

Beschouwend artikel

Succesvol professionaliseren van leraren: Hoe doe je dat?

Loes van Wessum, Windesheim

Anouke Bakx, Fontys Hogeschool en Radboud Universiteit

Emmy Vrieling-Teunter, Open Universiteit

Het denken over professionalisering is in ontwikkeling. Niet langer gaan we uit van de deficiëntiebenadering in professionalisering, gericht op het wegwerken van tekorten. Tegenwoordig speelt eigenaarschap voor leraren door de lerende zelf een steeds belangrijkere rol. We willen graag (toekomstige) leraren die steeds beter willen worden in hun werk, opleiden en ondersteunen met professionalisering. Daarbij past geen ‘one size fits all’ insteek. Dit artikel beschrijft een model dat gebruikt kan worden om professionalisering af te stemmen op de leerbehoeften van de leraren. Voor het model is onder andere gebruikgemaakt van uit onderzoek succesvol gebleken professionaliseringskenmerken en leeractiviteiten. Het model start met het formuleren van leerdoelen, waar nog regelmatig een spanningsveld wordt ervaren tussen controleren en ruimte bieden. In twee voorbeelden is uitgewerkt hoe het professionaliseringsmodel in de praktijk handen en voeten heeft gekregen.

Inleiding

Goed onderwijs vraagt om lerende leraren en lerende lerarenopleiders. Het steeds beter willen worden in je werk vraagt om continue professionalisering. Professionalisering kan op informele of formele wijze plaatsvinden. Informele of incidentele leeractiviteiten ontstaan per ongeluk, als bijeffect, zijn niet gestructureerd en vinden min of meer ongepland plaats (Segers et al., 2018). Door veel ervaring en bijvoorbeeld problemen op te lossen worden leraren en lerarenopleiders steeds beter in hun werk. Daarbij volstaat het niet om ‘meters te maken’, maar gaat het om het bewust meters maken. Door te reflecteren en feedback te krijgen op het eigen handelen, werkt de leraar of lerarenopleider aan de ontwikkeling van bewuste praktijken oftewel *deliberate practice* (Ericsson, 2006; Hattie & Yates, 2014). Professionalisering kan ook meer formeel van aard zijn. De werkwijze is dan meer gestructureerd en gericht op het realiseren van bepaalde leerdoelen. Door het formuleren van leerdoelen loop je bij formele professionalisering echter het risico dat het een one size fits all-traject wordt.

In dit artikel gaan we op zoek naar de wijze waarop de lerarenopleider in professionaliseringstrajecten, samen met leraren, duidelijke leerdoelen kan formuleren en tevens recht kan doen aan verschillende leerbehoeften van leraren. Vanuit de theorie bespreken we succesvolle professionaliseringskenmerken, effectieve leeractiviteiten en het belang van doelformulering. Daarna worden twee professionaliseringstrajecten beschreven waarbij de focus ligt op het leren van leraren in opleiding, startende leraren en meer ervaren leraren, maar waarbij ook de lerarenopleiders zelf leren. We ontwikkelen aansluitend een professionaliseringsmodel dat gezien kan worden als een gefundeerd (op doelen gebaseerd) huis waarbij je als opleider ruimte hebt om de inrichting aan te passen aan de bewoners oftewel de leraren (recht doen aan alle deelnemers). De kracht van dit model zit in het *evidence informed* werken, aangezien de opleider gebruikmaakt van uit onderzoek succesvol gebleken professionaliseringskenmerken en leeractiviteiten en deze afstemt op de doelgroep. Die afstemming gebeurt aan de voorkant – bij het ontwerpen van de professionalisering – door samen met leraren de doelen te bepalen en na te gaan welke professionaliseringskenmerken en leeractiviteiten bijdragen aan het realiseren van de doelen. Die afstemming gebeurt ook tijdens en na afloop van het professionaliseringstraject door te leren van het leerproces. Het artikel besluit met geleerde lessen.

Kenmerken van succesvolle professionalisering

Uit drie reviewstudies (Darling-Hammond et al., 2017; Maandag et al., 2017; Van Veen et al., 2010) komen diverse kenmerken van succesvolle professionalisering voor leraren naar voren. Succesvolle professionalisering van leraren heeft de volgende kenmerken:

- a. is gericht op het primaire proces, vakinhoud, vakdidactiek en het leerproces van leerlingen (oftewel is ingebed in de praktijk);
- b. betreft de kwaliteit van de input: de aangeboden inhoud moet gebaseerd zijn op theorie en goed onderzochte methoden en praktijken; er moet voldoende en permanente toegang zijn tot nieuwe kennis en tot de expertise van collega's binnen en buiten de school; leren in netwerken en van collegiale consultatie zijn hiervoor krachtige vormen;
- c. betreft gebruikmaking van coaching en externe ondersteuning door experts;
- d. betreft zelf actief en onderzoekend leren: zelf actief bezig zijn en onderzoeksactiviteiten ondernemen is effectiever dan passief leren; onderzoek doen heeft vooral betrekking op het zelf analyseren en construeren van problemen en oplossingen in de lespraktijk;
- e. betreft samenwerking met anderen: het gaat hier om samenwerking tussen leraren en andere professionals, waarbij interactie, discussie en feedback onderling als krachtige leermiddelen worden gezien;
- f. betreft langer durende activiteiten (dus niet één middag): er is een substantiële hoeveelheid tijd nodig om een professionaliseringsaanpak te laten leiden tot nieuwe inzichten, een aanpassing van de onderwijspraktijk en schoolverbetering; de interventie moet permanent en blijvend zijn; hiertoe is inbedding in schoolbeleid voordeliger, ondersteund door een cultuur om te leren.

Effectieve leeractiviteiten

Uit onderzoek naar formele en informele professionalisering van leraren (Evers et al., 2016; Kyndt et al., 2016; Merchie et al., 2018) komen de volgende categorieën van effectieve leeractiviteiten naar voren:

1. leren door te doen (zonder de intentie om te leren) en nieuwe uitdagende taken uit te voeren (bijvoorbeeld door eens een jaar les te gaan geven aan groep drie, als je altijd voor groep acht hebt gestaan);
2. leren door te experimenteren (met de intentie om te leren) (bijvoorbeeld door een nieuwe coöperatieve werkvorm uit te proberen en na te gaan wat het effect is op de lerende);
3. leren door (individueel) te reflecteren op ervaringen (bijvoorbeeld door een logboek bij te houden of naar een filmopname te kijken);
4. leren door up-to-date te blijven (leren van de gedachten en het gedrag van anderen) (bijvoorbeeld door het lezen van een boek/tijdschrift, het bijwonen van een presentatie of te observeren);
5. leren door samen te werken (bijvoorbeeld door samen een les te ontwerpen of samen een groep leerlingen te begeleiden).

Het laatste type leeractiviteit, samenwerking, neemt een bijzondere positie in, omdat het sterk bijdraagt aan het leren van leraren (Thurlings & Den Brok, 2017; Vangrieken et al., 2015). Het belang van samenwerking wordt ook zichtbaar als belangrijk kenmerk van succesvolle professionalisering an sich. Uit onderzoek naar succesvolle schoolsystemen (Darling-Hammond, 2017; Mourshed et al., 2010) en professionele leergemeenschappen (Vangrieken et al., 2017) blijkt respectievelijk dat samenwerking door leerlingen bijdraagt aan complexere leerprocessen (bijvoorbeeld creativiteitsontwikkeling) en betere resultaten, en dat samenwerking door leraren bijdraagt aan schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling van leraren. De mate van samenwerking kan op een continuüm geplaatst worden dat loopt van onafhankelijkheid tot wederzijdse afhankelijkheid (Little, 1990). Wanneer samenwerking vraagt om een grotere wederzijdse afhankelijkheid waarbij leraren niet alleen van elkaar, maar ook met elkaar leren (Van Wessum & Verheggen, 2018), dan is er sprake van samenwerking die kan bijdragen aan nieuwe kennis, vaardigheden, opvattingen en overtuigingen (Van Keulen et al., 2015).

Het formuleren van leerdoelen

Effectieve professionalisering start vanuit de gewenste leerdoelen (Deen et al., 2017; Guskey, 2000; McKenney & Reeves, 2019). Het is ondersteunend voor het leerproces als je weet waar je heen gaat (Van Wessum & Kools, 2019). Bij formele professionaliseringstrajecten formuleert de aanbieder deze leerdoelen meestal. Soms is er ook ruimte voor eigen inbreng van de leraren. De te realiseren doelen worden vervolgens gekoppeld aan meetbare of merkbare leeropbrengsten, die ook zoveel mogelijk vooraf geformuleerd worden. Idealiter worden de leerdoelen samen met de deelnemende leraren geformuleerd. Dat kan in de ontwerpfase van professionaliseringstrajecten. Het is echter niet altijd mogelijk om de leerdoelen samen met de leraren te formuleren. Wat wel bij elk professionaliseringstraject kan, is de leraren uitnodigen na te denken over hun eigen leerbehoeften: wat wil de leraar leren? De leraren kunnen nagaan waar ze staan, waar ze willen komen te staan en welke leeractiviteiten ondernomen kunnen worden om daar te komen (Hattie & Timperley, 2007). Professionalisering kan op die manier doelgerichter worden ingezet. Leraren hebben een grote voorkeur om informeel te leren (Louws et al., 2017).

Het formuleren van leerdoelen bij informeel leren vinden leraren moeilijk (Van Eekelen et al., 2006), al zal het wel bijdragen aan het leerproces. Het kan leraren helpen hun leerdoelen te expliciteren door na te gaan wat ze willen bijdragen aan het leren van de leerlingen. Wat wordt er van de leraren gevraagd om het leren van de leerlingen te optimaliseren? Welke leerdoelen willen ze daartoe voor zichzelf realiseren?

Voorbeelden van succesvolle professionalisering

In Box 1 geven we een doorkijkje van de manier waarop de kenmerken van succesvolle professionalisering gebruikt zijn in lerarennetwerken, welke leeractiviteiten we daarmee hebben willen uitlokken, en op welke wijze leerdoelen zijn geformuleerd.

Binnen de **Academische Werkplaats Oost-Gelderland (AWOG)** werken Iselinge Hogeschool (pabo), de Open Universiteit en de opleidingsscholen in de regio Oost-Gelderland samen aan professionalisering in de vorm van netwerklernen (Vrieling-Teunter et al., 2019). Gestart op kleine schaal, zijn we inmiddels uitgegroeid tot een diversiteit aan netwerken waarin de deelnemers ontwerpgericht samenwerken aan diverse thema's zoals zelfgestuurd leren, hoogbegaafdheid en onderzoekend leren (kenmerk e - samenwerking met anderen, leeractiviteit 5 - leren door samen te werken). Bijzonder is dat, naast basisschoolleraren (vanaf nu weergegeven als 'leerkrachten'), lerarenopleiders en onderzoekers, ook alle derde- en vierdejaars pabostudenten als volwaardig lid deel uitmaken van de netwerken, een fenomeen dat we nog niet vaak terugzien binnen lerarenopleidingen (Dobber, 2011). Op deze wijze wordt professionalisering ingebed in een rijke leeromgeving, zowel binnen de basisscholen als binnen de opleiding. Door de samenstelling van de netwerken voldoende divers te maken ontstaan er nieuwe ideeën. Ook worden met regelmaat experts op de thema's uitgenodigd en interessante bijeenkomsten bijgewoond (kenmerk c - externe ondersteuning, leeractiviteit 4 - leren door up-to-date te blijven).

De thema's waarmee de netwerken aan de slag gaan, zijn gekozen op basis van een inventarisatie van relevante thema's vanuit de betrokken opleidingsscholen (kenmerk a - gericht op het primaire proces). Gedurende scholenbezoeken wordt vanuit de lerarenopleiding overlegd met directeuren en besturen welke thema's beleidsmatig de komende jaren hoog op de agenda staan en relevant zijn voor verdere uitwerking in de netwerken. Zodra de deelnemers zich hebben gecommitteerd aan het betreffende thema, gaan zij zelf binnen het thema gedurende twee schooljaren (kenmerk f - langer durende activiteiten) aan de slag met het bepalen van de specifieke onderzoeksvragen (leeractiviteit 2 - leren door experimenteren). Dit betreffen altijd thema's die een directe uitwerking hebben in de klas (kenmerk a - gericht op het primaire proces).

Voor de facilitering van de netwerken is gekozen voor het model ontwerpgericht onderzoek (McKenney & Reeves, 2019). Door gebruik te maken van dit model doorlopen de deelnemers aan de netwerken systematisch de stappen van ontwerpgericht onderzoek (kenmerk d - zelf actief en onderzoekend leren). We onderscheiden daarbij drie stappen (leeractiviteiten 2 - leren door te experimenteren, en 3 - leren door te reflecteren), namelijk (1) analyse en exploratie, (2) ontwerp en constructie, (3) evaluatie en reflectie. Tijdens fase 1 verkennen de deelnemers de schoolcontext en het praktijkprobleem; tijdens fase 2 werken ze aan een oplossing voor het praktijkprobleem en tijdens fase 3 wordt deze oplossing uitgeprobeerd (leeractiviteit 2 - leren door te experimenteren). Overkoepelend is er continu aandacht voor de implementatie en verspreiding van het ontwerp in de onderwijspraktijk en naast de professionalisering is kenniscreatie (oftewel theorievorming) van belang. Op die manier worden theorie en praktijk gecombineerd (kenmerk b - kwaliteit van de input). Maar hoe ziet dat er dan uit in de praktijk?

Voor de facilitering van de netwerken worden overlegmomenten ingepland tussen de lerarenopleiders die de netwerkbijeenkomsten voorzitten en de onderzoeker van de universiteit. Deze bijeenkomsten zijn bedoeld om de te doorlopen stappen in de netwerkbijeenkomsten te bespreken, maar ook om mooie voorbeelden met elkaar te delen en op die manier van elkaar te leren (kenmerk e - samenwerking, leeractiviteit 5 - leren door samen te werken). Doordat deze bevindingen weer mee worden genomen in de netwerkbijeenkomsten leidt het tot leren van alle deelnemers. Tijdens de analyse- en exploratiefase zijn de netwerken aan de hand van een praktijkprobleem (bijvoorbeeld: wat zijn belangrijke voorwaarden voor zelfgestuurd leren binnen het basisonderwijs en hoe krijgen we deze voorwaarden in kaart?) bezig met activiteiten die gericht zijn op oriëntatie, literatuurstudie (leeractiviteit 4 - leren door up-to-date te blijven), probleemdefinitie en professionele ontmoetingen (leeractiviteit 5 - leren door samen te werken).

Tijdens de ontwerp- en constructiefase zijn de activiteiten gericht op het verkennen, ordenen, uitwerken en herzien van oplossingen (leeractiviteiten 1 - leren door te doen, 2 - leren door te experimenteren, en 3 - leren door te reflecteren). In de evaluatie- en reflectiefase werken de deelnemers aan het verzamelen en analyseren van data en wordt stilgestaan bij zowel het proces als de bevindingen (leeractiviteiten 2 - leren door te experimenteren, en 3 - leren door te reflecteren). De implementatie en verspreiding vindt plaats door activiteiten die gericht zijn op vaststellen, onderhouden, het creëren van bewustwording en inbedden.

Door deze werkwijze zijn de deelnemers zelf actief en onderzoekend aan het leren, vanuit eigenaarschap voor hun eigen leerprocessen (kenmerk d - zelf actief en onderzoekend leren). Ter illustratie bespreken we hieronder fase 1 van ontwerpgericht onderzoek zoals het plaatsvindt binnen de AWOG.

We starten fase 1 vanuit de praktijk en vragen alle deelnemers een korte pitch te maken (bijvoorbeeld met een filmpje of een foto) waarin ze beschrijven hoe op dit moment het zelfgestuurd leren binnen hun school eruitziet (huidige situatie) en welke wensen er leven (gewenste situatie). Na de presentaties bespreken we dat fase 1 de fase van 'Stop en Denk' wordt genoemd. Het is de fase die ervoor zorgt dat we niet te snel vervallen in nadenken over mogelijke oplossingen (oftewel de gewenste situatie), maar dat we eerst goed gaan analyseren hoe de huidige situatie eruitziet. Hierbij laten we het beeld van een ui zien waarmee we demonstreren dat we tot de kern van het probleem willen komen en vooral niet in de buitenste schil willen blijven hangen. Dit gaan we onder andere doen door elkaar verdiepende vragen te stellen die de huidige situatie beter in beeld brengen (zoals: Hoe goed werkt de huidige situatie? Wat zijn de positieve punten van de huidige situatie?). Dit doen we binnen het netwerk, maar aansluitend worden ook bestuurders en leerkrachten buiten het netwerk bevroegd. Na deze startbijeenkomst staan

de vervolgbijeenkomsten in fase 1 in het teken van de analyse van de interviews en de verdere concretisering van de probleemformulering. Dit mondt uiteindelijk uit in de formulering van de gewenste situatie (leeropbrengsten) inclusief de formulering van de leerdoelen.

Voor meer info: <https://www.awonderwijs.nl>

Box 1. Leren van onderzoek doen in netwerken.

In Box 2 beschrijven we op welke wijze professionaliseringskenmerken en leeractiviteiten vorm hebben gekregen in de onderwijsonderzoekswerkplaats POINT.

POINT staat voor Passend Onderwijs voor Ieder Nieuw Talent. POINT is een onderwijs-onderzoekswerkplaats die zich richt op het thema (hoog)begaafdheid in het basisonderwijs. Binnen deze werkplaats werken leerkrachten, onderzoekers, pabodocenten en -studenten samen aan onderzoek (leeractiviteiten 1 - leren door te doen, 2 - leren door te experimenteren, 3 - leren door te reflecteren, en 5 - leren door samen te werken). De verschillende onderzoeksactiviteiten zijn gericht op beter onderwijs voor alle leerlingen, inclusief de (hoog)begaafde leerlingen, in een reguliere onderwijssetting (kenmerk a - gericht op het primaire proces). Er wordt literatuur geraadpleegd, er worden experts uitgenodigd en er worden strategieën en materialen uitgetoetst in het onderwijs die op basis van onderzoek zijn ontwikkeld (kenmerken b - kwaliteit van de input, en c - gebruikmaking van coaching en externe ondersteuning door experts, leeractiviteiten 1 - leren door te doen, 2 - leren door te experimenteren, en 4 - leren door up-to-date te blijven). De onderzoekers voeren grootschalig onderzoek uit (in alle participerende scholen), terwijl de leerkrachten onderzoek uitvoeren in de context van hun eigen school (kenmerk d - zelf actief en onderzoekend leren, leeractiviteit 2 - leren door te experimenteren). Per jaar wordt er op acht dagen samengewerkt door alle betrokkenen: er wordt uitgewisseld, met elkaar meegedacht, bronnen gedeeld, et cetera (kenmerk e - samenwerking met anderen; leeractiviteiten 1 - leren door te doen, 2 - leren door te experimenteren, 3 - leren door te reflecteren, 4 - leren door up-to-date te blijven, en 5 - leren door samen te werken). De onderwijsonderzoekswerkplaats POINT was voor een periode van drie jaar gestart (2016-2019) en is na 2019 doorgestart en uitgebreid met nieuwe scholen (kenmerk f - langer durende activiteiten).

De acht jaarlijkse bijeenkomsten binnen de werkplaats hebben een aantal vaste activiteiten:

- presenteren van een good practice door een leerkracht;
- presenteren van recente inzichten door een gastspreker;
- uitwisselen van onderzoeksideeën, -plannen, -methode of -resultaten (afhankelijk van hoe ver het onderzoeksproces is);
- begeleiding van onderzoeksactiviteiten;
- kennisdeling, bijvoorbeeld door workshops te verzorgen voor pabostudenten;
- kennisdeling door het uitwisselen van materialen, methodieken en (literatuur)bronnen.

Tussen de bijeenkomsten in werken de leerkrachten aan het eigen onderzoek (in de school) – begeleid door een onderzoeker – en de onderzoekers werken – samen met de leerkrachten – aan het gezamenlijke onderzoek. Resultaten van het onderzoek worden gedeeld in wetenschappelijke en praktijkpublicaties, workshops, congrespresentaties en tijdens terugkoppel-avonden voor ouders en schoolteams.

De beoogde leeropbrengsten zijn divers. De leeropbrengsten worden samen met de deelnemers geformuleerd. Zo zijn er algemene opbrengsten waar vrijwel alle deelnemers naar streven, zoals

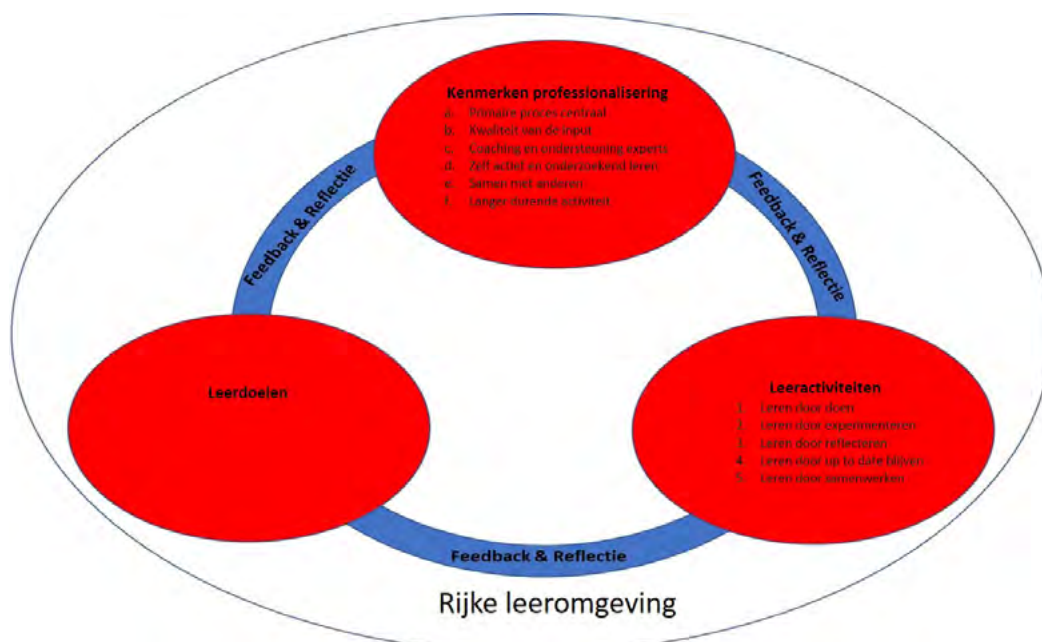
het deel gaan uitmaken van een duurzame professionele leergemeenschap waarin met en van elkaar geleerd wordt. Daarnaast is het verder ontwikkelen van een onderzoekende houding een beoogde leeropbrengst die vrijwel alle deelnemers nastreven; concreet gaat het bijvoorbeeld om het kunnen maken van een onderzoeksopzet, het schrijven van een onderzoeksvoorstel en het kunnen uitvoeren van een onderzoek onder begeleiding. Inhoudelijk zijn de beoogde leerdoelen gekoppeld aan beter passend onderwijs voor begaafde leerlingen. Deze leeropbrengsten variëren per deelnemer, zo wil de ene deelnemer begaafdheidskenmerken leren signaleren bij jonge leerlingen (groep 1 en 2), terwijl andere deelnemers bijvoorbeeld inzicht willen verwerven in evidence informed strategieën om meer een beroep te kunnen doen op het inzetten van executieve vaardigheden van bovenbouwleerlingen.

Voor meer info: www.pointo13.nl, <https://www.platformsameneronderzoeken.nl/kennisbank/werkwijze-werkplaats-point/>

Box 2. Samen onderzoek doen in een onderwijsonderzoekswerkplaats.

Model voor het vormgeven van succesvolle professionalisering

Vanuit de beschreven professionaliseringskenmerken, leeractiviteiten en doelformulering, gecombineerd met onze ervaringen betreffende de twee professionaliseringstrajecten, zijn we op zoek gegaan naar een model voor het vormgeven van succesvolle professionalisering. Een dergelijk model kan worden gezien als een *theory of improvement* en bruikbare handvatten bieden voor het ontwerpen van professionaliseringstrajecten (Van Veen et al., 2010, Van Wessum, 2019). Het gaat daarbij om een goed doordacht en expliciet ontwerp van kenmerken van succesvolle professionalisering (element 1) die bijdragen aan effectieve leeractiviteiten (element 2) van de deelnemers, gericht op het behalen van leerdoelen die voor alle betrokkenen van waarde zijn (element 3). We geven onze theory of improvement weer in Figuur 1 en bespreken het aansluitend.



Figuur 1. Model ontwerpen van professionalisering (bewerking van Van Wessum, 2019).

Het model bevat de drie beschreven elementen (kenmerken van succesvolle professionalisering, effectieve leeractiviteiten en leerdoelen) en is bedoeld om professionaliseringstrajecten meer evidence informed te ontwikkelen. Aan de hand van dit model expliciteren opleiders hun theory of improvement: welk leerdoel wil

de opleider realiseren en welke kenmerken van succesvolle professionalisering zijn daarvoor geschikt? Welke leeractiviteiten wil de opleider daarmee uitlokken bij de leraren die aan de professionalisering deelnemen? Hoe komen de leeractiviteiten tegemoet aan de leerbehoeften van alle deelnemers?

Het zijn de lerenden (zie Figuur 1, centraal in de cirkel) die bepalen of ze een bepaalde leeractiviteit willen ondernemen, maar de context kan hiertoe wel verleiden. De context kan meerdere leermogelijkheden bieden (bijvoorbeeld door iemand een nieuwe uitdagende opdracht te geven of door leraren bij elkaar in de klas te laten kijken). Onder in het model staat daarom het begrip ‘rijke leeromgeving’ genoemd. Professionalisering vindt dus niet plaats in een vacuüm. Het model laat zien dat het van belang is de context van de organisatie te betrekken bij het ontwerpen van de professionalisering. De meeste onderwijsorganisaties zijn echter niet ingericht als rijke leeromgeving voor onderwijsprofessionals. Daarom is het van belang om bij professionaliseringstrajecten na te denken over het verrijken van de leeromgeving voor alle onderwijsprofessionals en het afstemmen van de leeromgeving op het beleid van de organisatie (Darling-Hammond et al., 2017; Maandag et al., 2017). Professionalisering behoort dan tot het DNA van de organisatie en haar leden, is onderdeel van de dagelijkse praktijk en draagt bij aan de verdere ontwikkeling ervan. De context verleidt dan tot leren.

Het model kan op diverse momenten tijdens de professionalisering worden ingezet. Bij inzet aan de voorkant helpt het model de opleider om, bij voorkeur met de leraren samen, het traject vorm te geven. Omdat hierbij gebruik wordt gemaakt van kenmerken van succesvolle professionalisering, effectieve leeractiviteiten en geformuleerde doelen wordt het leren van de deelnemende leraren versterkt. Het model kan ook gebruikt worden tijdens en na afloop van het professionaliseringstraject.

Het ontwerp wordt dus niet als blauwdruk geïmplementeerd, maar als kader voor de professionalisering gebruikt. Gedurende de rit kan de opleider immers aanpassingen maken. Op die manier kan recht worden gedaan aan de verschillende leerprocessen van de leraren, bijvoorbeeld door meer differentiatie in leeractiviteiten aan te bieden. Maar niet alleen de leraar leert. Door het professionaliseringstraject samen met leraren vorm te geven, leert ook de opleider.

Het professionaliseringstraject is op die manier een iteratief proces – gedurende de rit wordt er door alle betrokkenen geleerd en kunnen professionaliseringskenmerken, leeractiviteiten en leerdoelen worden bijgesteld. Dit iteratieve proces wordt gevisualiseerd door de blauwe cirkel in het model. In de cirkel staan de woorden ‘feedback’ en ‘reflectie’. De leraren krijgen feedback van elkaar en van de opleider en reflecteren ook op hun eigen leerproces. Voor de opleiders biedt het leerproces van de leraren feedback op hun handelen. Ze zullen hun opleidingskundig handelen afstemmen op het leren van de leraren. Daardoor leren ze zelf ook – de opleider leert van het leren van de leraren. Maar ook de leraren stemmen hun leeractiviteiten af op hun leerervaringen. Het leerproces geeft daarmee feedback aan de betrokkenen die door middel van reflectie op hun eigen handelen de professionalisering kunnen aanpassen (we merken dat we nog onvoldoende leerdoelen gerealiseerd hebben, wat kunnen we doen om een stap verder te komen in het leerproces?). Door te reflecteren op de leerprocessen kan het professionaliseringstraject worden aangescherpt.

Geleerde lessen

Als we terugblikken op de uitgevoerde professionaliseringstrajecten constateren we dat in beide trajecten de drie elementen uit het model zijn gebruikt. Het model is in de beschreven trajecten achteraf reflecterend gebruikt, leidend tot bewustwording van de wijze waarop succesvolle professionaliseringskenmerken, effectieve leeractiviteiten en geformuleerde leerdoelen leidend zijn geweest. Ten aanzien van het derde element, het formuleren van leerdoelen, ervaren we een spanningsveld tussen controleren (wat als je niet oppast, leidt tot contra-leren) en ruimte bieden. Vanuit opleidingseisen wil je professionalisering vormgeven die bijdraagt aan vooraf – door de opleiding geformuleerde – leerdoelen. Hierbij gaat het om smart geformuleerde en gestandaardiseerde doelen. Om recht te doen aan het leren van alle deelnemers wil je

als opleider meer ruimte bieden voor de leerbehoeften van de lerende. Je wilt niet werken met vooraf strak geformuleerde en gestandaardiseerde doelen. Je wilt wel weten of de gekozen professionaliseringskenmerken en ondernomen leeractiviteiten bijdragen aan het leerproces van de lerende. De leerdoelen die je formuleert, zijn meer generiek van aard en gericht op de context waarbinnen ze gebruikt worden. De leeropbrengsten zijn gericht op “het verwerven en ontwikkelen van bekwaamheden die helpen om veranderingen, verbeteringen en vernieuwingen in het werk te realiseren” (Deen et al., 2017, p. 150). De leerdoelen definieer je dan minder meetbaar, maar wel merkbaar. Bovendien hebben de lerenden (als eigenaar van hun leerproces) hierbij zelf ook een grotere verantwoordelijkheid om na te gaan of de leerdoelen gerealiseerd worden. In welke mate vinden de lerenden zelf dat zij geleerd hebben? Wat hebben de lerenden nodig om een volgende stap in hun leerproces te kunnen zetten? Door te werken met het model kun je dit spanningsveld expliciteren: hebben we met elkaar dezelfde beelden bij de leerdoelen?

Bij volgende trajecten willen we meer alert zijn op de leerdoelen. We zijn van plan de voortgang van ieders leerproces te monitoren door gebruik te maken van het reflectiemodel van professionele groei (Van Wessum & Kools, 2019), een didactische bewerking van het model van professionele groei van Clarke en Hollingsworth (2002). We zijn aan het verkennen of een spelvariant – met daarin elementen uit het in dit artikel besproken model in combinatie met het model van professionele groei – bijdraagt aan het leren van leraren, schoolleiders en lerarenopleiders. Werken met het model van professionele groei kan ons helpen om zicht te houden op de voortgang van ieders leerproces (Kools & Van Wessum, 2020; Perry & Boylan, 2018). We kunnen dan de leerprocessen van alle deelnemers optimaliseren. Op die wijze kunnen we expliciteren welke merkbare en/of meetbare leeropbrengsten we realiseren en welke opleidingspraktijken hieraan hebben bijgedragen. Zo ontstaat er een opleidingsdidactiek waarin eigenaarschap bij de lerende zelf komt te liggen.

Dr. Loes van Wessum

Dr. Loes van Wessum is associate lector Leiderschap in Onderwijs en Opvoeding bij Windesheim. Ze onderzoekt de wijze waarop leraren, schoolleiders en besturen professioneel groeien – gericht op het leren van de leerlingen – en hoe de schoolcultuur hieraan een bijdrage kan leveren. Ze is lid van de Velon werkgroep Toekomst behendig opleiden.

l.van.wessum@windesheim.nl

Prof. Dr. Anouke Bakx

Prof. Dr. Anouke Bakx is lector Goed leraarschap, Goed leiderschap bij Fontys Hogeschool Kind en Educatie. Tevens is ze bijzonder hoogleraar Begaafdheid aan de Radboud Universiteit. Ze is oprichter van de POINT-onderwijsonderzoekswerkplaatsen en medeoprichter van het Wetenschappelijk Expertisecentrum RATiO (Radboud Talent in Ontwikkeling).

a.bakx@fontys.nl

Dr. Emmy Vrieling-Teunter

Dr. Emmy Vrieling-Teunter is Universitair Docent binnen de vakgroep Sociaal leren bij de Open Universiteit. In variërende onderzoeksprojecten richt zij zich op het uitvoeren van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Haar expertise ligt op het gebied van sociaal leren en zelfgestuurd leren. Tevens is zij redactielid van het Tijdschrift Voor Lerarenopleiders.

emmy.vrieling@ou.nl

Referenties

- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 947-967.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M.E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Deen, E., Rondeel, M., & Kessels, J. (2017). *Opleidingskunde: Leren in het werk, rond het werk, voor het werk*. Vakmedianet.
- Dobber, M. (2011). *Collaboration in groups during teacher education*. ICLON.
- Ericsson, K.A. (2006). *Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge University Press.
- Evers, A.T., Kreijns, K., & Van der Heijden, B.I.J.M. (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in Continuing Education, 38*(2), 162-178.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science how we learn*. Routledge.
- Kools, Q., & Van Wessum, L. (2020). En wat heb je geleerd? Een model om in gesprek te gaan over professionalisering. *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 41*(3), 193-201. www.velon.nl
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research, 86*(4), 1111-1150.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy. Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91*(4), 509-36.
- Louws, M., Meirink, J.A., Van Veen, K., & Van Driel, J.H. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching and Teacher Education, 66* (2017), 171-183.
- Maandag, D.W., Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Verkade, A.T., & Van Veen, K. (2017). *Features of effective professional development interventions in different stages of teacher's careers: A review of empirical evidence and underlying theory*. Lerarenopleiding Rijksuniversiteit Groningen.
- McKenney, S., & Reeves, T.C. (2019). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: Towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education, 33*(2), 143-168.

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. McKinsey & Company.

Perry, E., & Boylan, M. (2018). Developing the developers: Supporting and researching the learning of professional development facilitators. *Professional Development in Education*, 44(2), 254-271.

Segers, M., Messmann, G., & Dochy, F. (2018). Emergence, theoretical foundation, and conceptualisation of informal learning at work. In G. Messmann, M. Segers, & F. Dochy (Eds), *Informal learning at work. Triggers, antecedents, and consequences* (pp. 1-11). Routledge.

Theunissen, M., Van Wessum, L., & Troost, H. (in voorbereiding). *Professionele groei van lerarenopleiders* (werktitel).

Thurlings, M., & Den Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: A meta-study. *Educational Review*, 69(5), 554-576.

Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 408-423.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). *Teacher collaboration: A systematic review*. *Educational Research Review*, 15 (2015), 17-40.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59.

Van Keulen, H., Voogt J., Van Wessum, L., Cornelissen, F., Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 36(4), 143-160. www.velon.nl

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van Leraren: Een review-studie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON: Expertisecentrum leren van docenten.

Van Wessum, L. (2019). *Reflection at symposium professional development in teacher learner groups*. Paper presented at the annual meeting for the EAPRIL conference, November 27-29, in Tartu, Estonia.

Van Wessum, L., & Kools, Q. (2019). *Professionele groei van leraren en andere onderwijsprofessionals: Grip op leren*. Gompel & Svacina.

Van Wessum, L., & Verheggen, I. (2018). *Leidinggeven aan een lerende school: Welke vragen heb jij vandaag gesteld?* Gompel & Svacina.

Vrieling-Teunter, E., Bakx, A., Diepstraten, I., & Wopereis, I. (2019). *Measuring professional growth in teacher learning groups*. Paper presented at the annual meeting for the EAPRIL conference, November 27-29, in Tartu, Estonia.