heeft, kan veel bereiken. Een leraar die afwachtend en op dit vlak minder gedreven is, laat mogelijk kansen liggen. Het kan zijn dat de leiding dan alsnog deze ruimte opvult door scholing aan te bieden die zij passend acht. Gezien de diversiteit aan wensen en behoeften bij leraren zal de professionalisering gericht op individuele ontwikkeling een geschakeerd patroon te zien geven. Gegeven de vrije ruimte zullen niet al deze scholingsactiviteiten direct de doelen van de school dienen.

---

<sup>34</sup> Bron: Kuijk, J. van, G. Vrieze & H. van Gennip (2011).

Bij professionalisering gericht op de ontwikkeling van de school en het onderwijs komt het aan op initiatieven van de leiding. De leiding van de school en in toenemende mate ook secties en leraren lijken door gezamenlijke vormgeving van doelen en te realiseren resultaten te komen tot meer gedeelde inzichten over professionalisering. Dit gemeenschappelijke vertrekpunt komt de dialoog over vormen en inhouden van professionalisering ten goede. Daarbij is dus sprake van een strategische inzet van professionalisering. Dit ondanks het feit dat er lang niet altijd een scholingsplan of een uitgesproken onderwijsvisie aan ten grondslag liggen. Professionaliseringsactiviteiten in dit verband hebben, omdat ze gericht zijn op gezamenlijke doelen, een inhoudelijke focus.

De professionalisering gericht op enerzijds individuele ontwikkeling en anderzijds onderwijsontwikkeling heeft veel weg van een dynamisch spanningsveld. We zien dat de schoolleiding professionalisering explicieter wil inzetten voor onderwijsontwikkeling, maar daarbij afhankelijk is van de individuele initiatieven en ondernemerschap van en draagvlak bij docenten. Het afleggen van verantwoording over verrichte professionaliseringsactiviteiten staat ter discussie bij sommige docenten. Evaluatie van resultaten bij leerlingen van professionalisering is nog schaars, maar wel noodzakelijk. De helderheid van procedures, voldoende aandacht en deskundigheid van de leiding op deze terreinen zijn bovendien issues die vragen oproepen binnen de scholen.

Als de balans te veel in één richting doorslaat, dan komt een van beide invalshoeken minder uit de verf en zal de partij die minder aan bod komt aan de bel trekken. Elke school bereikt vermoedelijk via een aantal zichtbare en onzichtbare processen een eigen balans die geldt voor een bepaalde periode. Leraren en leiding onderhandelen als het ware om samen tot een acceptabel evenwicht te komen.

Naarmate de schooldoelen en de persoonlijke oogmerken van leraren meer met elkaar sporen, is het gemakkelijker om tot gezamenlijke professionaliseringsactiviteiten te komen. Er kan ook kruisbestuiving plaatsvinden tussen professionalisering gericht op individuele ontwikkeling en professionalisering gericht op onderwijsontwikkeling. De functiemix is mogelijk een van de instrumenten om de belangen van individu en van de school met elkaar in verband te brengen.

### ***Koppeling met literatuuronderzoek***

In de onderzochte scholen richt professionalisering zich vooral op individuele ontwikkeling van leraren en de ontwikkeling van het onderwijs.

Professionaliseringspraktijken waarbij tekorten van individuele leraren of van het personeelsbestand van de scholen moeten worden weggewerkt of juist voorkomen worden, blijken wat lastiger te verwezenlijken.

Er zijn op verschillende terreinen opbrengsten van professionalisering. Het voorzichtig ontstaan van een dialoog tussen leraren en schoolleiders is één zo'n opbrengst. Samen met het ontstaan van een cultuur van leren en blijven leren is dit een belangrijke randvoorwaarde voor het welslagen van professionalisering in het onderwijs.

Opvallend is dat een directe koppeling tussen professionalisering en verbetering van onderwijsprestaties van leerlingen maar op beperkte schaal aanwezig is. Meer samenhang tussen doelen en middelen en tussen de te realiseren doelen van professionalisering onderling lijkt gewenst. Er lijkt een relatie aanwezig tussen deze

bevindingen en de aan- of afwezigheid van een *theory of improvement*.<sup>35</sup> Een op de school aanwezige en door alle geledingen onderschreven *theory of improvement* kan immers als toetssteen dienen voor zowel management als leraren (en onderwijsondersteunend personeel) bij het ondernemen van professionaliseringsactiviteiten.

---

<sup>35</sup> Vgl. Veen, K. van, et al. (2010), als besproken in hoofdstuk 3.



## 6. Aanbevelingen

Op grond van het voorgaande kunnen we enkele aanbevelingen opstellen voor een effectief professionaliseringsbeleid. We focussen op wat op de school en voor de individuele leraar effectief is, vanuit de gedachte dat het centrale niveau – overheid en sociale partners – effectieve vormen van professionalisering zal bevorderen voor zover (budgettair) mogelijk. De gedachtegang van de individuele leraar ontbreekt echter in het plaatje. Uit het werk van Diepstraten et al. en Van Veen et al. kennen we een aantal succesfactoren voor professionalisering van leraren die tot aanbevelingen kunnen leiden<sup>36</sup>. We vullen die hieronder nog aan en ordenen ze opnieuw langs de lijn van aanpakken op centraal, school- en individueel niveau.

### 6.1 Aanbevelingen voor het centrale niveau

- Stel een concreet actieplan op waarmee bevorderende factoren worden gestimuleerd en belemmerende factoren opgeruimd. Het rapport van ITS bevat een lijst van bevorderende en belemmerende factoren in de professionaliseringspraktijk op school. Die lijst vormt het aanknopingspunt voor een concreet actieplan. Dat plan kan, vanuit de rol van de sectortafel gedacht, aan de ene kant worden gericht op het wegnemen van belemmeringen en het stimuleren van bevorderende actie op centraal niveau (cao-beleid), en aan de andere kant op het attenderen en beïnvloeden van schoolleiders en leraren met betrekking tot belemmeringen en bevorderende factoren op schoolniveau. Om voorbeelden te noemen van kwesties die in het actieplan kunnen worden aangepakt:
  - ∞ Doe iets aan de versnippering van beschikbare tijd voor professionalisering binnen de betrekkingssomvang. Rooster tijd in bij leraren om de slaagkans van netwerklernen te vergroten. Benoem vergelijkbare factoren op schoolniveau.
  - ∞ Breng het consequent voeren van de gesprekkencyclus opnieuw onder de aandacht (van schoolleiders). Leg de relatie tussen het bekwaamheidsdossier en toekomstige herregistratie van leraren.

### 6.2 Aanbevelingen voor het schoolniveau

- Ontwikkel en implementeer strategisch personeelbeleid. Hanteer een cyclisch proces. Verbind aan functionerings- en ontwikkelgesprekken concrete acties. Leg die vast in het personeelsdossier. Monitor het resultaat.
- Versterk de afstemming tussen school(leiding) en leraar in professionaliseringskeuzes. Bespreek open wat de school nodig heeft en wat de leraar voor ambities heeft. Relateer wensen aan het onderwijskundig handelen in de concrete klassituatie. Betrek de gevolgen van landelijke ontwikkelingen (opbrengstgericht werken, passend onderwijs) erbij.

---

<sup>36</sup> Bron: Diepstraten I., et al. (2010).

- Breng samenhang aan tussen doelen en middelen van professionalisering. Stel een theory of improvement met alle geledingen. Meet het effect van professionalisering op de leerlingprestaties en evalueer het resultaat.
- Praktijknabijheid, gebruikswaarde is van groot belang voor de lerende docent. Betrek professionalisering op de vakinhoud, vakdidactiek of het leerproces van leerlingen in een specifiek vak, gesitueerd in de eigen lespraktijk.
- Maak gebruik van verschillende werkvormen. Praktijknabijheid betekent niet per definitie dat professionaliseren op de eigen school moet plaatsvinden; leren betekent niet per definitie deelname aan een cursus, training of studiedag. Betrek informeel leren en netwerklernen bij het maken van individuele en schoolplannen.
- Bied leraren professionele ruimte en eigenaarschap aan. Stem af over de invulling daarvan in plaats van te sturen. De motivatie van leraren is groter en (dus) de professionalisering effectiever als zij zelf actief en onderzoekend (informeel) leren en dat samen met collega's doen. Betrokkenheid en motivatie zijn cruciaal voor het slagen van professionaliseringsacties.
- Stimuleer en organiseer samenwerking, uitwisseling en kennisdeling, zowel binnen als tussen scholen. Een duurzame professionaliseringscultuur in scholen wordt niet bereikt door geïsoleerde, individuele inspanningen van docenten.
- Professionaliseren is een duurzaam proces en geen éénmalige activiteit. Draag zorg voor het ontstaan van ontwikkelingsvisies vanuit de leraar en de school. Bouw die uit tot een – liefst landelijk - vernieuwingsbeleid. Een gemeenschappelijke visie op professionalisering is van belang en leiderschap speelt daarbij een belangrijke rol.
- Draag uit dat een school een professionele leergemeenschap is, een netwerk waarin allen (leerlingen en leraren) leren. Maak van uitwisseling van ideeën in dit netwerk een gewoonte. Benut het netwerk als verbinding tussen formele vormen en informele vormen van leren, zoals het delen van recent opgedane opleidingskennis met collega's. Dat kan dankzij ict zelfs op afstand.
- Richt een structuur in waarbij leraren periodiek elkaars lessen bezoeken, binnen de eigen school of op een andere school. Op basis van het lesbezoek geven zij elkaar feedback die aanzet tot reflectie. Koppel leerdoelen van lesbezoek ook aan de doelen van de school of het lerarenteam.

### **6.3 Aanbevelingen op het individuele niveau**

- Leg het netwerk met collega's en onderhoud dat. Organiseer sessies op school en tussen scholen, waarin bijvoorbeeld een netwerk hun resultaten presenteert tijdens een kenniscafé. Dergelijke sessies sluiten aan bij collegiale ondersteuning (*peer review*) als instrument voor professionele ontwikkeling. Bij *peer review* wisselen 'peers' (collega-leraren of –schoolleiders) onderling feedback uit. Zo leren zij van elkaar en kunnen zij hun functioneren verder verbeteren.

- Zet instrumenten in voor professionalisering, zoals:
    - ∞ video's en dossiers via internet, met praktische voorbeelden over pedagogische en vakspecifieke onderwerpen, bedoeld om beter met en van elkaar te leren, om samen te reflecteren op het eigen gedrag;
    - ∞ delen van lesmateriaal via het web;
    - ∞ portfolio en persoonlijk ontwikkelingsplan (POP), waarbij ook de verbetering van teamsamenwerking en afspraken over verantwoordelijkheden en rollen aan de orde komen. Stimulans en hulp, onderlinge gesprekken en gezamenlijke ontwikkeling van een activiteit blijken dan succesfactoren.
- Zet deze instrumenten ook in om je handelen als professional voor 'peers' en leidinggevenden transparant te maken en er verantwoording over af te leggen.

## 7. Literatuur

Aa, R. van der, et al. (2011). Evaluatie Wet op de Beroepen in het Onderwijs. Eindrapport. Rotterdam: Ecorys.

Andersson Elffers Felix en Van Beekveld & Terpstra (2009). Goed bestuur in het primair onderwijs. Verkenning. Utrecht: PO-Raad.

Bekwaamheidseisen in de school (2010). Utrecht: LPBO.

Beugel, S., & A. Smorenburg (2006). “Schoolleider: leider van zijn eigen ontwikkeling?” Een onderzoek naar de professionele ontwikkeling van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Amsterdam: masterscriptie UvA.

Diepstraten, I. et al. (2010). Professionalisering van leraren op de werkplek. Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010. Heerlen: Ruud de Moor Centrum Open Universiteit.

Dungen, M. van den, & W. Smit (2010). Meerdere wegen naar professionalisering. Rapport 5. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Frietman, J., R. Kennis & B. Hövels (2010). Managen van informeel leren: hoe ver kun je gaan? Een verkennende studie naar kwaliteitsmanagement van het informeel leren van leraren. Rapport 6. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Gerrichhauzen, J. (2007). De lerende en onderzoekende docent. Professionalisering versnellen met HRM-beleid, afstandsonderwijs en werkpleklernen. Heerlen: Ruud de Moor Centrum Open Universiteit.

Handboek Integraal Personeelsbeleid PO (2005). Deel 1. Den Haag: IPB-bureau.

Hovius, M., & N. van Kessel (2010). Professionalisering van leraren in het buitenland. Een inventarisatie van de stand van zaken in twaalf Europese landen. Heerlen: Ruud de Moor Centrum Open Universiteit.

Kuijk, J. van, G. Vrieze & H. van Gennip (2011). Professionalisering in praktijk. Dynamiek en dialoog in scholen. Nijmegen: ITS.

Martens, R. (2010). Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering. Inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Martens, R., & M. de Laat (2011). Professionaliseren op de Werkplek. In: Onderwijsinnovatie, sept. 2011.

Monitor Strategisch Personeelsbeleid.

Nota Werken in het onderwijs 2012. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Rinnooy Kan, A. (2007). Leerkracht! Advies van de commissie leraren. Den Haag: Ministerie van OCW.

Runhaar, P. (2008). Promoting Teachers' Professional Development. Enschede: dissertatie Universiteit van Twente.

Teachers Matter (2004). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Summary in Dutch. Parijs, OECD.

Turkenburg, M. (2008). De school bestuurd. Schoolbesturen over goed bestuur en de maatschappelijke opdracht van de school. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.

Vedder, J., en J. Vos (2007). De opheffing van de oude mo-opleidingen was een historische vergissing. Eruditie en inspiratie zijn voorwaarden voor goed leraarschap. In: Leraren leren. Een discussie over opleiden en professionaliseren van leraren Den Haag: SBO.

Veen, K. van, et al. (2009). Het leren van docenten in het kader van herregistratie. Een review over effecten van professionalisering en over herregistratiesystemen. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.

Veen, K. van, et al. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.

Een samenvatting is voor SBO verzorgd door Y. Stamet en F. Zwaneveld, gepubliceerd op <http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/publicaties/2010/professionele-ontwikkeling-van-leraren>.



| Sectorbestuur  
Onderwijsarbeidsmarkt

Postbus 556  
2501 CN Den Haag

T 070 376 57 70  
F 070 345 75 28

Lange Voorhout 13  
2514 EA Den Haag

E [sbo@caop.nl](mailto:sbo@caop.nl)  
I [www.onderwijsarbeidsmarkt.nl](http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl)