

Waar gaat dit jaarboek over?

Citation for published version (APA):

Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, P. J. J., Martens, R. L., & Claessen, J. F. M. (2011). Waar gaat dit jaarboek over? In *Professionalisering van leraren op de werkplek: Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010* (pp. 9-16). Open Universiteit.

Document status and date:

Published: 01/01/2011

Document Version:

Publisher's PDF, also known as Version of record

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

<https://www.ou.nl/taverne-agreement>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 12 Dec. 2021

Open Universiteit
www.ou.nl



Professionalisering van leraren op de werkplek. Jaarboek RdMC.

Citation for published version (APA):

Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, S., Martens, R., & Claessen, J. (2010). *Professionalisering van leraren op de werkplek. Jaarboek RdMC.*

Document status and date:

Published: 01/01/2010

Document Version:

Peer reviewed version

Document license:

CC BY

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

<https://www.ou.nl/taverne-agreement>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 08 Dec. 2020

Open Universiteit
www.ou.nl



Professionalisering van leraren op de werkplek

Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010

Redactie

Isabelle Diepstraten

Hartger Wassink

Sjef Stijnen

Rob Martens

Jos Claessen

Ruud de Moor Centrum

Open Universiteit
rdmc.ou.nl



Professionalisering van leraren op de werkplek

Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010

Redactie

Isabelle Diepstraten

Hartger Wassink

Sjef Stijnen

Rob Martens

Jos Claessen

Ruud de Moor Centrum

Open Universiteit
rdmc.ou.nl



Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door de financiële ondersteuning van het ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.

© Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.

Tenzij anders aangegeven mag het materiaal uit deze uitgave zonder voorafgaande toestemming openbaar gemaakt en verveelvoudigd worden door instellingen die gefinancierd worden uit publieke middelen, scholen, opleidingsinstituten en non-profitorganisaties ten behoeve van onderwijs- en onderzoeksdoeleinden, mits de naam van de auteursrechthebbende daarbij wordt vermeld: © Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.

Bij gebruik door andere instellingen / bedrijven of bij gebruik voor andere doeleinden dient eerst toestemming te worden gevraagd aan het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.

ISBN: 978 90 358 1860 6

Inhoudsopgave

Woord vooraf 5

Deel 1 *Waarom onderzoek naar professionalisering van leraren op de werkplek?* 7

- 1 Waar gaat dit jaarboek over? 9
- 2 Zijn leraren bereid om te leren? De leervitaliteitsindex als monitor 17

Deel 2 *Hoe is het nu met leraarprofessionalisering gesteld?* 27

- 3 Professionalisering: goed geregeld? 29
- 4 Het onderwijsonderzoek zelf is aan verbetering toe 43

Deel 3 *Werken nieuwe vormen van professionalisering?* 53

- 5 Leraar24.nl onderzocht 55
- 6 Wikiwijs.nl in onderzoek 69
- 7 Het organiseren van informeel leren van leraren op de werkplek 81
- 8 Feedback als cruciale factor voor leerresultaat 91
- 9 Het bevorderen van zelfgestuurd leren van pabostudenten 101
- 10 Netwerken werkt?! 113
- 11 'Blijvend bekwaam': professionele en teamontwikkeling verbonden 123

Deel 4 *We blijven leren* 133

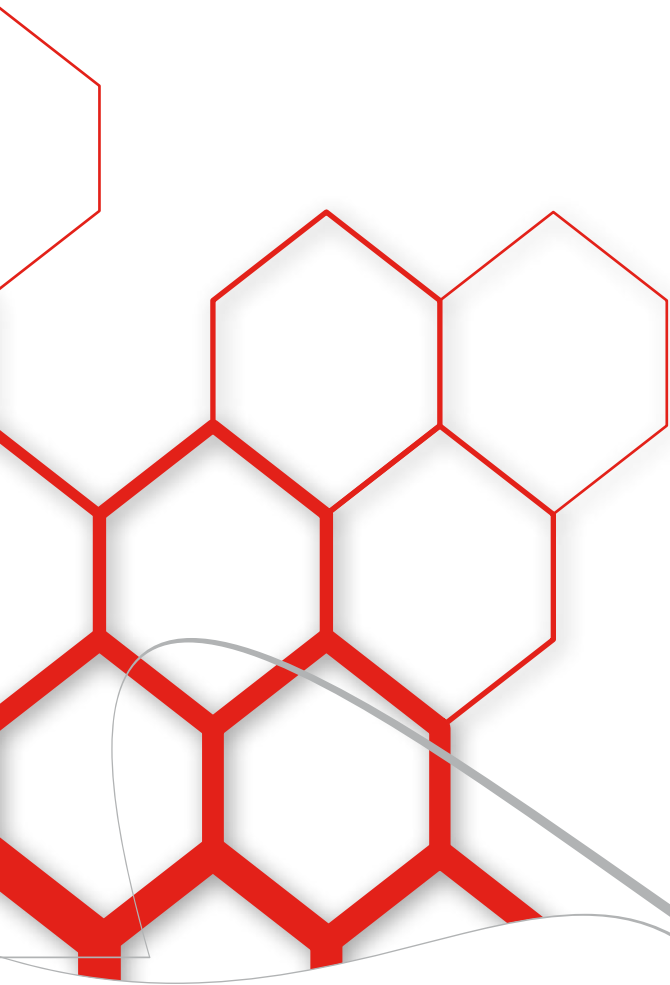
- 12 Wat werkt? Eerste lessen uit de vraagsturingsprojecten 2009 en 2010 135
- 13 Conclusie: waar staan we nu? 145
- 14 Epiloog: koers voor de toekomst 155

Over de redacteurs 159

Colofon 161

Eerder verschenen RdMC-rapporten 163

Eerder verschenen RdMC-publicaties 165



Woord vooraf

De Open Universiteit ontwikkelt en verzorgt open hoger afstandsonderwijs en ondersteunt lerarenopleidingen en scholen bij de professionalisering van leraren. Binnen de Open Universiteit is de expertise over deze professionalisering samengebracht in het Ruud de Moor Centrum (RdMC). Het RdMC zorgt voor een onafhankelijke, wetenschappelijke én praktische bijdrage aan het leven lang leren van leraren.

De kwaliteit van het onderwijs staat hoog op de agenda. De kwaliteit van de leraren blijkt hierbij een cruciale factor te zijn. De leraar moet als professional de ruimte krijgen om zelf verantwoordelijkheid te dragen en beslissingen te nemen. Leraren moeten zelf verantwoordelijk zijn voor hun professionele ontwikkeling.

Het RdMC hanteert een unieke aanpak die recht doet aan de kernfacetten van succesvolle professionalisering in het onderwijs: duurzaam, in de praktijk, via gezamenlijk leren, en met betrokkenheid en eigenaarschap van leraren.

Specifiek voor de RdMC-aanpak is:

- de focus op (online) werkplekleren
- het verrichten van wetenschappelijk onderzoek samen met leraren en management
- de gerichtheid op de langere termijn
- en het, als open content, aan iedereen beschikbaar stellen van expertise en instrumenten.

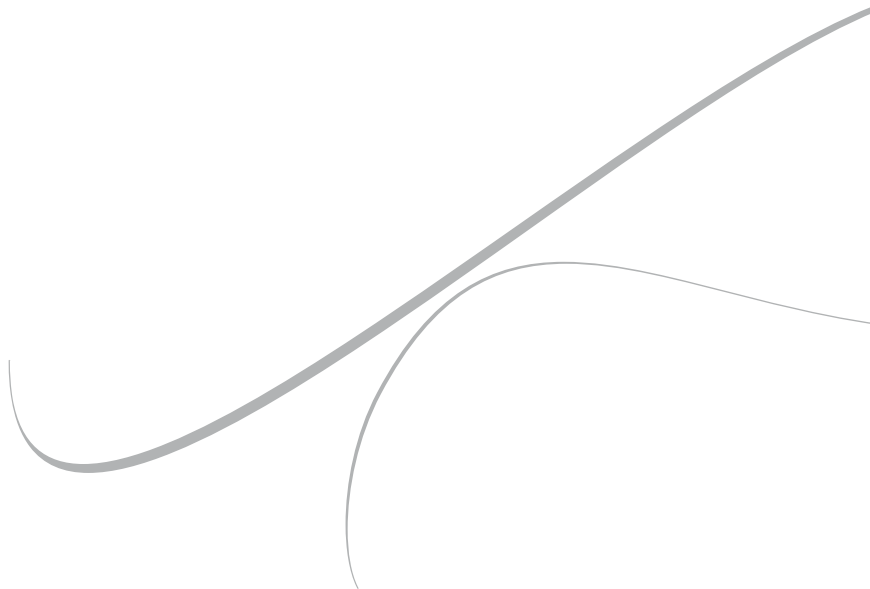
Het RdMC is vanuit deze werkwijze betrokken bij veel projecten die de professionele ontwikkeling van leraren faciliteren en stimuleren en die verbonden zijn aan de Co-operatie leraren en de beleidsagenda van het ministerie van OCW. De resultaten van deze projecten zijn te vinden op de website van het RdMC, bijvoorbeeld in de vorm van de zogenaamde RdMC-rapporten.

In 2010 heeft het RdMC samengewerkt met 264 scholen en ruim 1500 leraren. Het RdMC heeft deze leraren in de praktijk begeleid in hun verdere professionalisering, maar ook veel van hen geleerd en dat hebben we geprobeerd te vertalen in generieke kennis. De neerslag daarvan is te vinden in dit *Jaarboek RdMC 2010, Professionalisering van leraren op de werkplek*. Deze publicatie geeft een overzicht van belangrijke onderzoeksresultaten uit 2010. We beschrijven daarbij ook wat scholen in de praktijk met deze resultaten kunnen. Bovendien proberen we tussen de projecten dwarsverbanden te leggen, zowel in praktische als in meer theoretische zin.

Leraren, in alle fasen van hun loopbaan, staan centraal bij het RdMC. We hopen dat deze publicatie voor hen en voor anderen een bron van inspiratie en motivatie vormt.

J.J.M. (Jos) Kusters Msm

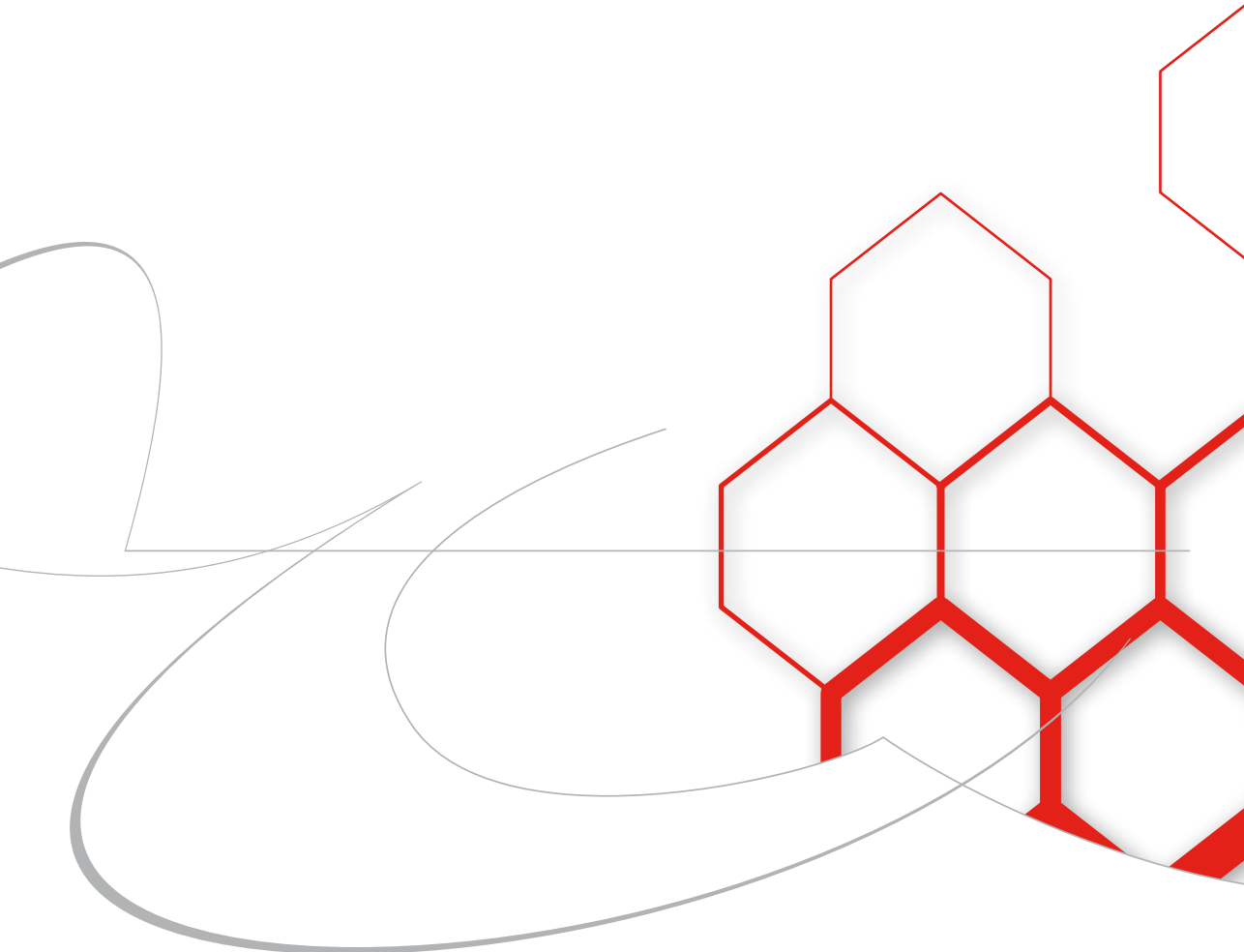
Directeur Ruud de Moor Centrum
Open Universiteit

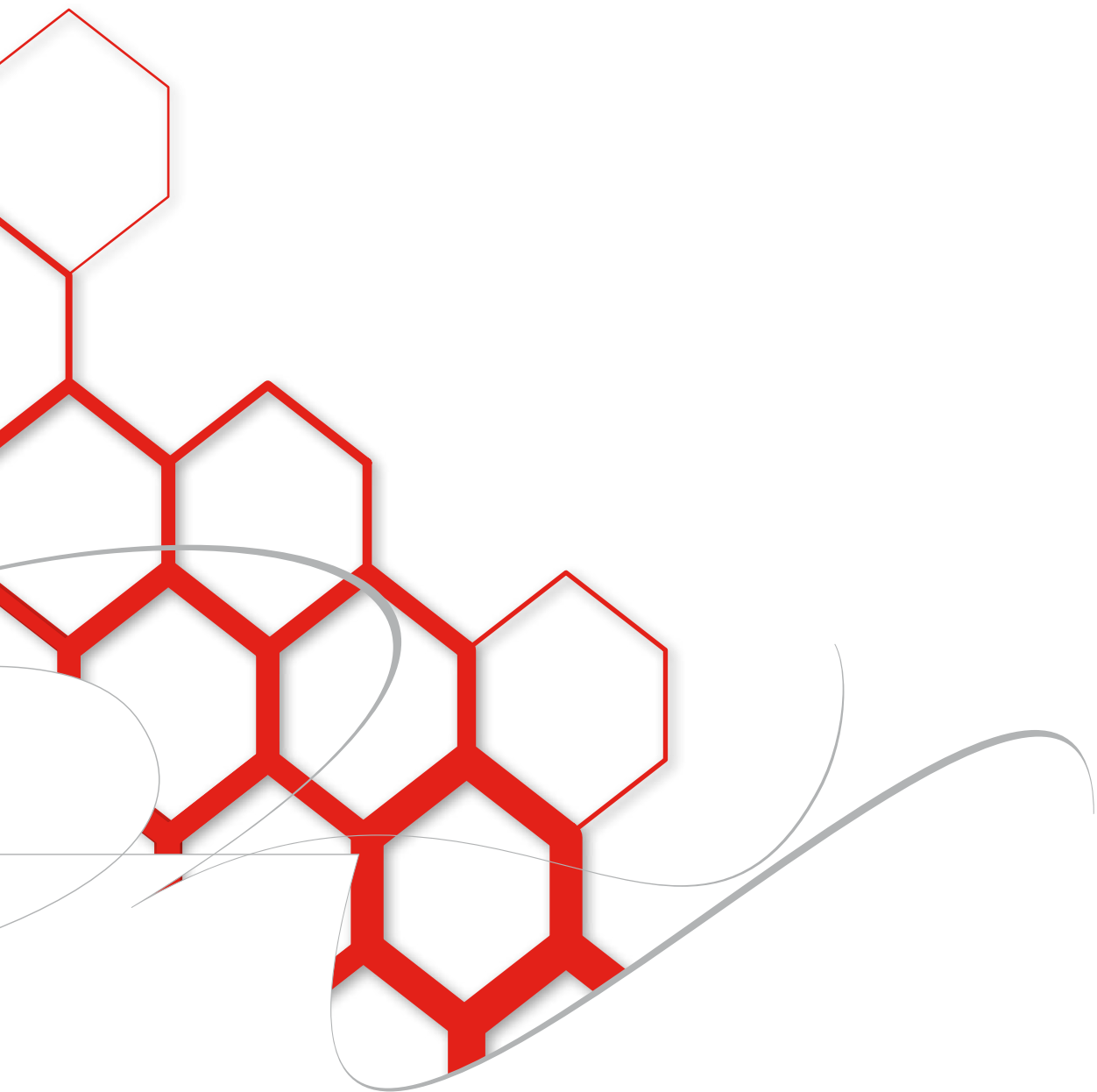


Deel 1

Waarom onderzoek naar professionalisering van leraren op de werkplek?

- 1 Waar gaat dit jaarboek over?
- 2 Zijn leraren bereid om te leren?
De leervitaliteitsindex als monitor





1 Waar gaat dit jaarboek over?

Isabelle Diepstraten, Hartger Wassink, Sjef Stijnen, Rob Martens en Jos Claessen

Het Ruud de Moor Centrum en professionalisering van leraren

De kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de kwaliteit van leraren. Die kwaliteit staat echter onder druk. De kwantitatieve lerarentekorten vallen in vergelijking met eerdere voorspellingen mee, al zal het voortgezet onderwijs de komende jaren nog flinke problemen hebben om de vacatures te vervullen (Ministerie van OCW, 2011). De spanning op de onderwijsarbeidsmarkt heeft in de afgelopen jaren gevolgen gehad voor de kwaliteit van het onderwijsgevend personeel. Daar is minder in geïnvesteerd en onbevoegde leraren zijn ingezet om te voorkomen dat er lessen moesten uitvallen. Het op peil brengen en houden van het opleidingsniveau van leraren vergt volgens het Ministerie van OCW daarom in de komende jaren aandacht. Daarbij is het belangrijk om niet alleen te investeren in de kwaliteit van lerarenopleidingen, maar ook in het bekwaamheidsonderhoud van zittende leraren (Ministerie van OCW, 2011).

Het onderwijs staat steeds voor nieuwe uitdagingen die om voortdurende professionalisering vragen. Tegelijk lijkt de praktijk zich soms de andere kant op te bewegen. Docenten krijgen minder professionele ruimte, zijn niet altijd gemotiveerd om zich verder te bekwamen en juist de meest talentvolle leraren haken als eerste af. De laatste jaren zijn in Nederland verschillende studies verschenen waarin geconcludeerd werd dat het niet goed gaat met de professionalisering van de Nederlandse leraar (zie voor een overzicht Martens, 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 een interessant 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). Dit is een van de redenen dat de Nederlandse leraar ondanks de grote druk op publieke middelen in aangekondigde bezuinigingen voor een groot deel buiten schot is gebleven.

Het Ruud de Moor Centrum (RdMC) wil als universitair kennis- en expertisecentrum voor professionalisering van leraren een bijdrage leveren. Ons hoofddoel is het verhogen van de kwaliteit van de huidige leraren in samenhang met het aantrekkelijker maken van het beroep door het vergroten van de professionele ruimte. Dit doen we



door op basis van wetenschappelijk onderzoek te zoeken naar factoren die de professionalisering van leraren bevorderen of hinderen.

In dit jaarboek bieden wij een overzicht van wat we kunnen leren uit de onderzoeksprojecten die het RdMC in 2009 en 2010 heeft uitgevoerd (RdMC, 2010a+b; Martens & Stijnen, 2010). In onze werkwijze hebben wij een, naar ons idee, unieke aanpak van onderzoek, waarin zowel aan wetenschappelijke uitgangspunten als aan praktijk-relevantie recht wordt gedaan. We hopen in deze bundel een indruk te geven van de meerwaarde van onze benadering.

Maatschappelijke context van het RdMC-onderzoek

Sociale partners en het ministerie van OCW hebben in 2008 in het *Convenant Leer-Kracht van Nederland* (Ministerie van OCW, 2008a) afspraken gemaakt om het aantal leraren en de kwaliteit van leraren te bevorderen. Hierbij ligt de nadruk op meer ruimte voor de leraar en zijn of haar professionalisering. Om goed personeel aan te trekken en te behouden, is een aantrekkelijk personeelsbeleid nodig. Het kabinet ondersteunt scholen hierbij door te investeren in meer loopbaanmogelijkheden en betere beloningen voor onderwijspersoneel. Onder meer via de functiemix waardoor meer leraren door kunnen groeien naar hogere salarisschalen.

Daarnaast investeert het kabinet in betere opleidingen voor onderwijspersoneel. In *Krachtig Meesterschap*, de Kwaliteitsagenda Lerarenopleidingen 2008-2011, zijn afspraken gemaakt om de kwaliteit van de lerarenopleiding te vergroten (Ministerie van OCW, 2008b; idem, 2010):

- Invoering van kennisbases en kennistoetsen.
- NVAO-accreditering en subsidiëring van opleidingsscholen. Ook zijn er Academische opleidingsscholen die het opleiden in de school nadrukkelijk verbinden met schoolontwikkeling, innovatie en onderzoek.
- In 2009 is het ministerie van OCW opnieuw gestart met een subsidieregeling voor zij-instroom.
- Om het aantal academici in het onderwijs te vergroten, is onder meer de educatieve minor aan de universiteiten geïntroduceerd. Middelbare scholen die hiervoor stageplekken bieden, krijgen voor hun begeleiding een financiële vergoeding.
- In 2009 is het project 'Eerst de klas' gestart; een gezamenlijk gedragen initiatief van het onderwijs, het bedrijfsleven en de overheid. Excellente, pas afgestudeerde academici werken in het voortgezet onderwijs, worden opgeleid tot eerstegraads docent en ontvangen een leiderschapstraining in het bedrijfsleven.

De overheid investeert bovendien in deskundigheidsbevordering en extra kwalificatiemogelijkheden voor zittende leraren (Ministerie van OCW, 2010). 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 hierin een belangrijke rol. Om leraren te kunnen ondersteunen in hun professionele ontwikkeling is het belangrijk dat er een sterkere samenwerking van beroepsverenigingen van leraren is. De Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) wordt omgevormd

tot een coöperatief verband van beroepsorganisaties. De beroepsvereniging zorgt niet alleen voor promotie van het leraarsberoep, maar ook voor kwaliteitsborging en –bevordering via de eerder genoemde lerarenregisters. In 2011 worden de registers opengesteld.

Hoewel bekwaamheidsonderhoud een verantwoordelijkheid is van werkgever en werknemer, kan de overheid ook op de inhoud van deskundigheidsbevordering invloed proberen uit te oefenen. Bijvoorbeeld door stimulansen in te bouwen in de besteding van de reguliere nascholingsmiddelen. Momenteel legt de overheid de nadruk op opbrengstgericht taal- en rekenonderwijs.

Het is duidelijk dat de overheid via allerlei regelingen en projecten probeert de kwaliteit van de initiële opleiding en het leven lang leren van leraren te vergroten. Die impuls staat of valt echter met de capaciteit van leraren en leidinggevenden om daar in de praktijk van alledag invulling aan te geven. De voorwaarden waaronder professionele ontwikkeling van leraren op de werkplek tot bloei kan komen, vormen het centrale onderzoeksthema van het RdMC.

Theoretisch kader van het RdMC-onderzoek

Uitkomsten van onderwijsonderzoek vinden maar moeilijk hun weg naar het denken en doen van leraren en lijken daarmee een geringe rol te spelen bij hun professionalisering (Martens, 2010). Daar zijn tal van redenen voor te geven, waar we in een later hoofdstuk nog op terugkomen. Duidelijk is dat dergelijk onderzoek vaak te ver af staat van de concrete behoeften van leraren. Daarom wil het onderzoek van het RdMC juist ingaan op vragen uit de lokale praktijk en moet het ook directe praktijkrelevantie hebben. Dat neemt niet weg dat de bevindingen generaliseerbaar moeten zijn en bij moeten dragen aan wetenschappelijke theorievorming. De specifieke taak voor het RdMC is om praktijkvragen naar generiek niveau te vertalen en zo via vraaggestuurde onderzoeksprojecten - met in eerste instantie lokale relevantie - toch generaliseerbare kennis op te leveren. Dat betekent dat het onderzoek van het RdMC een stevige theoretische basis moet hebben (Stijnen, 2007).

Ons onderzoeksprogramma vertrekt vanuit een theoretisch kader met een onderwijspsychologische focus, maar 'leent' waar nodig inzichten uit andere theoretische disciplines (zie Martens, 2009). We zien motivatie als overkoepelende variabele, omdat dit een kernvariabele is bij het al dan niet slagen van professionalisering en onderwijsinnovaties. Hierbij sluiten we aan bij de meest recente motivatietheorie waarin zelfdeterminatie de basisaanname is, de zogenaamde Self Determination Theory (SDT) (Ryan & Deci, 2000). De gedachte in de SDT is dat alle mensen uit zichzelf gemotiveerd zijn. Ze zijn intrinsiek gemotiveerd, omdat ze plezier beleven aan een activiteit en niet vanwege een externe beloning of dwang. Er wordt dan niet zozeer gekeken hoe mensen gemotiveerd kunnen worden, maar welke factoren er toe leiden dat mensen gedemotiveerd raken. Uit divers onderzoek dat op grond van de SDT is uitgevoerd, blijkt dat het belangrijk is dat mensen zich competent voelen, autonomie ervaren en zich sociaal verbonden en veilig voelen met de personen om zich heen. Omgekeerd raken mensen gedemotiveerd als ze bijvoorbeeld te weinig eigen regelruimte hebben

of te moeilijke of te makkelijke dingen moeten doen. Zulke inzichten zijn ook zichtbaar in taakbelastingtheorieën (zie het Job Demand Control model van Karasek & Theorell, 1990).

Behalve motivatie is gedragsintentie een belangrijke variabele. Gedragsintentie hangt volgens de Theory of Reasoned Action (TRA) (Fishbein & Ajzen, 1975) af van de houding tegenover het gewenste gedrag en de sociale druk van belangrijke anderen om dat gedrag te vertonen. De Theory of Planned Action (TPA) (Ajzen, 1991) voegt daar nog een variabele aan toe: het geloof het gedrag te kunnen uitvoeren ondanks mogelijke belemmeringen. Het Technology Acceptance Model (TAP) (Davis, Bagozzi & Warshaw, 1989) laat zien dat de houding tegenover gewenst gedrag weer beïnvloed wordt door ervaren bruikbaarheid en gebruiksvriendelijkheid van een product of dienst. In de SDT en TRA blijkt ook het belang van de sociale relatie. Het RdMC ziet leren als een sociaal proces. De focus ligt daarbij op het samenwerkend leren op de werkplek. We gebruiken netwerktheorieën om het belang van communicatie en samenwerking in teams en (virtuele) communities te onderzoeken (zie voor een overzicht Strijbos, Kirschner & Martens, 2004). Evenals theorieën die ingaan op de wisselwerking tussen leraren en leidinggevenden en op de instrumenten die daarbij ingezet worden.

Focus van het RdMC-onderzoek: inhoud en type onderzoek

Onderzoek laat zien dat we in de praktijk van alledag, bijvoorbeeld op de werkplek, veel op een intrinsiek gemotiveerde manier leren: we pikken dingen op omdat we ze leuk of interessant vinden zonder dat dit leren expliciet georganiseerd of overdacht is. Dit wordt ook wel informeel leren genoemd, ter onderscheiding van formeel en non-formeel leren. In navolging van Colletta (1996) hanteert het RdMC (zie Van den Dungen & Smit, 2010) de volgende betekenissen van deze vormen van leren. Formeel leren is leren dat wettelijk gereguleerd is, voldoet aan afgesproken inhoud en kwaliteitseisen en afgesloten kan worden met een landelijk erkend diploma of certificaat. Zie voor leraren bijvoorbeeld het stelsel van lerarenopleidingen zoals beschreven in de wet Beroepen In het Onderwijs. Non-formeel leren staat voor het intentionele en georganiseerde leren dat al dan niet met een bekwaamheidsbewijs wordt afgerond, maar niet wettelijk gereguleerd en landelijk erkend is. Denk voor leraren aan speciale cursussen op vakgebieden of rollen zoals coach of begeleider. Informeel leren is leren dat doorgaans niet intentioneel en georganiseerd is. Het vindt plaats bij dagelijkse activiteiten die te maken hebben met het functioneren op een werkplek, in de samenleving (zoals politiek of bestuurlijk of sportief actief zijn) en het leven zelf, zoals leren door het opdoen van grenservaringen, als ouder of als partner.

Al deze vormen van leren zijn belangrijk om als leraar je bekwaamheid te behouden en te verbeteren. Duidelijk zal zijn dat informele vormen van professionalisering het meest 'vanzelf' gaan, omdat ze direct uit de behoefte en motivatie van leraren zelf voortkomen. De focus van het RdMC ligt dan ook op het spontane leren op de werkplek en niet op het aanbieden van formele cursussen. Het RdMC wil onderzoeken hoe leren zoveel mogelijk kan werken als het intrinsiek gemotiveerde, informeel leren. Hierbij wil het, zoals gezegd, een hoge praktijkrelevantie combineren met

wetenschappelijke eisen. Dat is een oefening in evenwichtskunst. Bepaalde typen onderzoek zijn hiervoor meer geschikt (zie Martens, 2009).

Het zogenaamde *educational design*-onderzoek is voor het RdMC van groot belang (zie bijvoorbeeld Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006). Dit onderzoek wil theorie ontwikkelen, maar is primair gericht op praktijkinterventie en –relevantie. Meerdere cycli van ontwerp, evaluatie en revisie worden in dit type onderzoek doorlopen, waarbij de nadruk ligt op het begrijpen van het wel of niet aanslaan van interventies. Door dit type onderzoek te combineren met validerend of effectiviteitonderzoek en met theoretisch gericht onderzoek, waarbij bijvoorbeeld dezelfde variabelen steeds op dezelfde manier gemeten worden, ontstaat steeds beter generaliseerbaar inzicht. Op deze manier wil het RdMC proberen te vermijden dat een ingenieusblik ontstaat, waarbij er te veel oog is voor een specifiek toegepast ontwerp. Andersom proberen we er op allerlei manieren voor te waken dat het onderzoek geen praktijkrelevantie heeft of te veraf staat van de leraren. Voor dit laatste is het van belang om leraren er actief bij te betrekken in alle fasen van het onderzoek. En ze niet als ‘objecten’ in een onderzoek te zien, maar als personen met een eigen professionele biografie.

Opbouw van het jaarboek

In dit jaarboek bespreken we bevindingen van bovengenoemd onderzoek. Het gaat om verschillende soorten onderzoek: promotieonderzoek, reviewonderzoek, gebruikersonderzoek rondom specifieke RdMC-producten en -diensten en om door het RdMC begeleid actieonderzoek van schoolteams. Daarbij is er ook aandacht voor het zogenaamde modus 2-onderzoek: praktijkvragen worden door wetenschappers en praktijkexperts gemeenschappelijk onderzocht. Steeds is de centrale vraag Wat Werkt Waarom? Bij elke maatregel of project is het van belang te kijken of het bij de behoeften van leraren aansluit, of het effectief en efficiënt is, of leraren het waarderen en of het tot de verwachte gedragsverandering heeft geleid.

Omdat we niet kunnen verwachten dat iedereen die in het werk van RdMC geïnteresseerd is ook alle onderzoeksrapporten tot zich kan nemen, hebben we ervoor gekozen een aantal inzichten en resultaten uit 2009 en 2010 te bundelen in een handzaam en naar wij hopen goed toegankelijk jaarboek. Dit jaarboek is opgezet aan de hand van de volgende vragen: Waarom willen we bepaalde dingen weten? Wat weten we er dan van? Hoe onderzoekt het RdMC verder? Wat staat er nog te doen? Ook in de meeste afzonderlijke hoofdstukken vindt u deze indeling in grote lijnen terug.

Deel 1

Met deze inleiding zijn we begonnen om antwoord te geven op de vraag waarom er aandacht moet zijn voor de professionalisering van leraren. In het volgende hoofdstuk gaan we hierop verder. We gaan daarin na in hoeverre leraren bereid zijn tot een leven lang leren.



Deel 2

In het tweede deel onderzoeken we wat we al weten van mogelijkheden en belemmeringen voor professionalisering. Zo is uit onderzoek bekend dat leraren vaak niet gemotiveerd zijn voor formele vormen van leren en dat formele regelingen lang niet volledig gebruikt worden. We gaan in op het gebruik van deze formele regelingen en op de factoren die van invloed zijn op feitelijk professionaliseringsgedrag in de schoolpraktijk. Daarnaast weten we dat het huidige onderwijsonderzoek vaak weinig aan professionalisering van leraren bijdraagt. In een apart hoofdstuk bespreken we de belangrijkste redenen daarvoor en hoe we dit als RdMC proberen te verbeteren.

Deel 3

In het derde deel bespreken we bevindingen uit onderzoeksprojecten die typisch voor het RdMC-onderzoek zijn. Het gaat om gebruikersonderzoek naar nieuwe instrumenten voor professionalisering, waarbij ict en informeel werkplekleren kenmerkend zijn: Leraar24 en Wikiwijs. Vervolgens komt promotieonderzoek naar dit soort nieuwe instrumenten aan bod. We eindigen met voorbeelden van vraagsturingsprojecten waarbij schoolteams onder begeleiding van het RdMC proberen eigen vragen te onderzoeken. We hebben hieruit een aantal projecten geselecteerd die exemplarisch zijn voor wat het RdMC als good practices ziet.

Deel 4

In het vierde deel vragen we ons af wat het RdMC-onderzoek ons tot nu toe (nog niet) heeft opgeleverd aan generaliseerbare kennis om de centrale onderzoeksvraag van het RdMC te beantwoorden: welke factoren bevorderen of hinderen de professionalisering van docenten?

We bekijken de uitkomsten van evaluatieonderzoek naar de vraagsturingsprojecten van 2009 en 2010 en besluiten met de vraag waar de komende jaren de focus op zal moeten gaan liggen.

Literatuur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Akker, J. van den, Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational Design Research*. New York: Routledge.
- Bastiaens, T. (2007). *Onderwijskundige Innovatie: Down to earth. Over realistische elektronische ondersteuning bij leren en instructie*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Bolhuis, S. (2009). Naar evidence based onderwijs? *Vector*, 9, 17-19.
- Coletta, N.J. (1996). Formal, nonformal and informal education. In: A.C. Tuijnman (Red.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. (pp. 22-27). Londen: Pergamon.
- Coonen, H. (2005). *De leraar in de kennissamenleving. Beschouwing over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum. (Ook verschenen als handelseditie bij uitgeverij Garant).
- Davis, F.D., Bagozzi, R.P., & Warshaw, P.R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982–1003.
- Dungen, M. van den, & Smit, W. (2010). *Rapport 5. Meerdere wegen naar professionalisering. Validering en certificering van informeel leren door leraren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Erlbaum.
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990) *Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kendall, J.S., & Marzano, R.J. (2008). *Designing & Assessing Educational Objectives*. New York: SAGE Publications Inc.
- Martens, R.L. (2009). *RdMC Onderzoeksprogramma 2009-2011. Succesvol leven lang leren op de werkplek. Onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R., & Stijnen, S. (2010). *Jaarverslag Onderzoek RdMC 2009*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- McDaniel, O., Neeleman, A., Schmidt, G., & Smaling, H. (2009). *De professionaliteit van MBO-docenten in vergelijkend perspectief*. Amsterdam: CBE consultants.
- Ministerie van OCW (2008a). *Convenant Actieplan Leerkracht van Nederland*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2008b). *'Krachtig meesterschap' Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2009). *Maatschappelijke Innovatie Agenda Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2010). *Voortgangsrapportage Leerkracht van Nederland mei 2010*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2011). *Nota werken in het onderwijs 2011*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Rinnooy Kan, A. (2007). *Leerkracht! Advies van de commissie leraren*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ruud de Moor Centrum (2010a). *Jaarverslag 2009*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Ruud de Moor Centrum (2010b). *Jaarplan 2010. Professionaliseren door verbinden*. Heerlen: Open Universi-



teit, Ruud de Moor Centrum.

- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Stijnen, P.J.J. (2003). *Leraar worden: 'under construction'?*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Stijnen, P.J.J. (2007). *Onderzoek en bewaking onderzoekskwaliteit bij RdMC*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Strijbos, J.W., Kirschner, P.A., & Martens, R.L. (Eds.) (2004). *What we know about CSCL in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vermeulen, M. (2003). *Een meer dan toevallige casus. De tekorten aan leraren bezien als aansluitingsvraagstuk tussen opleiding en arbeidsmarkt in het hoger onderwijs*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

2 Zijn leraren bereid om te leren? De leervitaliteitsindex als monitor

Isabelle Diepstraten, Janneke Hooijer, Rob Martens en John Gerrichhauzen

Samenvatting

De Europese Unie wil van Europa de meest concurrerende kenniseconomie van de wereld maken. Onderwijs en een leven lang leren in brede zin moeten daarvoor zorg dragen. Maar zijn mensen wel bereid om te leren? En hoe staat het met leraren die binnen dat onderwijs de cruciale factor vormen? Gedragen zij zich als de gewenste professionals die vanuit eigen motivatie zichzelf blijven ontwikkelen? Het is de kerntaak van het Ruud de Moor Centrum (RdMC) om de professionalisering van leraren te onderzoeken. Daarom zullen we eerst moeten weten in hoeverre leraren hiertoe bereid zijn. Daar is weinig informatie over. Er is wel veel statistisch materiaal over de feitelijke deelname aan vormen van leven lang leren door de beroepsbevolking in het algemeen. Ook is zeer recent een Europese index ontwikkeld om deze feitelijke deelname in een cijfer uit te drukken. Dit alles beschrijven we kort in dit hoofdstuk.

Cijfers over feitelijke deelname zeggen echter niet alles. Ze meten vaak vooral de deelname aan formele opleidingen, terwijl professionals zoals leraren vooral informeel veel leren. Bovendien weten we dan nog niet of mensen bereid zijn om te leren. Laat staan dat er een eenduidige index is om de leerhoudingen van mensen te peilen. Daarom heeft het RdMC in samenwerking met Onderzoeksbureau Motivation en de publieke omroep NTR de leervitaliteitsindex ontwikkeld. Hiermee is het mogelijk om de leerintenties van mensen systematisch te monitoren. De resultaten laten zich uitdrukken in een indexcijfer leerbereidheid, waarmee ook systematische vergelijkingen tussen beroepsgroepen en andere groepen, door de tijd en over landen heen mogelijk worden. In de rest van het hoofdstuk beschrijven we hoe dit instrument is opgebouwd en hoe het op validiteit getest is. Ook beschikken we over de eerste leerbereidheidsresultaten van leraren uit het primair (po), voortgezet (vo) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Leraren blijken er in alle opzichten positief uit te springen in vergelijking met andere hoger opgeleide professionals, behalve als het gaat om leergierigheid naar technische ontwikkelingen. Leraren in het po scoren op sommige punten wat lager dan leraren vo en mbo. We eindigen met een blik op de toekomstige ontwikkeling en inzet van het instrument.

Waarom de bereidheid tot leven lang leren peilen?

De Europese Unie heeft in 2000 in Lissabon afgesproken om Europa in 2010 tot de meest concurrerende kenniseconomie van de wereld te maken (Europese Commissie, 1995; idem, 2000). Om dat te bereiken zou iedereen niet alleen meer en andere kennis moeten opdoen, maar ook een leven lang moeten leren. Een leven lang leren heeft dan niet meer de emanciperende betekenis van 'tweede kans' onderwijs voor 'achtergestelde' groepen, maar zou voor ieder individu en elke samenleving van levenslang belang zijn (zie voor de ontwikkeling van dit begrip Tuijnman & Boström, 2002; voor de ontwikkeling van het internationale beleid rondom leven lang leren Field, 2000; voor



het Nederlandse beleid Hake & Van der Kamp, 2001). De Beleidsagenda leven lang leren (Ministerie van OCW, 2002) schetst voor Nederland het kader voor later uit te werken maatregelen.

Het centrale idee is dat een kennissamenleving vraagt om een steeds hoger kennisniveau dat continu 'ververst' moet worden. Het gaat daarbij ook om een ander soort kennis, zoals het vermogen om te blijven leren en om informatie te kunnen vinden. Daarnaast gaat het om bredere kennis en het creatief combineren van bestaande kennis. Dit geldt niet alleen voor het werk, maar voor alle levensdomeinen. Kortom: iedereen moet een leven lang én levensbreed blijven leren. De momenteel in Nederland gehanteerde en ook internationaal toonaangevende omschrijving van leven lang leren is: alle leeractiviteiten die gedurende het hele leven ontplooid worden om kennis, vaardigheden en competenties vanuit een persoonlijk, burgerlijk, sociaal en/of werkgelegenheidsperspectief te verbeteren (Tuijnman & Boström, 2002).

Hiermee zijn niet alleen alle levensfasen, maar ook andere leercontexten dan de school object van beleidsmakers geworden. Naast het formele leren op school wordt ook gekeken naar het zogenaamde non-formeel leren in georganiseerde vrijetijdsbesteding en naar het informeel, incidenteel leren in alledaagse, niet-georganiseerde contexten. Inmiddels zijn talloze investeringen gedaan om het kennis- en vaardigheidsniveau van de bevolking op een hoger peil te brengen. Zo is de Open Universiteit (OU) in het leven geroepen als dé universiteit bij uitstek om het leven lang leren en de uiteenlopende leerbehoeften van mensen in hun levensloop centraal te stellen (Janssen, 2010 a+b). Het aan de OU verbonden Netherlands Laboratory for Lifelong Learning (NeLLL) doet onderzoek naar leven lang leren in de volle breedte.

Tegelijk maken de beleidskaders duidelijk dat 'leven lang' en 'overall' leren onmogelijk een externe verantwoordelijkheid kunnen zijn. De verantwoordelijkheid wordt primair bij de lerende zelf gelegd: 'De beste garantie voor een goed functionerende arbeidsmarkt zijn verantwoordelijke werknemers met een intrinsieke leerattitude' (Ministerie van OCW, 2002: 15). 'Lerenden zouden... over eigen instrumenten voor de vormgeving van hun leerloopbaan moeten beschikken' (Onderwijsraad, 2003b: 50). Zeker omdat de verantwoordelijkheid voor leven lang leren bij leerders zelf gelegd wordt, is de vraag wat mensen zelf willen leren. Daarom is het peilen van leerbereidheid van groot belang. Wij focussen daarbij op leraren. Het is de kerntaak van het RdMC om de professionalisering van leraren te onderzoeken. Daarom zullen we eerst moeten weten in hoeverre leraren hiertoe bereid zijn. Bovendien is en blijft onderwijs een onmisbare schakel in de kennissamenleving: de kwaliteit van de leraar is binnen dat onderwijs dé cruciale factor (Martens, 2009; Hargreaves, 2003). Juist over die kwaliteit van de leraar is veel te doen. Er is discussie of leraren wel de zo gewenste kenmerken van professionals vertonen. Een professional die vanuit intrinsieke motivatie blijft leren, waarbij vooral informeel geleerd wordt (Livingstone, 2000; Colley, Hodgkinson & Malcolm, 2003). Het gaat er om dat een professional zijn kennis met anderen deelt, kennis ontwikkelt, verantwoordelijkheid neemt en aflegt, waarbij autonoom handelen in balans is met het samenwerken met anderen (Weggeman, 2007). Maar wat kunnen we nu echt zeggen over de professionaliteit van leraren? Is hun deelname aan een leven

lang leren en hun bereidheid tot leren bijvoorbeeld te vergelijken met andere hoger opgeleide professionals?

Wat weten we over de deelname aan leven lang leren?

Uit bestaand onderzoek kunnen we veel achterhalen over de feitelijke deelname aan leven lang leren van de bevolking. Zo laten onderzoeken van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS, 2008; idem, 2009), de Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2005; idem, 2009) en de Europese Unie (Europese Commissie, 2008) zien dat een kwart van de 15- tot 65- jarigen in 2007 minstens een hbo-diploma had. Tien jaar eerder was dit 19%. Een van de Lissabondoelstellingen is dat in 2010 in heel Europa 12,5% van de 25- tot 65- jarigen deelneemt aan enige vorm van opleiding of cursus, zowel werkgerelateerde als vrijetijdscursussen. Nederland kruipt met 16,6% deelname in 2007 naar de zelf gekozen hogere doelstelling van 20% participatie. Sommige landen hebben wat hogere percentages, maar in algemene zin blijkt dat met het vorderen van de leeftijd de opleidingsparticipatie sterk afneemt. Dat geldt zowel voor formele opleidingen als werkgerelateerde, non-formele educatie. Verder blijkt dat hoger geschoolden vijf tot tien keer meer leeractiviteiten volgen dan lager geschoolden en dat medewerkers werkzaam in grotere organisaties meer leeractiviteiten volgen.

Bovenstaande onderzoeken leveren veel informatie, maar door verschillende instellingen, in verschillende landen en op verschillende tijdstippen worden verschillende indicatoren voor leven lang leren gebruikt (zie bijvoorbeeld Gardiner & Kline, 2007). De vraag is wat je onder leren moet verstaan en welke indicatoren deze dimensies van leren goed in beeld kunnen brengen.

Toch is het voor publiek en beleidsmakers veel inzichtelijker om met een standaardmaat te meten: het is overzichtelijker en maakt bijvoorbeeld meteen duidelijk waar het beter, waar slechter gaat. Om dit soort redenen is in 2010 de European Lifelong Learning Indicators index (ELLI) geïntroduceerd. De index heeft tot doel de feitelijke deelname aan leven lang leren op een eenduidige manier te meten, waardoor vergelijkingen door de tijd heen en tussen sociale groepen en geografische locaties mogelijk worden (ELLI Team, 2010). De index is gebaseerd op de aanbevelingen van de UNESCO Internationale Commissie voor onderwijs in de eenentwintigste eeuw die in het afgelopen decennium wereldwijd tot referentiekader zijn geworden. Leren wordt in vier dimensies uiteengelegd en elke dimensie wordt door een vast aantal indicatoren in beeld gebracht.

- Dimensie 1 'Learning to KNOW' verwijst naar schoolse kennis en wordt gemeten met indicatoren als het percentage volwassenen in formele opleiding, PISA scores van scholieren en overheidsuitgaven aan onderwijs.
- Dimensie 2 'Learning to DO' verwijst naar leren gerelateerd aan werk- en beroepsvaardigheden. Indicatoren zijn bijvoorbeeld slagingspercentages in het beroepsonderwijs, participatiegraad in werkgerelateerd non-formeel leren, maar ook internetgebruik op het werk en de mate waarin men complexe taken op het werk uitvoert.



- Dimensie 3 'Learning to LIVE TOGETHER' draait om burgerschap en sociale cohesie, gemeten via bijvoorbeeld deelname aan vrijwilligerswerk en politieke partijen, de mate van steun die mensen kunnen mobiliseren en de opinies die zij hebben over thema's als diversiteit en vertrouwen in overheid en medemens.
- Dimensie 4 'Learning to BE' heeft alles te maken met persoonlijke ontplooiing en lijkt vooral afgemeten te worden aan deelname aan hoge cultuur (musea, theater, bioscoop), sport en internet.

De indicatoren van de dimensies gaan over verschillende levensfasen en verschillende levensterreinen om de concepten 'leven lang' respectievelijk 'levensbreed' te omvatten. De opbrengst van leven lang leren is vertaald in veertien sociale uitkomsten (zoals geluk, gezondheid en vertrouwen in de democratie) en vijf economische uitkomsten (zoals bruto nationaal product, werkloosheidsgraad en arbeidsproductiviteit). Deze uitkomsten blijken een sterke lineaire samenhang met de bovengenoemde indicatoren te vertonen.

De ELLI-index is bedoeld om feitelijk leergedrag in een maat uit te drukken, maar we weten dan nog niet of mensen bereid zijn om te leren. Op dit gebied zijn er wel gegevens voorhanden. Zo verwijst de Onderwijsraad in zijn adviezen over leven lang leren naar de Eurobarometer uit 2003. Uit dit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat minder dan 70% van de Nederlanders leven lang leren belangrijk vindt, zowel voor werk als overige doelen. Als het gaat om werk is de bereidheid om eigen tijd en geld in formele of non-formele leeractiviteiten te steken gering. Als het gaat om overige doelen is de bereidheid groter, maar is de daadwerkelijke deelname aan formele of non-formele activiteiten geringer dan voor werkgerelateerde leeractiviteiten (zie Onderwijsraad, 2003c). Net als bij feitelijk leergedrag gaat het bij deze leerbereidheidspeilingen om incidentele metingen met een diversiteit aan indicatoren.

Er is geen eenduidige index om de leerhoudingen van mensen te peilen. Alleen daarom al is het moeilijk te bepalen hoe de discussie over de professionaliteit van de leraar beslecht moet worden. De leerhoudingen van leraren zijn nauwelijks onderzocht. De Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) verschaft ons inzicht in houdingen van ruim 4000 leraren primair onderwijs. Zo blijkt ruim de helft 'zelfontplooiing in het werk' en 'prikkel om mijzelf te verbeteren' belangrijk te vinden. Daarbij wordt samenwerken vanuit een gedeelde visie in combinatie met voldoende eigen regelruimte als een heel belangrijke, maar nog onvoldoende vervulde conditie gezien (SBL, 2006). Informatie over leerhoudingen is echter beperkt en niet systematisch voorhanden. Bovendien bestaan er geen bruikbare gegevens van referentiegroepen waarmee leraren vergeleken kunnen worden, zoals andere professionele beroepsgroepen, leraren in andere landen of de Nederlandse beroepsbevolking in het algemeen. Hierdoor is het moeilijk na te gaan of leraren relatief veel of weinig leerbereid zijn.

Hoe kunnen we de bereidheid tot leren peilen? De leervitaliteitsindex als instrument

Het bovenstaande maakt duidelijk dat er geen eenduidige samenhangende maat is, waarmee de leerbereidheid van mensen gevolgd en systematisch vergeleken kan worden. Daardoor zijn veel beleidsrelevante vragen niet te beantwoorden, zoals: Waarom

zijn bepaalde beroepsgroepen minder leerbereid? Zijn voor die groepen andere leer-middelen geschikt? Wat is het effect van beleid op het bevorderen van leerbereidheid?

Deze overwegingen waren voor het RdMC aanleiding om een leervitaliteitsindex te ontwikkelen naar analogie van de index consumentenvertrouwen of de armoedemonitor. Bij de ontwikkeling van de leerbereidheidsindex zijn in het buitenland ontwikkelde instrumenten ter inspiratie gebruikt, zoals de Canadese Wall Questionnaire en Survey of Informal Learning en de Australische Provider Learning Environment Scale. Daarnaast zijn de volgende ontwerpregels gehanteerd: een beperkt aantal, korte vragen die eenvoudig online in te vullen zijn volgens vijf vooraf gegeven antwoordcategorieën van 'zeer mee oneens' tot en met 'zeer mee eens'. In de concept-vragenlijst zijn uiteindelijk vragen opgesteld die verwijzen naar de dimensie algemene leerbereidheid. Daarnaast zijn stellingen opgenomen die betrekking hebben op drie van de vier dimensies die door de UNESCO gehanteerd worden en in de eerder besproken ELLI-index zijn opgenomen: leren voor werk (to DO), burgerschap (to LIVE TOGETHER) en persoonlijke ontwikkeling (to BE). De dimensie over schools leren (to KNOW) is niet meegenomen, omdat deze dimensie over feitelijk leergedrag in plaats van leerattituden gaat.

De vragenlijst is in 2010 aan een kwalitatieve en kwantitatieve analyse onderworpen om de validiteit en betrouwbaarheid te bepalen. De analyse moest antwoord geven op vragen als: Zijn de vragen en begrippen begrijpelijk? Geven mensen dezelfde uitleg aan de vragen en begrippen? Komt deze uitleg overeen met wat de onderzoekers met het instrument bedoelen te meten?

In de eerste, kwalitatieve analyse is in elf individuele interviews met hoger, middelbaar en lager opgeleiden gekeken naar wat deze elf mensen onder leren verstaan en of de vragen voor hen duidelijk waren. Op grond daarvan zijn sommige woorden en zinnen aangepast.

In de tweede, kwantitatieve analyse is gekeken of combinaties van stellingen naar onderliggende dimensies van leven lang leren verwijzen: Welke stellingen leiden tot gelijksoortige antwoorden bij mensen en vormen zo een samenhangende schaal? Is die schaal ook inhoudelijk als een onderliggende dimensie uit te leggen? Vervolgens is de interne betrouwbaarheid van de schalen bekeken: de mate van samenhang tussen stellingen die samen een schaal vormen ofwel een onderliggende dimensie meten. Hiervoor hebben 58 mensen met minimaal hbo-opleiding en 50 mensen met maximaal vmbo-opleiding de vragenlijst ingevuld. Deze steekproef was representatief.

Algemene leerbereidheid lijkt te verwijzen naar vijf onderliggende concepten: algemene leergierigheid, technische leergierigheid, leerangstig zijn, uitgeleerd zijn, zekerheid zoeken.

De stellingen over werk (to DO) lijken op twee onderliggende dimensies te duiden: tijdsdruk en groepsstimulans. De stellingen over persoonlijk welzijn (to BE) verwijzen naar persoonlijke ontwikkeling en naar culturele interesse. Tot slot lijken de stellingen over burgerschap (to LIVE TOGETHER) naar twee dimensies te verwijzen: bijdragen aan de buurt en opvoeding.



Voor elke schaal is een schaalscore berekend die getransformeerd is naar een indexscore die loopt van 0 tot 100. De leerindex is hiermee een score geworden die uit verschillende schalen is opgebouwd. De score kan in één getal de stand van zaken weer geven. Tegelijk kan bekeken worden welke onderliggende concepten verantwoordelijk zijn voor veranderingen in de score (of verschillen tussen groepen of landen). Ook bij een gelijke of gelijk blijvende score kan het zijn dat alle schalen stabiel blijven of dat er toch verschuivingen tussen de schalen zijn.

Wat leert de index ons over de leervitaliteit van leraren?

In 2010 is de vragenlijst leervitaliteit voor het eerst grootschalig ingezet, en wel onder leraren. De afname van de leervitaliteitsindex is uitgevoerd door de Onderwijs Innovatie Groep. Zij hebben een representatieve steekproef van professionals uit het po, vo en mbo benaderd om de vragenlijst in te vullen. Hierbij is een minimale streefrespons vastgesteld die uitspraken met een betrouwbaarheid van 95% mogelijk maakt. Deze streefrespons is ruimschoots behaald voor de docenten in het po en vo; voor het mbo is deze respons net niet behaald. In totaal hebben 2254 leraren de vragenlijst ingevuld; deze groep is per sector representatief naar geslacht (zo werken er in het po veel meer vrouwen en hebben in het po ook veel meer vrouwen de vragenlijst ingevuld), maar wat oudere leraren zijn iets oververtegenwoordigd. In het onderstaande zullen we de uitkomsten voor leraren steeds vergelijken met de bevindingen uit de hierboven genoemde pilot. Het is dan interessant om te bekijken of leraren verschillen van de groep hoog opgeleide professionals.

De leervitaliteitsindex bestaat zoals gezegd uit verschillende subschalen. Voor de verschillende subschalen zijn de scores berekend en getransformeerd naar een schaal van 0 tot 100. In de tabel is een overzicht van de gemiddelde scores per schaal en per sector opgenomen. Eerst is de score van hoog opgeleide professionals, zoals in een eerder onderzoek verzameld, weergegeven en ter vergelijking is daarnaast de score van alle leraren (dus alle sectoren bij elkaar) vermeld. Omdat het onderzoek onder professionals een veel kleinere groep betreft is een statistische vergelijking met leraren niet relevant. Desalniettemin is het informatief om de gemiddelde scores van docenten en andere hoog opgeleide professionals naast elkaar te zetten. Vervolgens konden we de docenten uit de verschillende sectoren wel statistisch met elkaar vergelijken. De vetgedrukte scores zijn scores waarop significante verschillen zijn gevonden tussen de onderwijssectoren.

Tabel 1 Scores op de verschillende schalen van de leerindex

| Schaal | Professionals hoog opgeleid (N=58) | Leraren algemeen (N=2254) | Leraren po (N=522) | Leraren vo (N= 1147) | Leraren mbo (N=326) |
|--|------------------------------------|---------------------------|--------------------|----------------------|---------------------|
| Leerbereid algemeen | | | | | |
| Leergierig algemeen | 67 | 78 | 77 | 79 | 79 |
| Leergierig technisch | 61 | 57 | 53 | 58 | 59 |
| Leerangstig | 70 | 31 | 30 | 29 | 30 |
| Uitgeleerd | 65 | 22 | 20 | 23 | 22 |
| Zekerheid zoeken | 56 | 56 | 58 | 52 | 51 |
| Leerbereid domeinen | | | | | |
| Leren voor werk (DO) | 65 | 68 | 69 | 69 | 69 |
| Leren voor persoonlijke bekwaamheid (BE) | 61 | 72 | 73 | 72 | 72 |
| Leren voor cultuur (BE) | 49 | 60 | 60 | 61 | 59 |
| Leren voor buurt (LIVE) | 47 | 52 | 51 | 53 | 55 |
| Leren voor opvoeding (LIVE) | 49 | 74 | 76 | 74 | 72 |

Leraren vergeleken met hoger opgeleide professionals

- Kijken we naar prioriteiten binnen groepen dan valt op dat technische leergierigheid binnen de groep professionals een relatief hoge en binnen de groep leraren een lage prioriteit heeft: bij leren voor opvoeding is dat precies andersom. Binnen beide groepen hebben leren algemeen, leren voor werk en leren voor persoonlijke bekwaamheid een relatief hoge, en leren voor cultuur en buurt een relatief lage prioriteit.
- Wanneer we nu de professionals met de leraren vergelijken dan zijn er aanwijzingen dat leraren op nagenoeg alle gebieden meer leerbereid zijn dan hoger opgeleiden in het algemeen. Leraren verschillen weinig van professionals als het gaat om leren voor werk en buurt, maar scoren wat hoger voor leergierig algemeen, leren voor persoonlijke bekwaamheid en leren voor cultuur en zeer veel hoger voor leren over opvoeding. Alleen op leergierig technisch scoren ze iets lager.
- Leraren zijn bovendien veel minder leerangstig (het gevoel bij te kunnen blijven met allerlei ontwikkelingen) en hebben veel meer het idee dat ze nog wat kunnen leren in vergelijking met professionals in het algemeen. Er is geen verschil tussen leraren en professionals als het gaat om zekerheid zoeken: garanties willen hebben voor zaken als steun en haalbaarheid voordat men aan een opleiding begint.

Verschillen tussen onderwijssectoren

Kijken we alleen naar de groep leraren dan scoren ze vooral hoog (hoger dan 65) op leergierigheid algemeen, leren voor opvoeding, persoonlijke bekwaamheid en werk. Leren voor cultuur, technische ontwikkelingen en buurt lijken ook belangrijk (scores tussen 50 en 60), maar net wat minder populair te zijn.

Verschillen leraren in het po, vo en mbo nu van elkaar? Hierbij moet bedacht worden dat er in het po veel meer vrouwen werken en dat leraren in het po gemiddeld wat jonger en in het mbo wat ouder zijn dan in het vo. Verschillen tussen sectoren kunnen dus ook berusten op man/vrouw- of leeftijdsverschillen. Welke sectorverschillen blijven over als gecorrigeerd wordt voor deze geslacht- of leeftijdsverschillen? Overigens is dit vooral theoretisch interessant, want het blijft natuurlijk een feit dat er in het po meer vrouwen dan mannen werken, waardoor die sector al anders kan zijn dan het mbo. En: de verschillen tussen sectoren mogen soms significant zijn, het gaat steeds om heel kleine verschillen. De verschillen met hoger opgeleide professionals waren groter.

- Er is geen verschil tussen sectoren als het gaat om leerangstig zijn, het gevoel te hebben bij te kunnen blijven.
- Bij leren voor werk, persoonlijke bekwaamheid en cultuur zijn er geen verschillen tussen sectoren, terwijl mbo-leraren meer leerbereid zijn om te leren over de buurt: deze afwijkende uitslag voor mbo-leraren verdwijnt bij correctie voor geslacht en leeftijd.
- Leraren po zijn iets, maar wel significant minder leergierig in het algemeen, maar dit lijkt vooral te maken te hebben met de oververtegenwoordiging van vrouwen of jongere leraren in het po (het verschil verdwijnt bij correctie voor geslacht en leeftijd).
- Leraren po lijken iets, maar wel significant minder uitgeleerd te zijn dan leraren vo en mbo, maar dit blijkt vooral te maken te hebben met de oververtegenwoordiging van vrouwen in het po. Het verschil heeft niet te maken met de relatief jongere leraren in het po (het verschil verdwijnt bij correctie voor geslacht, maar blijft bestaan bij correctie voor leeftijd).

Slechts op een aantal punten blijkt de afwijkende score van po-leraren níet verklaard te worden uit het feit dat er in het po meer vrouwen en jongere leraren werken.

- Leraren po zijn minder leergierig op technisch gebied dan leraren vo en mbo. Mbo leraren zijn op technisch gebied het meest leergierig. Dit verschil blijft bestaan bij correctie voor geslacht en leeftijd en is niet te verklaren uit het feit dat er in het po meer vrouwen of jongere leraren werkzaam zijn. Mogelijk spelen technische ontwikkelingen in de mbo-sector een grotere rol.
- Po-leraren lijken meer bereid te leren over opvoeding. Bij correctie voor geslacht en leeftijd blijven po-leraren wat hoger scoren dan vooral mbo-leraren. Ook dit kan met een typisch sectorkenmerk te maken hebben: in dit geval de leeftijd van de leerlingen.
- Leraren po zijn meer op zoek naar zekerheid als ze gaan leren en dat verschil blijft bestaan bij correctie voor geslacht en leeftijd.

Hoe gaan we verder met de index?

De index kan een systematische monitoring opleveren van de leerbereidheid van groepen.

- Enerzijds gaat het om vergelijkingen binnen de beroepsgroep leraren: tussen regio's, tussen schooltypen in de vo-sector, tussen scholen, tussen mannen en vrouwen, tussen Nederland en andere landen.

- Anderzijds zijn vergelijkingen met andere beroepsgroepen interessant, vooral met andere groepen hoger opgeleide professionals.
- Tot slot zou longitudinaal onderzoek inzicht kunnen geven hoe de leerbereidheid van leraren gedurende hun loopbaan mogelijk verandert.

De eerste pilots met de leerbereidheidsindex leveren opvallende resultaten op. Leraren lijken op alle fronten wat positiever af te steken bij hoger opgeleide professionals in het algemeen, behalve als het gaat om leergierigheid naar technische ontwikkelingen, terwijl leraren vo soms iets minder scoren dan leraren vo en mbo (behalve als het om leren over opvoeding gaat).

Dergelijke resultaten verdienen nader onderzoek: worden de bevindingen bevestigd in nieuw, representatief onderzoek en zo ja, wat zijn mogelijke verklaringen voor de verschillen tussen professionals en leraren evenals tussen onderwijssectoren? Zijn het verschillende groepen die sterk verschillen in leerbiografie of spelen contextfactoren een grote rol? Contextfactoren zoals het belang dat aan leren in iemands omgeving gehecht wordt, de mate waarin leven lang leren norm is in iemands beroepsgroep of overheidsmaatregelen voor professionalisering (tijd, geld, dwang enzovoort).

De vraag blijft vervolgens natuurlijk hoe iemands leerbereidheid samenhangt met iemands daadwerkelijke leergedrag. Steken leraren in hun daadwerkelijk leergedrag ook zo positief af bij andere hoger opgeleiden? Belangrijker nog is de vraag welke factoren het leren van leraren positief kunnen beïnvloeden. In het tweede deel van dit jaarboek gaan we in op de mogelijke invloed van formele regelingen en afstemmingsprocessen in het onderwijs evenals de mogelijke invloed van onderwijsonderzoek op professionaliseringsgedrag van leraren. Daarna stappen we in het derde deel over naar onze onderzoeksbevindingen over de rol van nieuwe instrumenten en nieuwe typen onderzoek bij professionalisering. In het vierde deel zetten we op een rij wat we nu te weten zijn gekomen over factoren die het leren van leraren kunnen bevorderen.



Literatuur

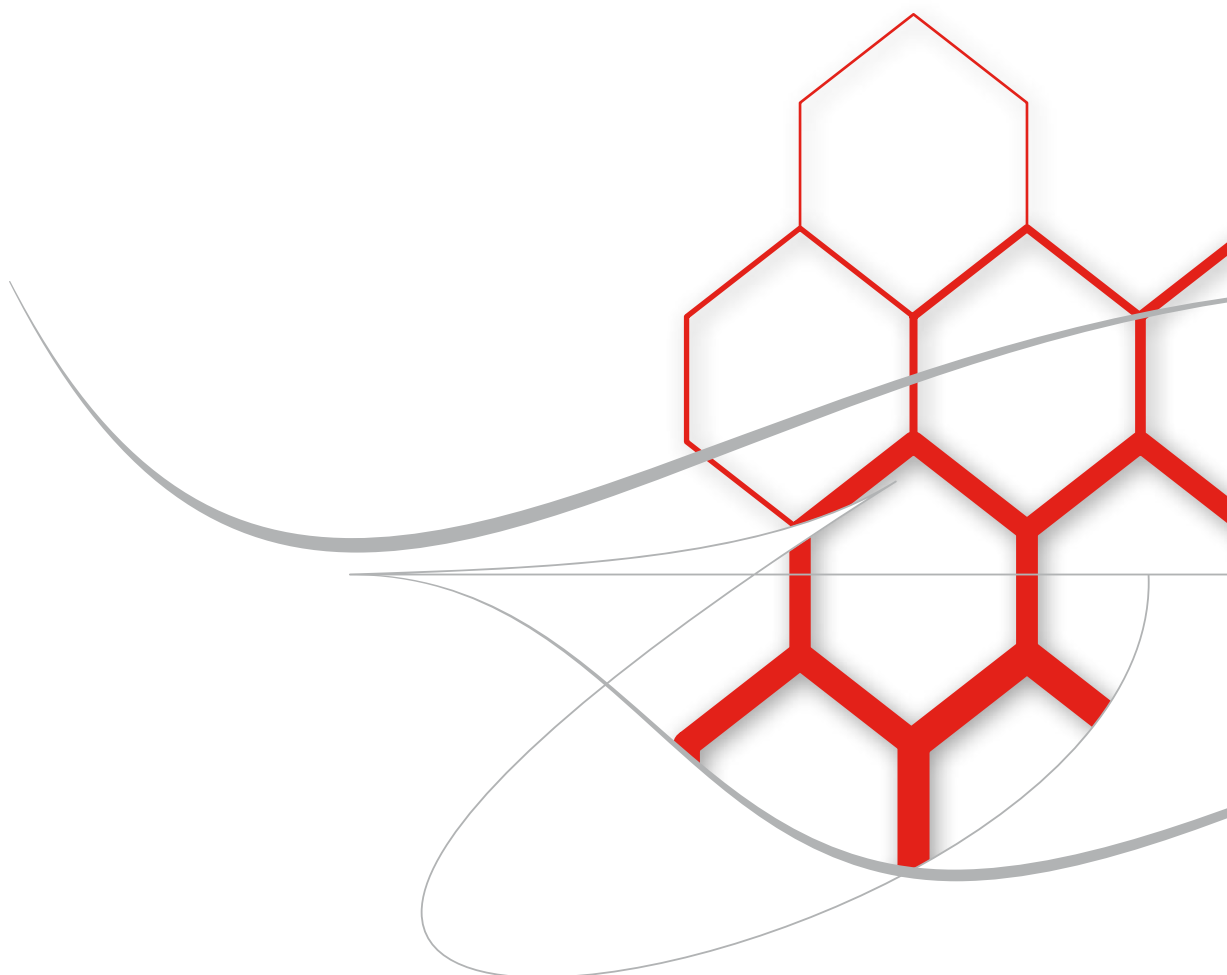
- CBS (2008). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2009*. Den Haag/Heerlen: CBS.
- CBS (2009). *Statline.cbs.nl. Bedrijfsopleidingen: deelname en kosten*. Den Haag/Heerlen: CBS.
- Colley, H., Hodkinson, Ph., & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning*. Leeds: Learning and Skills Research Centre.
- ELLI Team (2010). *European Life Long Learning Indicators*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Europese Commissie (1995). *Teaching and learning. Towards the learning society*. White paper. Brussel: Europese Commissie.
- Europese Commissie (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Brussel: Europese Commissie.
- Europese Commissie (2008). *New skills for new jobs*. Brussel: Europese commissie.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham.
- Gardiner, H.P., & Kline, Th. J.B. (2007). Development of the Employee Lifelong Learning Scale (ELLS). *Journal of lifelong learning*, 16, 63-72.
- Hake, B., & Kamp, M. van der (2001). Lifelong learning policies in the Netherlands: An analysis of policy narratives, instruments and measures. In C. Doets, B. Hake & A. Westerhuis (Red.), *Lifelong learning in the Netherlands. The state of the art in 2000* (pp. 1-49). Den Bosch: CINOP.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. New York: Teachers College Press.
- Janssen, B. (2010). *Case studies WP 1 OER-HE Short descriptions of whether and how your national educational policy addresses widening participation in HE*. Heerlen: Open Universiteit (Interne notitie).
- Janssen, B. (2010b). *Ontwikkeling adviezen lange termijn: Dossier Een leven lang leren*. Heerlen: Open Universiteit (Interne notitie).
- Livingstone, D. (2000). *Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, National Research Network on New Approaches to Lifelong Learning.
- Martens, R. (2009). *RdMC Onderzoeksprogramma 2009-2011. Succesvol leven lang leren op de werkplek: Onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Ministerie van OCW (2002). *Beleidsagenda leven lang leren*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- OECD (2005). *Learning a Living: First results of the adult literacy and life skills survey*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *Education today, the OECD perspective*. Paris: OECD.
- Onderwijsraad (2003a). *Leren in een kennissamenleving. Verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003b). *Leren in samenspel. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003c). *Werk maken van een leven lang leren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren, (2006). *Waar wij voor staan! www.lerarenweb.nl*.
- Tuijnman, A., & Boström, A. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48, 1-2, 93-110.
- Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals?, Niet doen!* Schiedam: Scription.

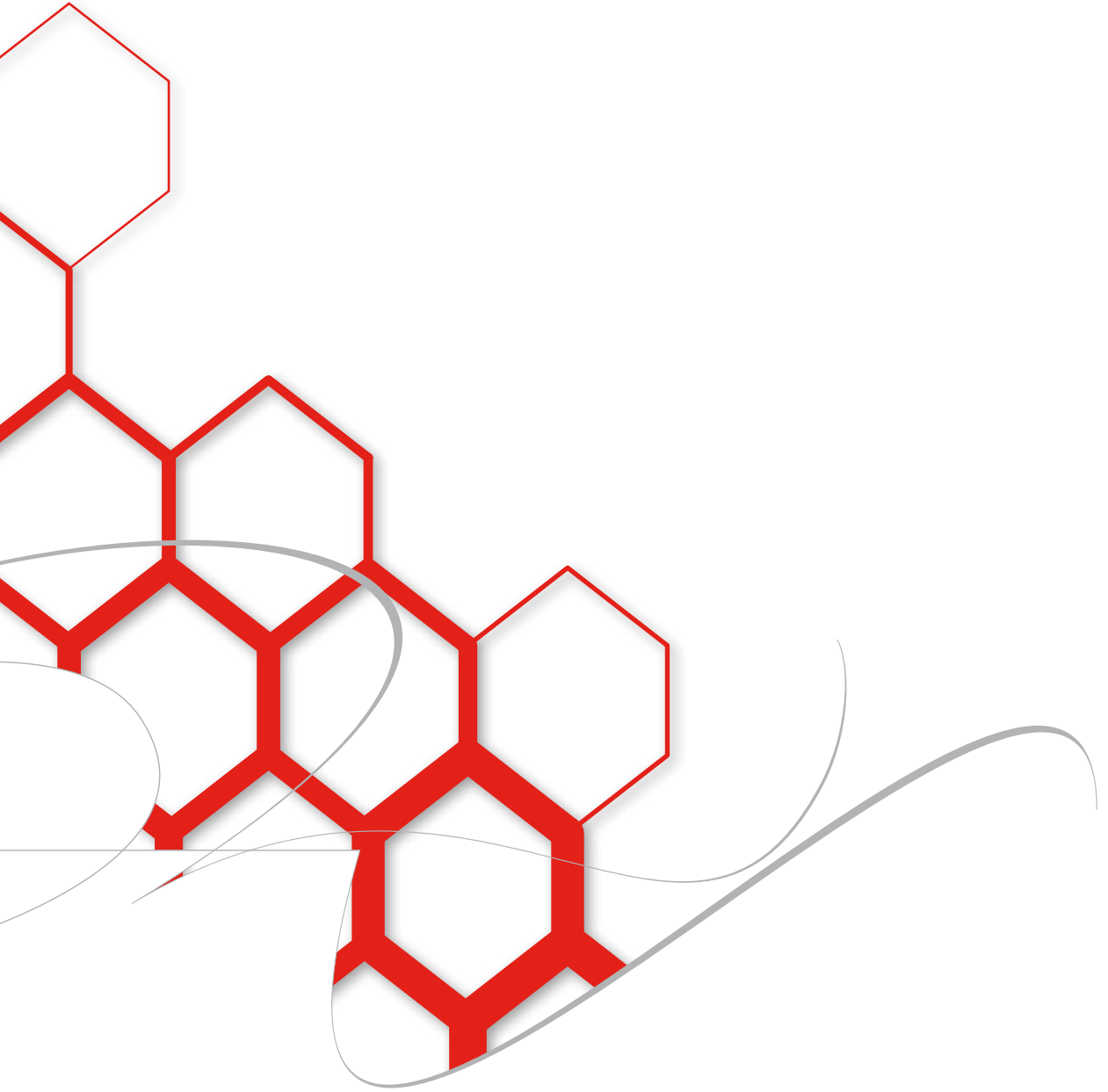
Deel 2

Hoe is het nu met

leraarprofessionalisering gesteld?

- 3 Professionalisering: goed geregeld?
- 4 Het onderzoek zelf is aan verbetering toe





3 Professionalisering: goed geregeld?

Isabelle Diepstraten, Marjan Vermeulen en Andrea Klaijssen

Samenvatting

Kennisontwikkeling van leraren en scholen is complex en wederzijds afhankelijk: afstemming is een sleutelfactor. We weten weinig over hoe afstemmingsprocessen in schoolorganisaties verlopen, wat kritische voorwaarden zijn en hoe professionaliseringsregelingen hierbij een rol spelen. In dit hoofdstuk laten we de eerste bevindingen in samenhang zien. We zetten de resultaten op een rij uit drie deelonderzoeken die het Ruud de Moor Centrum (RdMC) met de PO-Raad in gang heeft gezet. De deelonderzoeken zijn in 2009-2010 uitgevoerd door ITS en IVA/KBA.

In het eerste deelonderzoek (Van Kessel et al., 2010) bleek vrij eenduidig vast te stellen hoeveel en welke leraren de Tegemoetkoming Lerarenopleiding of de Lerarenbeurs gebruiken. Dit zijn de twee regelingen waar leraren zelf een beroep op kunnen doen. Het is moeilijker te bepalen hoe cao-regelingen gebruikt worden, waarvoor het schoolbestuur als werkgever financiële middelen ontvangt. Besturen zijn tamelijk vrij in de besteding van deze budgetten. Dit betekent dat per schoolbestuur en vervolgens per school achterhaald moet worden hoeveel middelen daadwerkelijk en op welke manier gebruikt worden. De verschillen blijken zo groot dat eenduidige conclusies moeilijk te trekken zijn.

Het tweede deelonderzoek (Van der Neut et al., 2011) gaat in op factoren die de feitelijke professionaliseringspraktijk kunnen verklaren. De afstemming tussen schoolleider en leraar wordt gezien als sleutelfactor voor professionaliseringsgedrag en het rendement daarvan. De afstemming kan verklaard worden vanuit de professionaliseringsvisie en –wensen van de schoolleiding en de leraar, vanuit de condities voor afstemming en vanuit het professionaliseringsbeleid van de school. Het onderzoek leert ons dat schoolleiders en leraren in het primair onderwijs sterk overeenstemmen in hun visie op professionalisering en in de gewenste professionaliseringsinhouden en –manieren. Pedagogische, vakinhoudelijke en -didactische onderwerpen zijn populair, liefst via informeel samenwerkend leren op de werkplek. Ook zijn schoolleiders en leraren van mening dat professionaliseringscondities redelijk tot goed vervuld zijn. Invloedrijke condities lijken vooral informatie en stimulans van schoolleiders te zijn. Professionalisering wordt belangrijk gevonden, leraren steken er ook meer dan 10% van hun werktijd in en zowel leraren als schoolleiders zijn tevreden over het rendement. Ruimte voor verbetering ligt in de afstemming van wensen tussen het management en de leraren en de invloed van leraren daarop. Juist oudere leraren moeten op dit punt extra aandacht krijgen.

Voor verbeteringsideeën kunnen we inspiratie halen uit het derde deelonderzoek naar leraarprofessionalisering in het buitenland (Hovius & Van Kessel, 2010). Gelet op de conclusies uit de andere deelonderzoeken lijkt een aantal inzichten uit het buitenland aan te sluiten bij wensen van leraren en schoolleiders. Voorbeelden zijn: een teamscholingsweek, ontsluiting van informatie over professionaliseringsaanbod



en de mogelijkheid om een regeling als de Lerarenbeurs breder en meer doorlopend in te zetten.

Overzien we de drie deelonderzoeken dan valt het volgende op. Naast de bruikbaarheid van leerinhouden lijken sociale steun en informatie vanuit de leidinggevende, en de invloed van en samenwerking tussen leraren de kernvariabelen te zijn voor professionaliseringsgedrag.

Waarom onderzoek naar kritische voorwaarden voor professionalisering?

Sociale partners en het ministerie van OCW hebben in 2008 in het *Convenant Leerkracht van Nederland* (Ministerie van OCW, 2008) afspraken gemaakt om het aantal leraren en de kwaliteit van leraren te bevorderen. De minister rapporteert over de voortgang via de Nota Werken in het Onderwijs in september en de Voortgangsbrief in mei. De nadruk ligt op meer ruimte voor de leraar en zijn of haar professionalisering. In de inleiding van deze bundel hebben we beschreven welke stimulansen hiervoor in het leven zijn geroepen, zoals de functiemix, de Lerarenbeurs, lerarenregisters en impulsen taal en rekenen in combinatie met opbrengstgericht werken. Maar werken deze stimulansen ook? In dit licht kan de vraag vanuit de PO-Raad gezien worden om na te gaan hoe professionalisering in het primair onderwijs gestalte krijgt. Er is namelijk weinig bekend over hoe professionalisering in de scholen vorm krijgt. Worden professionaliseringsmogelijkheden benut? In welke vorm, door wie en met welk doel? Samen met het RdMC zijn deze vragen van de PO-Raad verhelderd en vervolgens door ITS en IVA/KBA verder uitgewerkt en onderzocht.

Afstemming wordt 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).

Het ITS verkent hoe schoolbesturen, directeuren en leraren cao-regelingen voor professionalisering gebruiken. Hierbij is een vergelijking met het buitenland gemaakt. Het IVA/KBA concentreert zich op factoren die van invloed zijn op het professionaliseringsgedrag van leraren primair onderwijs. Met deze drie deelonderzoeken is voor het eerst binnen de Nederlandse context het hele palet van leraarprofessionalisering

in samenhang bekeken. De inzichten vormen voor het RdMC de basis om samen met scholen te zoeken naar verbetering van de professionaliseringspraktijken.

Hoe worden professionaliseringsregelingen voor het primair onderwijs gebruikt?

Het eerste deelonderzoek maakt een onderscheid in verschillende typen professionaliseringsregelingen (Van Kessel et al., 2010). Allereerst zijn er regelingen waar leraren zelf een beroep op kunnen doen: de Tegemoetkoming Lerarenopleiding en de Lerarenbeurs. Ten tweede zijn er de cao-regelingen, waarvoor de werkgever financiële middelen ontvangt. De invoering van het lerarenregister is op te vatten als een derde type regeling. In dit register kunnen leraren via een portfolio laten zien hoe ze aan hun bekwaamheid werken, gelet op de beroepsstandaarden en bekwaamheidseisen die in het register zijn opgenomen. Omdat dit register waarschijnlijk pas in 2011 wordt opgezet, kon geen nader onderzoek verricht worden.

Financiële middelen die rechtstreeks naar leraren gaan: de Tegemoetkoming Lerarenopleiding

In 2001 is de regeling Tegemoetkoming Lerarenopleiding (TLO) ingevoerd voor degenen die als student, contractant of zij-instromer een lerarenopleiding basisonderwijs of een eerste of tweedegraads lerarenopleiding volgen. Het gaat om een gift aan mensen die niet in aanmerking komen voor studiefinanciering. Deze gift is inkomensafhankelijk, bestaat uit een maximum bedrag voor cursusgeld (bijna 600 euro in 2010) respectievelijk overige schoolkosten (bijna 700 euro in 2010) en geldt maximaal 24 maanden (uit te smeren over maximaal 48 maanden).

Sinds 2001 hebben ruim 2000 zij-instromers van deze regeling gebruik gemaakt. Ruim 70% is vrouw, een derde is jonger dan 30 jaar, een derde is tussen de 30 en 40 jaar en een derde is ouder dan 40 jaar. Vooral in Flevoland, Zuid-Holland en Noord-Brabant hebben zij-instromers van deze regeling gebruik gemaakt. Meer dan 90% heeft een hbo-opleiding, de rest is universitair opgeleid. De piek in het gebruik van deze regeling was in 2003. Het gebruik nam tot 2006 geleidelijk af en is in de periode tot 2009 verder gedaald tot een verwaarloosbaar percentage. Door een daling van het aantal zij-instromers en een verandering in de regelgeving voor zij-instroom is de TLO-regeling sinds 2007 nog maar weinig gebruikt. In 2009 treedt bovendien de Regeling Lerarenbeurs voor scholing en zij-instroom in werking. Daarmee is de TLO, in ieder geval binnen het voortgezet onderwijs, niet meer nodig.

Financiële middelen die rechtstreeks naar leraren gaan: de Lerarenbeurs

De invoering van de Lerarenbeurs in 2008 is een van de specifieke afspraken die onderdeel zijn van *het Convenant LeerKracht van Nederland*.

- De Lerarenbeurs biedt leraren, die minimaal één jaar in dienst zijn van een school en minstens 20% lesgebonden taken hebben, de mogelijkheid eenmaal in hun loopbaan een beurs te krijgen voor één opleiding. Dit kan een bachelor- of masteropleiding zijn, maar ook een korte opleiding, mits de opleiding gericht is op het verkrijgen van een hogere, bredere of specifieke kwalificatie. Het onderhouden van

huidige bekwaamheid valt niet onder deze regeling: daarvoor bestaan de eerder genoemde regelingen die opgenomen zijn in de cao.

- Voor de lange, bachelor- of masteropleidingen is maximaal drie jaar een vergoeding beschikbaar voor collegegeld, overige studiekosten en betaald studieverlof (maximaal 160 klokuren per jaar). De maximale beurs voor drie jaar kan oplopen tot ruim 28.000 euro per leraar. Korte opleidingen komen ook voor deze tegemoetkoming in aanmerking – studieverlof uitgezonderd –. Voorwaarde is wel dat de opleiding uit minimaal 200 studie-uren en 40 contacturen bestaat en tot een getuigschrift leidt.
- De Lerarenbeurs moet door de leraar zelf worden aangevraagd. De werkgever moet alleen instemmen met eventueel studieverlof. Centraal wordt besloten welke aanvragen toegekend worden. In principe worden de aanvragen toegekend zolang de middelen per aanvraagronde toereikend zijn. Gelet wordt op een verdeling van 50% primair onderwijs, 30% voortgezet onderwijs, 13% bve en 7% hbo.

Op basis van de aanvraagformulieren voor de Lerarenbeurs - die ingediend zijn bij de IB-groep - is nagegaan hoe vaak, door wie en waarvoor de Lerarenbeurs is aangevraagd en toegekend.

Sinds de invoering in 2008 hebben eind 2009 bijna 16.500 leraren (cijfers uit voorjaar 2010) een aanvraag ingediend waarvan 7.600 in het basisonderwijs, 1.325 in het speciaal onderwijs en 4.621 in het voortgezet onderwijs. Al met al betekent dit dat 7% van alle leraren tot en met 2009 een aanvraag heeft ingediend en dat 5% ook daadwerkelijk een beurs heeft gekregen.

- Hierbij zijn basisschoolleraar en 25-45 jarigen oververtegenwoordigd en 55+ers ondervertegenwoordigd (geslacht en regio maken geen verschil).
- Leraren voortgezet onderwijs kiezen relatief vaker voor lange opleidingen (83 procent in vergelijking tot ruim 50% in het basisonderwijs). Door de tijd heen kiezen leraren in alle sectoren steeds vaker voor lange opleidingen.
- In het basisonderwijs zijn pedagogisch-didactische onderwerpen populair, in het speciaal basisonderwijs de Master Special Educational Needs en in het voortgezet onderwijs vooral de voormalige eerstegraadsopleidingen (nu masters).

Het tweede deelonderzoek (Van der Neut et al., 2011) levert aanvullende informatie over de Lerarenbeurs op, omdat daarin verwezen wordt naar eerder IVA-onderzoek van de Lerarenbeurs (Vink et al., 2010). Voor de aanvraag van de Lerarenbeurs blijkt persoonlijke interesse de belangrijkste drijfveer te zijn, gevolgd door 'beter toegerust zijn' en 'het op peil houden van bekwaamheden'. Hoewel de meeste beurzen op initiatief van de leraar zelf worden aangevraagd, zegt een meerderheid van de leraren wel gestimuleerd te zijn door de leidinggevende. In de praktijk loopt men niet snel tegen knelpunten aan. Indien men wel knelpunten ervaart, gaat het vaak over de combinatie van studie en werk. Ook ervaren leraren knelpunten in de randvoorwaardelijke sfeer, bijvoorbeeld: onvoldoende intervisie of begeleiding, geen mogelijkheid om te gaan werken in deeltijd en geen slimme organisatie in de school ter verlichting van de werkdruk. Geld lijkt een minder problematische conditie, hoewel leraren vaak zelf moeten bijdragen. Het zijn vooral de bachelor- of masteropleidingen die leraren (voor een deel) zelf betalen en (voor een deel) in eigen tijd volgen. Managementopleidingen

worden aanvullend gefinancierd uit de nascholingsmiddelen. Juist leraren die op eigen initiatief een beurs aanvragen, blijken relatief vaker een eigen bijdrage te leveren aan de opleiding.

Daarnaast zijn in 2010 twee andere onderzoeken naar de Lerarenbeurs gepubliceerd door het CPB (Van der Steeg et al., 2010) en door Andersson Elffers Felix (AEF, 2010). Het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (Stamet & Zwaneveld, 2010) heeft deze drie onderzoeken samengevat. In alle rapporten wordt geconstateerd dat als leraren geen beurs hadden gekregen zij de opleiding uit de scholingsmiddelen of de eigen portemonnee hadden betaald. Het CPB geeft aan dat dit suggereert dat de Lerarenbeurs zowel reguliere als eigen bijdragen van leraren verdringt. IVA en AEF concluderen dat er geen sprake is van verdringing, maar van een verschuiving van budgetten naar opleidingen voor het management en ondersteunend personeel. Het CPB kijkt ook in haar aanbevelingen af van IVA en AEF door de Lerarenbeurs alleen nog beschikbaar te willen stellen voor lange opleidingen, omdat het effect groter is. AEF wil juist het aanbod vergroten door de Lerarenbeurs bijvoorbeeld ook open te stellen voor deelcertificaten van bachelor- en mastertrajecten en voor niet-cursorisch aanbod, zoals het schrijven van publicaties en het bezoeken van symposia. De meerderheid van schoolleiders en leraren ziet volgens het IVA-onderzoek graag dat de Lerarenbeurs ook voor bekwaamheidsonderhoud ingezet kan worden. Zij beogen dus juist een verbreding van de doelstelling van de Lerarenbeurs.

Cao Primair Onderwijs

De cao PO is te beschouwen als een vertaalslag van het Convenant Leerkracht van Nederland uit 2008. In de gesprekkencyclus maakt een leraar met zijn directeur afspraken over ontwikkeldoelen en de daarvoor beschikbare tijd en geld.

- De afspraken kunnen betrekking hebben op het behouden of vergroten van de eigen bekwaamheid, maar ook op scholing gericht op toekomstige inzetbaarheid of doorstroming naar nieuwe interne of externe functies.
- De afspraken worden in een persoonlijk ontwikkelplan (POP) vastgelegd. Daarbij worden afspraken over bekwaamheidsontwikkeling in het bekwaamheidsdossier vastgelegd.
- Deze afspraken komen tot stand in afstemming met het meerjarenbeleid van de school. De werkgever legt in een meerjarenbeleid een samenhangend plan vast over de omvang en kwaliteit van het personeel (formatiebeleid), de inzet en loopbaanbegeleiding van haar personeel (taakbeleid) en de ontwikkelingsdoelen van de organisatie respectievelijk werknemers in relatie tot scholingsfaciliteiten die de werkgever in tijd of geld beschikbaar stelt (scholingsbeleid).

Behalve de soort professionalisering kan ook de tijdsinvestering van leraar tot leraar verschillen.

- Volgens de cao PO heeft een leraar het recht om minimaal 10% van zijn normjaar-taak (1659 uur per jaar bij een voltijdaanstelling) beschikbaar te hebben voor deskundigheidsbevordering. Een werkgever mag dus meer, maar officieel niet minder uren met de werknemer afspreken.



- Elke leraar wordt formeel geacht 5% van zijn tijd bezig te zijn met door de school ingevulde scholing. De school organiseert in dit kader bijvoorbeeld studiemiddagen. Er is 5% van de normjaartaak bedoeld als persoonlijk in te vullen tijd. Deze tijd kan een werknemer bijvoorbeeld besteden aan zaken als congresbezoek, het lezen van vakliteratuur, het zoeken van informatie en overleg met vakgenoten. Achteraf verantwoordt de werknemer deze 5% als afgeleide van de ontwikkelaafspraken in zijn persoonlijk ontwikkelplan.

De professionaliseringsuren kunnen op verschillende manieren door een school gefinancierd worden.

- Allereerst is 10% van de reguliere loonkosten bedoeld voor professionalisering: conform 10% van de werkuren die een werknemer volgens de normjaartaak geacht wordt aan professionalisering te besteden. De middelen zijn integraal onderdeel van de loonsom die een school voor een werknemer ontvangt, waardoor de school niet vrij over deze gelden kan beschikken. In 2010 gaat het om gemiddeld 5800 euro per fte.
- Bovengenoemde middelen zijn bedoeld om loonkosten te financieren en kunnen dus niet gebruikt worden voor zaken als cursusgeld, extra studieverlofdagen of vervangingskosten. Voor dergelijke kosten is in de lumpsum financiering van scholen geld opgenomen onder de noemer personeels- en arbeidsmarktbeleid (P&A). Bovenop dit budget is nog extra geld beschikbaar vanuit het Convenant Professionalisering en Begeleiding van onderwijspersoneel. Gemiddeld is 4500 euro per personeelslid in het basisonderwijs beschikbaar en 2600 euro in het speciaal onderwijs, doordat in laatstgenoemde sector meer leraren voor minder leerlingen werken.
- Deze professionaliseringsmiddelen binnen het P&A-budget worden medegegeeld aan het schoolbestuur, maar zijn niet geormerkt en kunnen dus door het schoolbestuur ook voor andere zaken ingezet worden.

De professionaliseringsmiddelen kunnen heel verschillend ingezet worden.

- Het blijft onbekend of leraren de in de cao voorgeschreven 10% van hun tijd aan professionalisering besteden.
- Ook blijkt dat schoolbesturen verschillend met middelen omgaan. Lang niet alle middelen worden naar de scholen doorgeschoven. Bovendien gebeurt doorschuiven op verschillende manieren. Een eerste globale verkenning maakt duidelijk hoe bijvoorbeeld de ene school een totaalbudget voor scholing en professionalisering ontvangt en hoe voor een andere school specifieke afspraken over individuele scholings-, vervangings- en schoolbegeleidingsbudgetten gemaakt zijn. Scholen blijken op hun beurt weer sterk te verschillen in de manier waarop ze het door het schoolbestuur doorgesluisde geld inzetten.

Hoe staat Nederland er voor in vergelijking met het buitenland?

Hoe ziet professionalisering van leraren er uit in sociaal-economisch vergelijkbare Europese landen? In het derde deelonderzoek (Hovius & Van Kessel, 2010) is de stand van zaken in kaart gebracht voor Vlaanderen, Frankrijk, Groot-Brittannië, Ierland, Duitsland, Oostenrijk, Denemarken, Noorwegen, Zweden, Finland en IJsland. De informatie

is achterhaald via mailwisseling met en door relevante websites en rapporten van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OECD) en Eurydice, het netwerk voor informatie over onderwijssystemen en -beleid in Europa. Hierbij zijn vooral de formele professionaliseringsregelingen voor leraren bekeken. In het onderstaande tonen we de conclusietabel uit het onderzoeksrapport. Daarbij vermelden we de belangrijkste toelichtingen en nuanceringen uit dat rapport.

- Hoewel in alle bestudeerde landen professionalisering een beroepsplicht is voor leraren, bestaan slechts in enkele landen minimumeisen voor het aantal uren dat leraren moeten besteden aan professionalisering.
- Salarisverhoging of promotie ter stimulering van professionalisering komt slechts in weinig landen voor. Sancties op niet-deelnemen zijn helemaal uitzonderlijk.
- Meestal bepalen lokale overheden of scholen zelf (vaak in de rol van werkgever) de professionaliseringsthema's. In sommige landen wordt de inhoud daarnaast of vooral door centraal beleid bepaald; in Frankrijk, Oostenrijk en de Duitse deelstaten nog het sterkst. Decentralisering heeft tot gevolg dat de inhoud van professionalisering voor leraren zeer divers is. Naast de meer traditionele inhoud (het up-to-date houden van vak kennis en scholing in het kader van onderwijsvormingen) is steeds meer aandacht voor interdisciplinaire kennis en vaardigheden (ict, speciale zorg, multiculturele klassen, communicatie met ouders).
Initiële lerarenopleidingen functioneren meestal als aanbieder, naast aparte instellingen voor professionalisering en private aanbieders. Vooral in Vlaanderen, Oostenrijk, Finland en Groot-Brittannië wordt lokaal aanbod en aanbod door de school zelf gestimuleerd om de toegankelijkheid te vergroten. In alle landen gaat het meestal om een mix tussen meer en minder formele leeractiviteiten. Opvallend is dat in Finland netwerken en onderlinge schoolbezoeken populair zijn, terwijl in Denemarken relatief veel onderzoek voorkomt.
- De financiering van professionalisering gebeurt door de (lagere) overheid of via schoolbudgetten. Alleen in Nederland, Noord-Ierland en Wales kunnen leraren een eigen budget aanvragen.
- De meeste landen hebben regelingen om beginnende leraren te ondersteunen. Vooral in Groot-Brittannië is deze beginnersfase sterk geformaliseerd en hebben beginnende leraren recht op minder lesgebonden uren.
- Bijna overal nemen overgrote meerderheden deel aan professionalisering, maar vooral het aantal dagen dat leraren besteden verschilt sterk. Nederland springt er dan relatief gunstig uit. Meestal vindt professionalisering in avonden of vakanties plaats. In Zweden, Groot-Brittannië en Finland bestaan er ook vaste, lesvrije dagen aan het begin van het studiejaar. In IJsland, Frankrijk en Zweden kunnen leraren een jaar betaald studieverlof krijgen, in Oostenrijk een jaar onbetaald verlof en in Groot-Brittannië zes weken betaald verlof. In Vlaanderen hebben relatief weinig (een derde) en in Noorwegen relatief veel (ruim twee derde) leraren behoefte aan meer professionalisering: dit terwijl in Noorwegen de deelname al relatief hoog en langdurig is.

Tabel 1 Kenmerken professionalisering van leraren in 13 Europese landen.

| | Ned | B/VI | Den | Dld | Fin | Fra | GB 1 | GB 2 | Ier | Noo | Oos | IJsI | Zwe |
|--|------|------|------|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|-----|
| Status professionalisering | | | | | | | | | | | | | |
| beroepsplicht | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| optioneel | | | X | | | X | | | | X | | | X |
| min. aantal uur | 0 | 0 | 0 | 0* | 18 | 0 | 35 | 35 | 0 | 35 | 15 | 0 | 0 |
| Maatregelen ter bevordering | | | | | | | | | | | | | |
| hoger salaris | | | | | | | X | X | | X | | | |
| promotie | | | | X | | | | | | | X | | |
| overheidscampagne | | | X | | | | X | | | X | | | |
| langdurig verlof | | | | | | X | X | | | | | X | X |
| Vaststellen inhoud | | | | | | | | | | | | | |
| op centraal niveau | | | | X | X | X | X | X | | | X | | |
| op lokaal niveau / school | X | X | X | | X | | | | X | X | | X | X |
| Financiering | | | | | | | | | | | | | |
| gratis deelname aanbod overheid | | X | | | X | | | | | | | | |
| onderdeel lump sum | X | | | | | | X | X | | | | | |
| individuele beurzen | X | | | | | | X | | | | | | |
| budget toebedeeld aan scholen | X | X | X | X | | | X | X | X | X | X | | X |
| Begeleiding beginnende leraren | | | | | | | | | | | | | |
| bespreken voortgang en | | | | X | | X | X | X | | | | X | |
| hulp bij plannen/beoordelen | | | | X | | X | X | X | X | | | X | |
| observatie in klas | | | | X | | X | X | X | | | | | |
| extra training (optioneel/ | | | | | | | | | X | | X | | |
| bezoek andere scholen | | | | X | | X | | | | | | | |
| kwalificatiefase 'on-the-job' | | | | X | | X | X | X | X | | X | | |
| geen specifieke maatregelen | X | X** | X | | X | | | | | X | | | X |
| Deelname professionalisering*** | | | | | | | | | | | | | |
| afgelopen 18 maanden (in %) | 88,5 | 90,3 | 75,6 | nb | nb | nb | nb | nb | 89,7 | 86,7 | 96,6 | 77,1 | nb |
| gem. aantal dagen (deelnemers) | 15,3 | 8,8 | 12,9 | nb | nb | nb | nb | nb | 6,2 | 10,6 | 10,9 | 13,9 | nb |
| gem. aantal dagen (alle leraren) | 13,5 | 8,0 | 9,8 | nb | nb | nb | nb | nb | 5,6 | 9,2 | 10,5 | 10,7 | nb |
| behoefte aan meer scholing | 54,8 | 30,5 | 47,6 | nb | nb | nb | nb | nb | 54,1 | 70,3 | 44,7 | 37,9 | nb |

Bronnen: Eurydice, OECD en TALIS. GB1 = Engeland, Wales, Noord-Ierland, GB 2 = Schotland

* In Duitsland wordt het minimum aantal uren aan de deelstaten overgelaten. In Hamburg is de minimumeis 30-45 uur. De meeste deelstaten kennen echter geen minimum.

** In Vlaanderen is in 2007 mentorschap voor beginnende leraren ingevoerd

*** Nederlandse resultaten voldoen niet aan sampling standards van OECD en zijn daarom niet vergelijkbaar met de overige landen.

Verklarende factoren voor feitelijk professionaliseringsgedrag

In het voorgaande beschreven we dat professionaliseringsregelingen zeer divers door besturen en scholen benut worden. Het gebruik van dergelijke regelingen zegt bovendien nog niet hoe professionaliseringsgedrag verklaard kan worden. Het tweede deelonderzoek verschaft inzicht in mogelijke verklaringen (Van der Neut et al., 2011). De afstemming tussen schoolleider en leraar zou de sleutelfactor zijn bij het uiteindelijke professionaliseringsgedrag en het rendement daarvan. De veronderstelling is dat het rendement van professionalisering hoger zal zijn, als de leer- en ontwikkeldoelen van de organisatie en de leerwensen van de verschillende individuen beter op elkaar aansluiten. Verschillende factoren hebben op hun beurt invloed op het afstemmingsproces: perspectieven en scholingswensen van schoolleiders en leraren, de condities voor afstemming (schoolcultuur en –organisatie, leiderschap) en het professionaliseringsbeleid van de school. Al deze factoren zijn afzonderlijk en in samenhang met elkaar onderzocht op basis van een literatuurstudie en een online vragenlijst onder een representatieve groep schoolleiders en leraren in het primair onderwijs. Hoewel het moeilijk was voldoende respons te krijgen, hebben uiteindelijk voldoende directeuren en leraren deelgenomen om betrouwbare uitspraken te doen.

Perspectieven op professionalisering

Gemiddeld genomen blijken leraren het (heel) belangrijk te vinden zich te professionaliseren. Hoe ouder en hoe langer in de functie werkzaam, des te minder gemotiveerd; vrouwelijke leraren zijn gemotiveerder dan mannen. Schoolleiders noemen schoolontwikkeling als belangrijkste en persoonlijke ontwikkeling van de leraar als een na belangrijkste motief (uit een vooraf verstrekte lijst met motieven). Leraren noemen dezelfde twee motieven als meest belangrijk, maar dan in omgekeerde volgorde. Leraren vinden de overige motieven minder belangrijk dan hun schoolleiders. Huidig functioneren is het belangrijkste motief voor leraren om het afgelopen jaar aan professionaliseringsactiviteiten deel te nemen, gevolgd door persoonlijke ontplooiing. Motieven gericht op de carrière of het begeleiden van collega's spelen een geringe rol.

Scholingswensen

De wet Beroepen in het Onderwijs (BIO) stelt dat leraren zich moeten blijven bekwaamen in zeven competenties: interpersoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk en –didactisch, organisatorisch competent en competent in samenwerking met het schoolteam, de omgeving van de school en in reflectie en ontwikkeling. Een overgrote meerderheid van schoolleiders vindt professionalisering van leraren op de competentie reflectie en ontwikkeling wenselijk, gevolgd door de vakinhoudelijke en vakdidactische competentie. De overige vijf competenties halen geen meerderheid. Leraren zijn veel minder dan schoolleiders van mening dat professionalisering in de competenties van belang is. De pedagogische competentie is bij hen favoriet.

Als schoolleiders moeten kiezen uit een lijst van leervormen, halen (informele en non-formele) vormen van samenwerkend leren nagenoeg maximale scores, gevolgd door dingen uitproberen in de praktijk en het daarop reflecteren. Voor leraren geldt hetzelfde, behalve dat ze reflectie op de eigen praktijk minder belangrijk vinden.



Afstemmingsproces

Leraren oordelen veel minder positief dan schoolleiders over het afstemmen over professionaliseringsbeleid en –activiteiten: tweederde van de schoolleiders versus eenderde van de leraren. Bijna de helft van de schoolleiders wil leraren wel meer betrekken bij het beleid. Afstemming over activiteiten vindt volgens schoolleiders én leraren vooral plaats via functioneringsgesprekken en POP's, in teamoverleg, via informele contacten en inventarisaties.

Bij de keuze van daadwerkelijke activiteiten varieert bij leraren de ervaren eigen invloed, terwijl schoolleiders opnieuw overtuigt van afstemming zijn. Inhoudelijk blijkt het afstemmingsproces volgens leraren en schoolleiders vooral gericht op het huidige individueel functioneren, terwijl loopbaanontwikkeling veel minder aan de orde is. Conform de regeling in de cao worden de afspraken in een gespreksverslag of POP vastgelegd. De helft van de schoolleiders en driekwart van de leraren geeft aan dat dit (nog) niet gebeurt in een bekwaamheidsdossier. Over het nakomen van afspraken zijn schoolleiders tevreden, weliswaar meer over zichzelf dan over de leraren.

Conditie voor afstemming

In de meeste gevallen ervaren leraren en in sterkere mate schoolleiders een redelijk positief leerklimaat; alleen 'elkaar aanspreken op professioneel functioneren' scoort matig.

Het overgrote deel van de schoolleiders geeft - veel vaker dan leraren - aan dat schoolingskosten bijna volledig door de school vergoed worden.

Als het gaat over tijd, zijn de meningen onder schoolleiders meer verdeeld. Gemiddeld genomen wordt tweederde van de professionaliseringsactiviteiten binnen het takenpakket van de leraar uitgevoerd. Opnieuw staan leraren minder positief tegenover de tijd die ze hiervoor krijgen.

Leraren ervaren in redelijke mate stimulansen en aandacht van hun schoolleiding; schoolleiders zelf hebben een positiever beeld. Beide groepen vinden dat stimulans vooral via gesprekken en informatie gegeven wordt en nauwelijks via financiële prikkels.

Zowel leraren als schoolleiders ervaren voldoende mogelijkheden om te leren, vooral door samen te werken met collega's en dingen in de praktijk uit te proberen. Dat geldt in mindere mate voor deelname aan een intervisiegroep, coaching en reflectie.

Professionaliseringsbeleid

Volgens schoolleiders is vooral de schoolleiding (en in mindere mate de schoolleiding samen met het bestuur) verantwoordelijk voor het professionaliseringsbeleid. Het beleid wordt volgens een overgrote meerderheid van schoolleiders schriftelijk vastgelegd. Het beleid is vooral gebaseerd op schoolontwikkelvragen en vragen vanuit leraren en het minst gebaseerd op advies van de IMR en inventarisatie van bekwaamheidsdossiers. Schoolontwikkeling en leren als team krijgen daarbij van schoolleiders prioriteit boven individuele ontwikkeling en individueel leren.

Professionaliseringsgedrag van leraren

Gemiddeld genomen lijken leraren de in de cao vastgelegde norm van 10% professionaliseringstijd ruim te halen: ze zeggen 11,5 % van hun tijd met professionalisering bezig te zijn. Vooral informeel leren van elkaar (bijvoorbeeld via lessen voorbereiden, feedback), informeel leren via dingen uitproberen en vakliteratuur bijhouden worden genoemd. Gemeenschappelijke (non)formele leeractiviteiten als cursussen, teamscholing en individuele formele scholing worden minder genoemd.

Wanneer echter gevraagd wordt waar de professionaliseringsuren aan besteed worden dan noemen leraren vooral de meer formele vormen van leren. Mogelijk worden de informele activiteiten door leraren niet tot de professionaliseringstijd gerekend. Er lijkt sprake van cumulatie: hoe meer men tijd besteedt aan de ene activiteit, des te meer men aan andere activiteiten zegt deel te nemen. Vooral leeftijd blijkt verschil te maken tussen leraren. Hoe ouder des te minder tijd men in professionalisering steekt, vooral in de vorm van uitwisseling met collega's.

Rendement

Driekwart van de schoolleiders en tweederde van de leraren is (zeer) tevreden over het rendement van professionalisering. Dit rendement komt vooral via functioneringsgesprekken en (informeel) overleg aan de orde en weinig via systematisch onderzoek. Het rendement speelt op ongeveer de helft van de scholen een vrij grote rol in het bijstellen van professionaliseringsbeleid.

Schoolleiders ervaren als knelpunten bij professionalisering vooral praktische beperkingen als een gebrek aan tijd en geld, en het ontbreken van de mogelijkheid om een vervanger voor een leraar te regelen. Gemiddeld ervaren zij deze knelpunten significant sterker dan leraren. De knelpunten die leraren ervaren, zijn divers. Het belangrijkste knelpunt is dat wensen van leraren en wensen van schoolmanagement niet goed op elkaar zijn afgestemd. Een vijfde van de leraren noemt hierbij een gebrek aan tijd en geld binnen de school, een niet volledige vergoeding van opleidingskosten, en een gebrekkig professionaliseringsbeleid. Leraren ervaren het ontbreken van (invloed op) professionaliseringsbeleid significant vaker als probleem dan schoolleiders.

Verband tussen bovengenoemde factoren

Er zijn significante verbanden tussen onderdelen uit de bovengenoemde factoren. De verklaarde variantie is niet hoog, wat betekent dat de verbanden niet sterk zijn. Enkele perspectieven op professionalisering hebben invloed op het afstemmingsproces. Naarmate leraren binnenschoolse samenwerking noodzakelijker vinden of naarmate professionaliseringsmotieven sterker gericht zijn op huidig functioneren dan is de eigen professionalisering vaker onderwerp van gesprek met de schoolleider en ervaart de leraar daar meer invloed op. Zowel deze twee perspectieven als de laatste twee afstemmingsaspecten hebben op hun beurt een beperkt positieve invloed op de deelname aan (non)formele leeractiviteiten en het leren van collega's onderling. Als het gaat om de invloed van condities op het afstemmingsproces dan heeft vooral de mate waarin de schoolleider informeert en stimuleert een positieve invloed op de afstemming. Sommige condities hebben ook een beperkte directe invloed op het professionaliseringsgedrag. De mate van informatie door de schoolleiding hangt enigs-

zins positief samen met de deelname aan (non)formele leeractiviteiten, terwijl de mate van stimulans door de schoolleiding vooral van invloed lijkt op het leren van elkaar als team. Voor het ervaren rendement heeft alleen de mate waarin men aan formele leeractiviteiten heeft deelgenomen enige positieve invloed. Een mogelijke reden is dat non- en vooral informele vormen van leren niet als bewust leren ervaren worden.

Hoe nu verder?

De deelonderzoeken maken duidelijk dat de sinds kort geïntroduceerde, aan individuele leraren te verstrekken Lerarenbeurs een populaire professionaliseringsregeling is. Over het gebruik van cao-regelingen en daarbij horende budgetten zijn geen eenduidige conclusies te trekken, omdat schoolbesturen en scholen daar zeer divers mee omgaan. Wel hebben we meer zicht gekregen op factoren die een rol spelen in de huidige professionaliseringspraktijk.

Leraren blijken gemiddeld iets meer dan 10% van hun werktijd (meer dus dan de cao-norm) aan professionalisering te besteden en zowel leraren als schoolleiders zijn tevreden over het rendement.

Schoolleiders en leraren vertonen sterke overeenkomsten in hun perspectieven op en motieven voor professionalisering: school- en persoonlijke ontwikkeling staan voorop. Ook scholingwensen matchen goed met elkaar: pedagogisch en vakdidactische onderwerpen zijn populair, vooral via informeel, samenwerkend leren op de werkplek. Perspectieven en wensen lijken het afstemmingsproces dus niet in de weg te staan. Ook de condities voor afstemming, zoals tijd, geld, leerklimaat, leermogelijkheden, stimulans en informatie, zijn redelijk tot goed vervuld. Schoolleiders denken daar wel positiever over dan leraren, zeker als het gaat om tijd en geld. Vooral de condities informatie en stimulans van schoolleiders blijken via en naast het afstemmingsproces van invloed op het professionaliseringsgedrag van leraren. Stimulans lijkt vooral van belang in de vorm van daadwerkelijke betrokkenheid van schoolleiders en goede afstemming met de leraar. Stimulans in de vorm van minimumeisen, verplichte professionaliseringsuren of andere formele en verplichtende elementen lijkt niet van belang. De uitkomsten uit de landenvergelijkende studie bevestigen dit. In landen waar professionalisering vrijblijvend is en er geen minimumeisen zijn, zoals in Finland en Zweden, is de deelname zeker niet laag. In deze betekenis van stimulans zien we het belang van de RdMC kernvariabele 'sociale relatie' terug.

Dat neemt niet weg dat er ruimte is voor verbetering. Vooral als het gaat om de afstemming van wensen tussen management en leraren en de invloed van leraren daarop. Voor leraren is dit het belangrijkste knelpunt. Juist oudere leraren moeten extra aandacht krijgen, omdat zij veel minder tijd aan professionalisering besteden. Verschillende ideeën uit het buitenland lijken aan te sluiten bij de wensen en gedragingen van leraren en schoolleiders. Voorbeelden zijn een teamscholingsweek, ontsluiting van informatie over professionaliseringsaanbod, bedrijfsstages (van elkaar leren in de praktijk) en de mogelijkheid om een regeling als de Lerarenbeurs breder en meer doorlopend in te zetten. Een vorm van herregistratie gekoppeld aan professionaliseringsverplichtingen en doorstroomportfolio's voor beginnende leraren - zoals in Engeland - lijken buitenlandse voorbeelden die minder goed bij de bevindingen

aansluiten. Dat geldt ook voor professionalisering met het oog op carrièreperspectieven of functiedifferentiatie. Overzien we de drie deelonderzoeken dan valt het volgende op. Sociale steun en informatie vanuit de leidinggevende, de invloed van en samenwerking tussen leraren en de bruikbaarheid van leerinhouden zijn kernvariabelen voor professionaliseringsgedrag. Kernvariabelen die we in de theoretische uitgangspunten van het RdMC herkennen.

Voor de onderwijsonderzoeker blijft er genoeg werk aan de winkel.

- Zo is het opmerkelijk dat schoolleiders zoveel positiever oordelen dan leraren over de aanwezige condities en het afstemmingsproces. Dit zou nader onderzoek verdienen.
- Hoewel we meer zicht hebben gekregen op factoren die het professionaliseringsgedrag beïnvloeden, zijn de causale verbanden tussen factoren beperkt. Verder onderzoek zou moeten uitwijzen waar dat aan ligt.
- Wanneer we de belangrijkste onderzoeksbevindingen spiegelen aan theoretische uitgangspunten van het RdMC dan lijkt het vooral van belang veel aandacht te besteden aan de kernvariabelen autonomie en sociale relatie.

Tot slot is opmerkelijk dat de in dit hoofdstuk genoemde onderzoeken tot de conclusie komen dat leraren professionalisering heel belangrijk vinden, daar meer dan 10% van hun werktijd in steken en bereid zijn om eigen tijd en geld te investeren. Deze bevindingen komen overeen met de eerder in dit jaarboek geconstateerde hoge leerbereidheid van leraren. Tegelijk lijken deze resultaten tegenstrijdig aan verhalen over een tekortschietende professionele houding en leerbereidheid van leraren waar veel ander onderwijsonderzoek op wijst (zie voor een overzicht Martens, 2010). We zullen niet alleen kritisch naar leraren en scholen moeten kijken, maar ook naar het onderwijsonderzoek zelf. Levert dat onderzoek betrouwbare uitspraken over professionalisering op? Zijn factoren die leraargedrag beïnvloeden 'te vangen' in een causaal model en doen we het juiste onderzoek op de juiste manier?

Dit brengt ons bij de vraag wat leraren zelf aan onderwijsonderzoek hebben. Wat leren ze ervan? En: kan dit onderzoek tegemoetkomen aan de behoefte van leraren aan informele en flexibele vormen van samen leren op de werkplek aan de hand van praktische voorbeelden?

In het volgende hoofdstuk gaan we daar verder op in. Daarna zullen we in het tweede deel van dit jaarboek laten zien hoe het RdMC probeert nieuwe instrumenten te vinden om aan de genoemde behoeften van leraren tegemoet te komen en hoe daar samen met leraren onderzoek naar gedaan wordt.

Literatuur

- Adviesbureau Andersson Elffers Felix (2010). *Onderzoek optimalisatie Lerarenbeurs*. Utrecht: AEF.
- Castelijns, J.C., Koster, B., & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Geijsel, F.P., Slegers, P.J.C., Stoel, R.D., & Kruger, M.L. (2009). The effect of teacher psychological and schoolorganizational and leadership factors on teachers professional learning in Dutch school. In: *The elementary School Journal*, 109, 4, University of Chicago.
- Hovius, M., & Kessel, N. van (2010). Rapport 8. *Professionalisering van leraren in het buitenland*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kessel, N. van, Rens, C. van, & Vrieze, G. (2010). Rapport 11. *Ruimte voor professionalisering. Formele regelingen voor professionalisering van leraren en het gebruik ervan*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Ministerie van OCW (2008). *Convenant Actieplan Leerkracht van Nederland*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Neut, I. van der, Nijman, D.J., Teurlings, Ch., Heikoop, S. (IVA), Boer, P. den, Horst, J. van der, & Hövels, B. (KBA) (2011 in print). *Professionalisering in het primair onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Stamet, Y., & Zwaneveld, F. (2010). *Samenvatting onderzoeksrapporten Lerarenbeurs*. Den Haag: SBO.
- Steeg, M. van der, Elk, R. van, & Webbink, D. (2010). *Het effect van de Lerarenbeurs op scholingsdeelname docenten*. Den Haag: CPB.
- Verbiest, E. (red.) (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen: Garant.
- Vink, R., Oosterling, M., Nijman, D.J., & Peters, M. (2010). *Professionalisering van leraren. Evaluatie (na)scholing en de Lerarenbeurs voor scholing*. Den Haag: Ministerie van OCW.

4 Het onderwijsonderzoek zelf is aan verbetering toe

Rob Martens en Isabelle Diepstraten

Samenvatting

In de discussie over de professionalisering van de leraar blijft de rol van onderwijsonderzoek vaak onderbelicht. In dit hoofdstuk laten we zien waarom dat onterecht is. Er is een grote kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk; onderzoek heeft nauwelijks impact. Dat heeft niet in de laatste plaats met kenmerken van dat onderzoek zelf te maken. We beschrijven twee typen oorzaken. Allereerst is het onderwijsonderzoek ineffectief. Behoeften uit de onderwijspraktijk hebben weinig invloed op het onderzoek. Het systeem van wetenschappelijk publiceren des te meer, omdat onderzoekers alleen op het aantal publicaties, het prestige van hun publicaties en op citatiescores worden 'afgerekend'. Als het onderzoekers al lukt om hun resultaten gepubliceerd te krijgen, dan is dat vaak lange tijd na afronding van het onderzoek. Bovendien gaat het om publicaties in moeilijk toegankelijke en specialistische tijdschriften die een wereldje op zichzelf vormen. Onderwijsonderzoek is niet alleen ineffectief: een tweede type oorzaken draait om de vraag of het wel goed en betrouwbaar onderzoek is. Het format van wetenschappelijke publicaties volgt de natuurwetenschappelijke benaderingswijze. De werkelijkheid dient gereduceerd te worden tot enkele variabelen in een causaal model dat volgens een experimenteel design onderzocht moet worden. Dit model doet geen recht aan de complexe onderwijswerkelijkheid en een experimentele opzet is vaak helemaal niet mogelijk. Bovendien wordt het model aan kwantitatieve, mathematische analyses onderworpen. Dit levert voor de onderwijspraktijk onbegrijpelijke resultaten op die de schijn van wetenschappelijkheid hebben. Alleen analyses met 'resultaat' krijgen aandacht. De vraag is bovendien of veel verschijnselen in de onderwijspraktijk wel zo kwantitatief meetbaar zijn. En ook al kunnen we iets kwantitatief meten dan weten we nog niet waarom iets zo werkt en is er geen ruimte voor interpretaties. De oplossing voor bovengenoemde problemen zoeken we in een meer gelijkwaardige relatie tussen onderzoek en praktijk, waarbij onderzoekers samen met het onderwijsveld praktijkproblemen onderzoeken en aanpakken. Hierbij bewaren we elementen uit het traditionele onderzoek, zodat we generieke kennis blijven ontwikkelen die het lokale praktijkprobleem overstijgt. Het vervolg van dit jaarboek toont mooie voorbeelden van dit nieuwe type onderzoek.

Waarom een kritische blik op onderwijsonderzoek?

De laatste jaren zijn in Nederland verschillende studies verschenen waarin geconcludeerd werd dat het niet goed gaat met de professionalisering van de Nederlandse leraar. Voor een overzicht verwijzen we naar Martens (2010). Het Ruud de Moor Centrum (RdMC) heeft als universitair expertisecentrum de opdracht om systematisch wetenschappelijke kennis en expertise op te bouwen over de oorzaken van het gebrek aan professionalisering van leraren en de mogelijkheden om dat te verbeteren. Er zijn veel aanknopingspunten om daarover iets te zeggen en dit verder te onderzoeken,



zoals blijkt uit de reikwijdte van dit RdMC jaarboek. In dit hoofdstuk zullen we een wellicht wat verrassend perspectief kiezen, namelijk dat van de rol van het onderwijs-onderzoek.

Wetenschappelijk onderzoek zal – zeker in theorie – hoger opgeleiden hun hele leven blijven beïnvloeden. De opleiding van hoger opgeleiden is, als het goed is, hierop gebaseerd en nieuwe inzichten zullen voortdurend gebruikt worden om de kwaliteit van het professioneel handelen te verbeteren. Denk bijvoorbeeld aan medisch specialisten of architecten waar een duidelijke continue verwevenheid met (wetenschappelijk) onderzoek aantoonbaar is. Opmerkelijk is dat de wetenschappelijk onderwijs-onderzoeker in de hele discussie over de (al dan niet problematische) professionalisering van de leraar weinig aandacht krijgt.

Als er al naar de onderwijs-onderzoeker gekeken wordt, dan gebeurt dat heel selectief. Daar waar bijvoorbeeld de commissie Dijsselbloem destijds over de PISA resultaten heenstapte, omdat deze gunstige uitkomsten onvoldoende onderwijsalarmistisch waren, werd twee jaar later gretig geciteerd uit de nieuwste onderwijsvergelijkingen, omdat Nederland een plaatsje gezakt was.

Als de onderwijs-onderzoeker in onderwijsdiscussies aan bod komt is het dus weinig systematisch en gestructureerd. Het genuanceerde antwoord dat onderwijs-onderzoekers op complexe onderwijsvragen hebben verdwijnt in de verhitte discussies meestal in een gesimplificeerd ‘voor’ of ‘tegen’. Verder valt op dat onderwijs-onderzoekers überhaupt weinig aan bod komen. Nederlandse leraren lezen bijvoorbeeld nauwelijks meer het enige wetenschappelijk erkende onderwijstijdschrift van Nederland, *Pedagogische Studiën*, of het internationale Learning and Instruction. Voor de Tweede Wereldoorlog en tot de jaren zeventig werd *Pedagogische Studiën* door vele duizenden leraren gelezen. De rol van de Nederlandse onderwijs-onderzoeker lijkt, kortom, niet ter discussie te staan (er is niemand die het belang van onderwijs-onderzoek ontkent), maar vooral marginaal te zijn en weinig gezaghebbend. De onderwijs-onderzoeker lijkt zich geïsoleerd in een ivoren toren te bevinden, met weinig contact met de onderwijs-praktijk. Er is dus een gapende kloof tussen onderwijspraktijk en onderwijs-onderzoek (zie bijvoorbeeld ook Bolhuis, 2009; Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006)

In dit hoofdstuk analyseren we hoe dit komt, en hoe het te verbeteren valt. We volgen hierbij in grote lijnen de oratie van Martens (2010).

Kritiek op onderwijs-onderzoek: gebrek aan vooruitgang

Er is kritiek op het internationale onderwijs-onderzoek. Reeves (2006) bijvoorbeeld stelt dat het toetsen van de werking van onderwijskundige ingrepen niet gereduceerd mag worden tot een herhaling van simpele *randomized controlled trials* (RCT's) zoals bij medische wetenschappen gebruikelijk is, omdat die volgens Reeves bij onderwijs-onderzoek in de praktijk meestal onduidelijke of elkaar tegensprekende uitkomsten opleveren (Gravemeijer & Kirschner, 2007). Daarom stelt Reeves zelfs onomwonden dat veel onderwijs-onderzoek ‘pseudoscience’ is en dat velen vinden dat “educational research as a whole has been a failed enterprise” (Reeves, 2005, p. 33). Ook anderen stellen dat “the impact of academic educational research on educational practice is considered to be very low” (Merckx, Van Koten, Gurney & Van den Besselaar, 2009, p. 24; zie ook

Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006, voor goede overzichten). De grootste kritiek betreft het gebrek aan vooruitgang. Onderwijsonderzoek lijkt soms in kringetjes te draaien en niet te leiden tot concrete antwoorden die onderwijsmakers daadwerkelijk helpen in de praktijk. Tal van conferenties zijn aan dit probleem gewijd.

In navolging van de hierboven geciteerde Reeves zijn er steeds meer onderzoekers en publicisten die erop wijzen dat het 'klassieke' onderwijsonderzoek tegen de grenzen van eigen kunnen is opgelopen en er dringend behoefte is aan een alternatief (Bolhuis, 2009; Stijnen, Martens & Dieleman, 2009; Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006; Martens, 2007). Voor we aan het einde van dit hoofdstuk dat alternatief schetsen, zal eerst geanalyseerd worden wat de oorzaken zijn van de kritiek op 'traditioneel' onderwijsonderzoek. Kortom, hoe is het toch tot deze grote crisis gekomen?

Oorzaken van de crisis in onderwijsonderzoek

In deze paragraaf bespreken we de belangrijkste oorzaken van het door velen beschreven gebrek aan vooruitgang en gebrek aan impact op de onderwijspraktijk. We onderscheiden hierbij problemen die tot *ineffectiviteit* leiden en problemen die tot onjuiste, onbruikbare en ongeldige conclusies van onderwijsonderzoek leiden.

Ineffectief onderwijsonderzoek

Heel veel onderwijsonderzoek bereikt leraren niet. Dat hangt onder andere samen met het zogenaamde wetenschapsbedrijf, zoals het systeem van publiceren van onderzoeksresultaten. Wetenschappelijke artikelen zijn veruit het belangrijkste vehikel voor academisch publiceren. Wanneer we kijken naar de redenen om een wetenschappelijk artikel te schrijven en proberen te publiceren, dan valt niet te ontkennen dat er steeds meer *druk* is om dit te doen. Natuurlijk speelt eer of academische uitdaging een rol, maar het afgelopen decennium is het voor onderzoekers in de (sociale) wetenschappen bijna *publish or perish* geworden, waarbij meer naar punten dan naar feitelijke inhoud wordt gekeken (Bolhuis, 2010; Dehue, 2001; Waslander, 2006). Op de meeste plaatsen voor wetenschappelijk onderwijsonderzoek krijg je tegenwoordig alleen onderzoekstijd als promovendus of als lid van een door de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (KNAW) erkende onderzoekschool (bijvoorbeeld het Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek, ICO). Ook deze onderzoeksscholen stellen publicatie-eisen. Gemiddeld betekent dit ongeveer één of twee wetenschappelijke artikelen per jaar als minimumvoorwaarde. Vrijwel altijd gaat het om internationale tijdschriften die hoge afwijzingspercentages kunnen hanteren. Zo schommelt het afwijzingspercentage van de twee wetenschappelijke tijdschriften die de European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) uitbrengt (*Learning and Instruction en Educational Research Review*) al jaren tussen de 75% en 90%. Een onderwijstijdschrift als *Educational Technology Research and Development* zit op een afwijzingspercentage van ongeveer 80%.

Om carrière te maken, om onderzoeksubsidies te krijgen, of om überhaupt aan het werk te kunnen blijven als onderzoeker moet je dus voldoen aan deze publicatiedruk. Voor promoties of het binnenhalen van subsidies zijn daarmee de *sciëntometrische* indexen zoals de h-index (een citatiescore) van groot belang geworden (Bornmann, Leydesdorff & van den Besselaar, 2009; Klandermans, 2009).



Dit leidt ertoe dat uitgevers van wetenschappelijke tijdschriften veel macht hebben. Onderzoekers moeten grote moeite doen om in de tijdschriften te komen. Vanwege de hoge afwijzingspercentages verdwijnt veel materiaal ongelezen in een bureaula, het beruchte *file drawer problem*. Als onderzoek wel gepubliceerd wordt, is het vaak in voor Nederlandse leraren ontoegankelijke en moeilijk leesbare internationale tijdschriften. Bovendien duurt publiceren in wetenschappelijke tijdschriften lang. Vaak duurt het jaren vanaf het moment dat een onderzoek bedacht wordt en opgezet is tot het moment dat de resultaten daadwerkelijk gepubliceerd zijn. Vooral de peer reviews kosten veel tijd. Resultaten zijn soms achterhaald als ze gepubliceerd worden. Die traagheid is dus een onderdeel van de ineffectiviteit. Ook gaat het onderzoek vaak niet over datgene wat de *onderwijspractitioner* het meest interesseert. Immers, de beste strategie als individueel onderzoeker om hoge citatiescores te krijgen is om zoveel mogelijk te publiceren over hetzelfde onderwerp. Je kunt beter meer van bijna niets weten dan minder van veel. Omdat het systeem sterk naar binnen gekeerd is, neigt het naar conservatisme en vindt er weinig toetsing van de relevantie voor de praktijk plaats (Bolhuis, 2009; Reeves, 2010; Volman, 2010). Er is weinig drang van binnenuit om dit systeem te veranderen zolang het voor de carrièreontwikkeling van individuele onderzoekers cruciaal is zich ernaar te plooiën (Bolhuis, 2010; Klandermans, 2009) en zolang op publicatiepunten wordt afgerekend maar nauwelijks op 'impact' van onderzoek (Reeves, 2010). Tot slot leidt het format van wetenschappelijke artikelen en peer reviews ook tot compartimentering van het onderwijsonderzoek, waarbij elk specialisme een eigen 'wereldje' om zich heen creëert.

Foutief onderwijsonderzoek

We hebben hierboven beschreven hoe de aan natuurwetenschappen ontleende methode van wetenschappelijke kennisproductie leidt tot ineffectief, in zichzelf gekeerd en gecompartmenteerd onderzoek. Als dit het enige probleem zou zijn, dan zou het wel meevallen. Er zijn onderzoekers en publicisten die erop wijzen dat het onderzoek zelf onjuist is. Wat als dit systematisch onbetrouwbaar is? Wat als onderwijsonderzoek geen goed beeld geeft van de werkelijkheid? Laten we eens (zelf)kritisch kijken naar het onderwijswetenschapsbedrijf. We gaan eerst opnieuw in op het systeem van publiceren. Daarmee in samenhang komen we vervolgens terug op de dominante wetenschappelijke benaderingswijze van het experimenteel onderzoek.

Verreweg het belangrijkste format om wetenschappelijk te publiceren is zoals gezegd het wetenschappelijk artikel. Dit bevat gewoonlijk ongeveer 8000 woorden (dat is ongeveer twee keer zo lang als dit hoofdstuk). Dat betekent dat de complexe werkelijkheid van een lerende mens, de problemen van een docent in de onderwijspraktijk of de grote hoeveelheid variabelen die van invloed zijn op een onderwijskundig proces, op de een of andere manier gereduceerd moet worden om te passen in een theoretische inleiding die maximaal 2000 woorden lang is. Op zichzelf is niets mis met een dergelijke exercitie, mits het mogelijk is die werkelijkheid inderdaad op een zinvolle manier te reduceren, zodat zij past in het formaat van een wetenschappelijk artikel. Het gaat pas mis als de wetenschapper een zeer complex systeem probeert te begrijpen of te voorspellen vanuit een *geïsoleerde en overgesimplificeerde* kijk op dat

systeem (zie bijvoorbeeld Gravemeijer & Kirschner, 2007). Wanneer er sprake is van een zeer complex, samenhangend systeem waarin 'alles' met 'alles' te maken heeft, moeten we zeer voorzichtig zijn met gecompartmenteerde simplificaties om te voorkomen dat zij irrelevant worden of nooit tot begrip van die werkelijkheid leiden.

De dominante wetenschappelijke benaderingswijze in onderwijsonderzoek gaat echter wel op deze manier te werk. Dit terwijl onderwijs en leerprocessen typisch zo'n zeer complex samenhangend systeem betreffen. Het probleem is dat de meeste terreinen in de sociale wetenschap tot die complexe categorie behoren. Problemen die onmogelijk los gezien kunnen worden van hun complexe context, omdat ze daar voortdurend en zeer complex mee interacteren. Hetzelfde geldt voor de sociologie, de economie, de rechtspraak of de jeugdzorg (Waslander, 2006). Op al deze vakgebieden zien we de moeizame worsteling die ontstaat, wanneer het natuurwetenschappelijke model van productie van kennis - door reductie tot enkele variabelen - wordt toegepast op een systeem dat zich hier eigenlijk niet voor leent. Ook het opkomend vakgebied van de *complexiteitswetenschappen* probeert zich hierop te richten.

Julius Kuhl (2001) stelt dat het meeste sociaalwetenschappelijk onderzoek lijdt aan 'angst voor onzekerheid'. Wanneer we immers een uitspraak willen doen over een sociaalwetenschappelijk proces in een zeer complex samenhangend systeem kan dat alleen maar door tolerantie voor onzekerheid in te bouwen, zo stelt hij. En dat is nu precies wat in het sociaalwetenschappelijk bedrijf, aldus Kuhl, nauwelijks meer gebeurt sinds de jaren vijftig. Hij spreekt met ironie van de bijna Freudiaanse *Abwehrmechanismen in der Wissenschaft*. Zo noemt hij de *Formalisierungszwang* waarmee een overdreven neiging tot mathematische formalisering wordt bedoeld die veel sociale wetenschap kenmerkt. Sterk gekwantificeerde benaderingen - in plaats van in een gesprek van mens tot mens gewoon vragen hoe iets gelopen is - verenigen en misvormen de kijk op de werkelijkheid en maken de analyses nodeloos ingewikkeld en ontoegankelijk. Van *Dissoziierte Marketing* waarbij de sociale wetenschap steeds verder afdrijft van complexe, moeilijk te repliceren maar informatieve delen van een theorie naar solide, goed te repliceren maar triviale delen van een theorie die als een verpakkingstruck in de marketing van de theorie gaan fungeren. *Intellectuele xenofobie* staat voor de zich steeds meer in het eigen kleine vakgebied terugtrekkende wetenschapper. Hierbij is het wetenschappelijk geheugen beperkt, omdat onderzoekers die eerder eenzelfde fenomeen onder een andere naam onderzochten vaak genegeerd worden; dezelfde wijn wordt in een nieuwe zak gedaan. Tot slot *Ökologische Alienation*, wat staat voor een wetenschapsbedrijf dat zich maximaal verwijderd van de 'dagelijkse werkelijkheid' door terminologisch, methodologisch en theoretisch afstand te scheppen tot het alledaagse gezonde verstand. Scholen zijn dan alleen interessant als leverancier van proefpersonen en de onderzoeksverslagen die erover geschreven worden zijn onleesbaar en onbegrijpelijk. Wanneer onderzoekers niet meer over de grenzen van het eigen vakgebied kunnen of mogen kijken of intolerant ('dat is geen echte wetenschap' of 'niet-academisch') tegen onzekerheid lijken, ontstaan, aldus Kuhl (2001), '*Inseln der Gewissheit*': onsamenvattende, niet meer te verenigen kennis van schijnzekerheid die niet tot relevant inzicht leidt.



De *randomized controlled trial* (RCT) is, zoals gezegd, de dominante benaderingswijze in de sociale wetenschap, en de bakermat ervan ligt zelfs in het onderwijsonderzoek. Volgens velen is het de gouden standaard en de enige manier waarop wetenschappelijk onderzoek en onderwijs bedreven zou mogen worden. Het zal duidelijk zijn dat daar grote vraagtekens bij te zetten zijn, omdat de RCT bij uitstek moeite heeft met interpretaties, waaromvragen en complexe problemen met veel interacties. Vaak wordt gedacht dat kan worden volstaan met 25 studies waarin bijvoorbeeld ict werd gebruikt om onderwijs te verbeteren, en die bij elkaar op te tellen om te bepalen of ict wel of niet werkt in het onderwijs. Dat is te simpel en leidt vrijwel onvermijdelijk tot grote type 2-fouten, aldus Gravemeijer & Kirschner (2007). Ook Dehue (2001; 2002) plaatst dezelfde kritische kanttekening bij de dominante positie van de RCT in de sociale wetenschap. "In de hedendaagse Nederlandse menswetenschappen, misschien nog sterker dan in de hedendaagse Amerikaanse, moet men voor het verwerven van wetenschappelijk gezag het experimentele model aanhouden. Dit model schrijft voor dat alle beschikbare denkracht en geld wordt besteed aan het dichtstoppen van gaten en kieren, waardoor interpretaties ('vertekeningen') zouden kunnen binnenslippen. Ik heb betoogd dat dit altijd vergeefs zal zijn, en bovendien onontbeerlijk inzicht in de weg kan staan" (Dehue, 2002, p. 245). Er is weinig fantasie nodig om te begrijpen dat bijvoorbeeld de relatie tussen docentgedrag en leerlingprestaties zeer ingewikkeld is. Het kost weinig moeite om de enorme lijst van factoren die mogelijk van invloed zijn op prestaties almaar te verlengen. Denk aan het schoolklimaat, de toevallige eigenschappen van bepaalde leerlingen, de toevallige samenstelling van een klas, de levensfase waarin een docent verkeert, de mate waarin hij of zij een ingreep adopteert, enzovoort. De realiteit van onderwijskundige ingrepen is vaak zeer complex en kan niet overgesimplificeerd worden. Daarmee worden het onderzoek en de conclusies die daaruit getrokken worden irrelevant.

Dan is er ook de in Martens (2007) beschreven neiging van onderwijsonderzoekers om de *sleepnetmethode* te bedrijven. Er worden veel data verzameld, veel tests afgenomen, en de gegevens waar 'niets uitkomt' of die 'onbetrouwbaar' blijken te zijn, worden simpelweg weggelaten en niet of nauwelijks beschreven in het gepubliceerde onderzoek. Gerelateerd hieraan is het fenomeen HARKing (Hypothesizing After the Results are Known). Ook zo wordt veel onzekerheid weggewerkt.

Om zaken nog erger te maken: er is niet alleen een fixatie op positieve uitkomsten waarbij onzekerheid is weggewerkt, ter wille van het publicatiebedrijf is die fixatie meestal kwantitatief en gericht op kortetermijn-effecten. Zo zijn motivationele processen typische langetermijneffecten. De ontwikkeling van 'burgerschap' kan jaren duren en is lastig kwantitatief te 'meten'. Kwantitatief meten lijkt wetenschappelijker. Een gesprek van mens tot mens is misschien lastiger repliceerbaar, maar doet vaak wel aanzienlijk meer recht aan de ecologische validiteit en de complexe werkelijkheid. Bovendien: stel dat met langdurige RCT's kan worden aangetoond dat iets 'werkt', zo betogen Gravemeijer en Kirschner (2007), dan weten we nog steeds niet waarom het werkt. En over die waaromvraag wordt vaak wel plotsklaps oeverloos *hineininterpretiert*.

Dan is er ook nog eens het probleem dat je niet kunt experimenteren met kinderen

in onderwijs, althans je het eigenlijk nooit kunt permitteren kinderen in condities te zetten waarvan je vermoedt dat deze op de langere termijn schadelijk zijn voor de leerlingen (Gravemeijer & Kirschner, 2007). Leerlingen zijn geen deeltjesversnellers waar je zonder gewetensbezwaren deeltjes in kunt laten botsen. Tot slot valt te denken aan de naïeve opvatting dat er een soort lineaire kennisstroom is waarin iemand in een complexe praktijk de pasklare oplossingen in deze vorm van wetenschap kan opzoeken (Gravemeijer & Kirschner, 2007; Waslander, 2006).

Oplossingen

Niemand betwist de cruciale rol van onderwijsonderzoek. Maar juist daarom is het belangrijk deze rol kritisch te bekijken en waar mogelijk te verbeteren. Net zoals onderwijsonderzoekers zeggen dat onderwijsprofessionals regelmatig hun eigen functioneren onder de loep zouden moeten nemen en verder moeten kijken dan hun eigen kleine kring.

Er is een andere kijk op onderwijsonderzoek aan het ontstaan die steeds meer aanhangers krijgt (Stijnen, Martens & Dieleman, 2009). In de 'klassieke' kijk, ook wel de *modus 1-benadering* genoemd (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman & Scott, 1994), doet de onderwijsonderzoeker vooral aan *constaterend* onderzoek en genereert hij algemeen geldende objectieve kennis vanuit de academische gemeenschap. Vaak maakt hij daarbij gebruik van 'objectieve' technieken als RCT's. Het is ook die academische gemeenschap zelf die haar eigen onderzoek beoordeelt, in de vorm van peer reviews. Er is een hiërarchische relatie tussen onderzoekers en de praktijk, waarbij die eersten 'superieur' hun kennis verspreiden, bijvoorbeeld via proefschriften.

In de nieuwe benadering, die ook wel *modus 2* wordt genoemd, is er meer gelijkwaardigheid tussen onderzoekers en toepassers (Debever, Hermans, Vanderlinde & Van Braak, 2009). Bolhuis (2010) bijvoorbeeld wijst erop dat kennis zelden direct overdraagbaar is. Het is ingewikkelder dan dat. Het gaat om inzichten, handelingsvoorschriften, zelfs overtuigingen en geloof. Het beeld dat een docent met een 'handboek kennis' - ontwikkeld door onderwijsonderzoekers - genoeg in handen heeft om zijn onderwijs te verbeteren, is veel te simpel. Belangrijk aan de modus 2-benadering is dat onderwijsonderzoek in een partnerschapmodel opgezet moet worden, waarbij mensen uit de onderwijspraktijk en onderwijsonderzoekers samenwerken. Beide groepen zijn probleemeigenaar. Mensen uit de praktijk worden zo aangezet tot verdieping, professionalisering en kritische reflectie op hun eigen professionaliteit. Onderwijsonderzoekers dalen op deze manier af uit de ivoren toren en worden gedwongen in begrijpelijk Nederlands uit te leggen wat de zin van hun onderzoek is. Ook zij worden gedwongen tot kritische zelfreflectie.

Voorbeelden van onderwijsonderzoek waarbij kennis samen met ontwikkelaars en het onderwijsveld in co-creatie gemaakt wordt, zijn initiatieven als de academische school (Zwaneveld & Tillmanns, 2010), kenniskringen, en programma's zoals *Leren met meer effect*, het nieuwe *Kennis van waarde maken* (beide op www.kennisnet.nl), *Onderwijs bewijs*, de vraagsturingsprojecten van het Ruud de Moor Centrum (www.ou.nl/rdmc) en de expeditie *Durven delen doen* (www.durvendelendoen.nl) (Volman, 2010; Waslander, 2010).

Hier is, ter wille van de duidelijkheid, in soms wat ongenueanceerd lijkende termen het debat geschetst langs de contouren van modus 1- en modus 2-onderzoek. In de realiteit zijn de tegenstellingen niet zo scherp. Sommigen benoemen allerlei 'tussenvormen', anderen spreken van traditioneel en nieuw onderwijsonderzoek. Of van gouden standaard-onderzoek versus design research of van evidence-based onderwijs versus evidence-informed onderwijs (Ros, Timmermans, Van der Hoeven & Vermeulen, 2009). Het is eigenlijk een valse tegenstelling. Het gaat gewoon om goed of slecht onderzoek (Stijnen, Martens & Dieleman, 2009). Waar modus 1 als valkuil heeft dat het betekenisloze conclusies oplevert die in de praktijk onbruikbaar zijn vanwege oversimplificatie, leidt slecht modus 2-onderzoek tot narratieve, niet-repliceerbare uitspraken die niet eens conclusies genoemd kunnen worden. Waar strikt modus 1-onderzoek nauwelijks werkt en daarom modus 2-elementen moet opnemen, kan modus 2-onderzoek feitelijk ook niet zonder modus 1-elementen.

Dergelijke elementen van modus 2-onderzoek zullen veel 'traditioneel'-wetenschappelijke denkers de wenkbrauwen doen fronsen en bij hen veel angst voor onzekerheid opwekken. Immers, op deze manier wordt ook heel wat meer onduidelijkheid en onzekerheid geïntroduceerd. Toch lijkt het er op dat deze benadering de praktijk-relevantie van onderwijsonderzoek de impuls kan geven die het al te lang ontbeert. Waar onderwijsonderzoekers de RCT zo ongeveer hebben uitgevonden, en mee aan de bakermat hebben gestaan van de sterk kwantitatieve en de modus 1-benadering in de sociale wetenschap, zijn het dezelfde onderwijsonderzoekers bij wie het te strakke keurslijf steeds meer knelt en die voelen dat ze tegen hun grenzen aan lopen. Hoe gaat dat nou in de praktijk, zo'n nieuwe combinatie van modus 1- en modus 2-onderzoek? The proof of the pudding is in the eating. In het vervolg van dit jaarboek hopen we hiervan inspirerende voorbeelden te geven.

Literatuur

- Bolhuis, S. (2009). Naar evidence based onderwijs? *Vector*, 9, 17-19.
- Bolhuis, S. (2010). Praktijkgericht onderwijsonderzoek. Presentatie op conferentie *Lessen uit onderzoek*. Utrecht 28 januari 2010. Voor meer informatie zie www.kennisnet.nl.
- Bornmann, L., Leydesdorff, L., & Besselaar, P. van den (2009). *A meta-evaluation of scientific research proposals: different ways of comparing rejected to awarded applications*. Den Haag: Rathenau Instituut.
- Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B. van (2006). *De Kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk*. Amsterdam: Vossiuspers UVA.
- Debever, A., Hermans, R., Vanderlinde, R., & Braak, J. van (2009). *Onderwijsinnovatie binnen praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Overkoepelend onderzoek expeditie durven delen doen*. Gent: Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent.
- Dehue, T. (2000). Alle boeken de wetenschap uit; om te beginnen die in het Nederlands. *De Academische Boekengids*, 23, 10-11.
- Dehue, T. (2001). Establishing the experimenting society: the historical origin of social experimentation according to the randomized controlled design. *American Journal of Psychology*, 114, 283-302.
- Dehue, T. (2002). Over de assumpties van RCT's geïllustreerd aan het Nederlandse experiment met verstrekking van heroïne. *Maandblad voor de geestelijke Gezondheidszorg*, 57, 230-249.
- Gibbons, M., Limoges, H., Nowotny, S., Schwartzman, P., & Scott, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londen: Sage.
- Gravemeijer, K.P.E. & Kirschner, P.A. (2007). Naar meer evidence based onderwijs? *Pedagogische Studiën*, 83, 463-472.
- Klandermans, B. (2009). *Het sturen van wetenschap: sociale wetenschappen in bedrijf*. Afscheidsrede. Amsterdam: VU.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Martens, R.L. (2007). *Positive learning met Multimedia. Onderzoeken, toepassen & generaliseren*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Merx, F., Koten, R. van, Gurney, Th., & Besselaar, P. van den (2009). *The development of transdisciplinary learning science: promise or practice?* Den Haag: Rathenau Instituut.
- Reeves, T. (2005). Design-based research for advancing educational technology. In M. Valcke, K. de Cock, D. Gombair & R. Vanderlinde (Eds.). *Meten en Onderwijskundig onderzoek*. Proceedings van de 32e Onderwijs Research Dagen (pp. 33-39). Gent: Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde.
- Reeves, T. (2006). Design research from a technology perspective. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.) (pp. 52-66). *Educational Design Research*. New York: Routledge.
- Reeves, Th. (2010). *What is wrong with educational science?* Lecture. Heerlen: Open Universiteit, 28 mei 2010.
- Ros, A., Timmermans, R., Hoeven, J. van der, & Vermeulen, M. (2009). *Leren en laten leren. Ontwerper van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten*. Mesofocus 75. Deventer: Wolters Kluwer.
- Stijnen, S., Martens, R., & Dieleman, A. (2009). De moeilijke weg naar praktijkrelevant onderwijsonderzoek. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 27, 219-238.
- Volman, M. (2010). Samenwerking tussen school en onderzoekers: wat werkt? *Didaktief*, 1-2, 12-13.
- Waslander, S. (2006). Van idealist naar specialist. Over de relatie tussen sociologie en praktijk. *Mens & Maatschappij*, 81, 211-218.

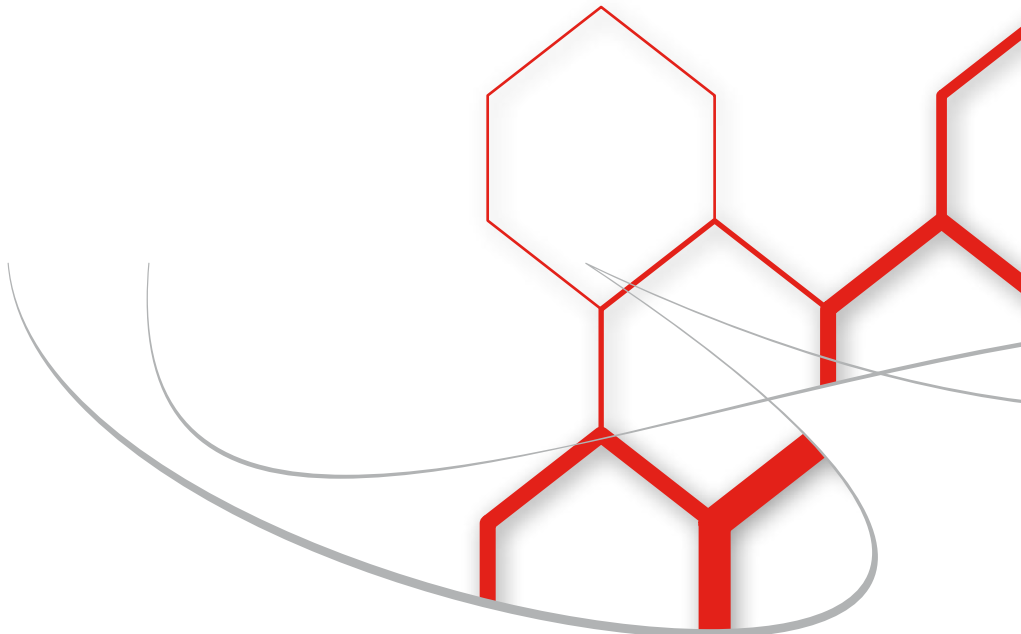


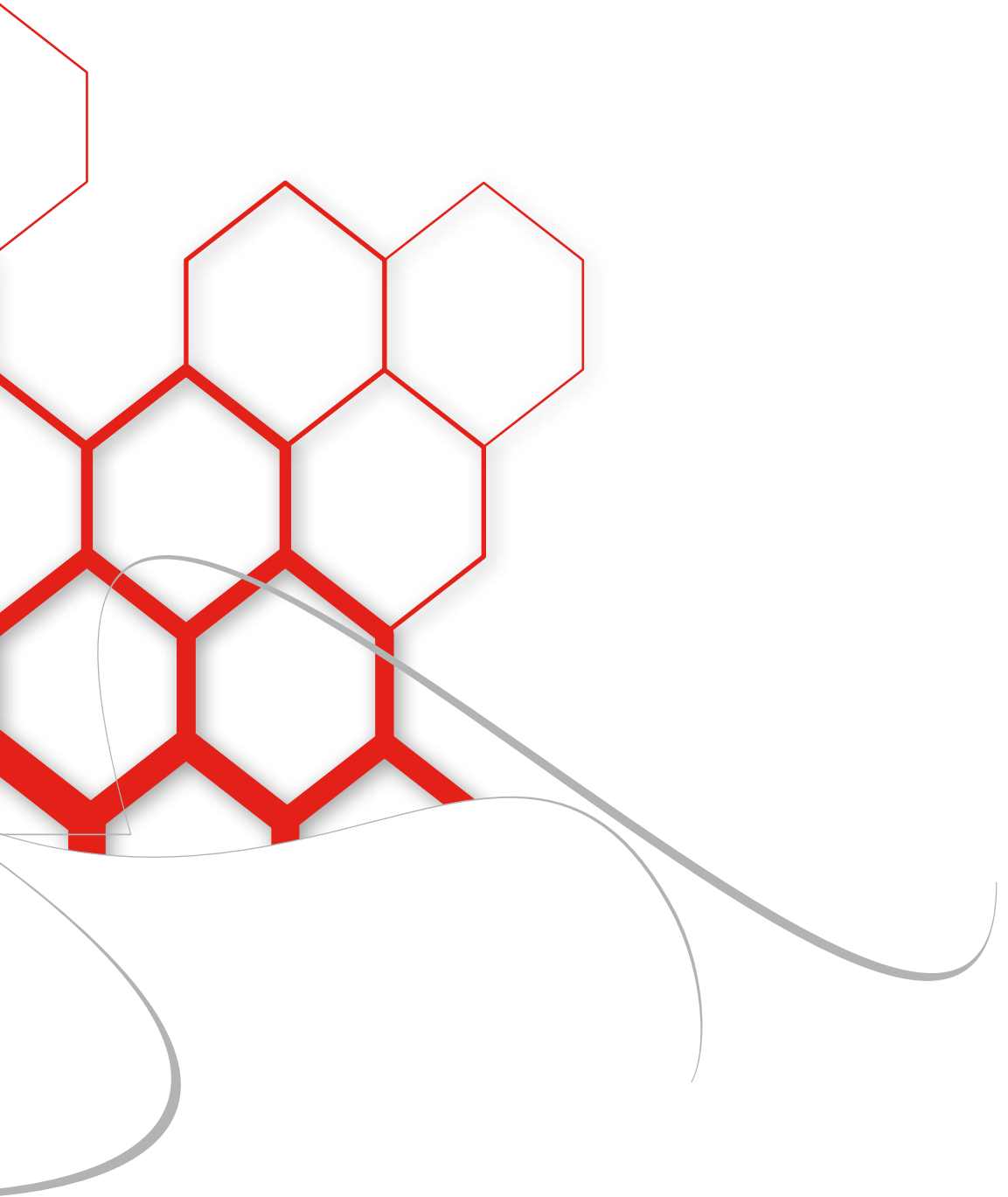
- Waslander, S. (2010). Durven, delen, doen. *Didaktief*, 1-2, 1-3.
- Zwaneveld, B., & Tillmanns, L. (2010). Het praktijkonderzoek bij een academische school: kwaliteit en professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV)*, 31, 30-37.

Deel 3

Werken nieuwe vormen van professionalisering?

- 5 Leraar24.nl onderzocht
- 6 Wikiwijs.nl in onderzoek
- 7 Het organiseren van informeel leren van leraren op de werkplek
- 8 Feedback als cruciale factor voor leerresultaat
- 9 Het bevorderen van zelfgestuurd leren van pabostudenten
- 10 Netwerken werkt?!
- 11 'Blijvend bekwaam': professionele en teamontwikkeling verbonden





5 Leraar24.nl onderzocht

Isabelle Diepstraten, Henk Vinken, Bibi van Wolput, Kees de Brabander, Rob Martens en Jos Claessen

Samenvatting

Leraren leren graag informeel, van elkaar en aan de hand van praktijkvoorbeelden, zo blijkt uit eerdere hoofdstukken in deze bundel. Formele scholing en onderwijsonderzoek komen minder goed tegemoet aan professionaliseringsbehoeften van leraren. Daarom is er veel aandacht voor nieuwe typen onderzoek en professionaliseringsinstrumenten.

In dit hoofdstuk maken we duidelijk waarom er veel verwacht wordt van Leraar24 als nieuw professionaliseringsinstrument: het is een online platform met beeldmateriaal en achtergronddossiers dat leraren gratis, tijd- en plaatsafhankelijk als databank kunnen gebruiken, waarbij ze kunnen reageren of communiceren met anderen. Op basis van een aantal relevante theoretische uitgangspunten is er onderzoek gedaan naar bekendheid, gebruik en effect van Leraar24. Webstatistieken, vragenlijsten en paneldiscussies zorgen voor onderzoeksgegevens. In 2010 zijn er gemiddeld twee keer zoveel unieke bezoekers per maand als in 2009: ongeveer 25.000. Dit kan minder aan het spectaculair gegroeide aanbod op de site toegeschreven worden, maar wel aan de extra promotie tijdens onderwijs-evenementen en films daarover, zoals de Leraar van het Jaar. Ook de waardering groeit. De waardering van de video's is ruim voldoende, van de dossiers iets lager. Meer specifiek laten gebruikersonderzoeken zien dat een grote groep leraren de video's en dossiers van Leraar24 inspirerend, verdiepend en van meerwaarde vindt. Leraar24 zet vooral aan tot zelfreflectie en minder tot directe toepassing in de klas. De meerwaarde zien leraren vooral in pedagogisch-didactische competenties en de eigen persoonlijke groei (reflectieve competentie). Leraren noemen juist op deze terreinen onderwerpen die ze graag op Leraar24 terug zouden zien, met gedragsproblemen en vakspecifieke onderwerpen als grote nummer één. Binnen het huidige zoekgedrag op de website scoren zoektermen over gedragsproblemen en rekenen het hoogst. Als leraren verbeteringen wenselijk vinden, dan wijzen de meesten op meer praktische tips. De meningen zijn echter verdeeld wat onder 'praktisch' dan verstaan moet worden. De zoekstructuur blijft het echte zorgenkindje. Onderwerpen zoeken via Google leidt niet zomaar naar Leraar24 en ook binnen Leraar24 werkt de zoekfunctie heel beperkt. Gebruik en waardering ontwikkelen zich dus positief, maar het effect van Leraar24 op professionalisering is in deze korte periode moeilijk vast te stellen. Zo'n 20% van de leraren denkt dat Leraar24 kan helpen hun eigen competentieniveau te verbeteren. Er blijken echter weinig sterke verbanden te zijn tussen uitspraken over competenties, professionalisering, schoolklimaat en Leraar24. Leraren zijn bovendien al heel tevreden over hun eigen competentieniveau en zien hierin weinig verbeterruimte. Al met al lijkt het dat leraren graag informeel, van elkaar leren. Tegelijk zien ze het onderling bespreekbaar maken van het eigen gedrag als ontwikkelpunt. Juist voor die omgang met en leren van elkaar – vooral via praktische, direct bruikbare tips – lijken leraren een rol te zien voor Leraar24.



Ook op de lange termijn is een zuivere effectmeting niet mogelijk, omdat de werking van Leraar24 niet te isoleren valt van andere invloeden. Toekomstig onderzoek zal vooral gericht moeten zijn op de betekenis die leraren zelf aan Leraar24 toekennen. Daarnaast kan verder onderzoek verricht worden naar ontwikkelvragen voor de website, zoals vragen over de soorten films en dossiers. Maar vooral ook naar de nu nog beperkt gebruikte community-functies van de site. Bevindingen uit ander onderzoek uit dit jaarboek kunnen daarbij helpen.

Waarom (onderzoek naar) Leraar24.nl?

Het onderzoek van het Ruud de Moor Centrum (RdMC) is er op gericht om meer inzicht te krijgen in de factoren die professionalisering van leraren kunnen stimuleren. Hoewel systematisch onderzoek schaars is, leren we uit eerdere hoofdstukken in deze bundel dat veel leraren maar weinig formele opleidingen of cursussen volgen en daar ook minder interesse in hebben. Ook nemen leraren weinig kennis van onderzoeksbevindingen. Zie Martens (2010) en Gerrichhauzen (2007) voor een overzicht. Nu zou het gemakkelijk zijn deze bevindingen als tekortkomingen van leraren te beschouwen, om vervolgens deze tekortkomingen aan te pakken. Het is zinvoller te kijken naar de redenen van dit professionaliseringsgedrag. Dan komen ook kenmerken van formele scholing en het onderwijsonderzoek zelf in beeld. Het hoofdstuk over onderwijsonderzoek in deze bundel laat zien, waarom dit onderzoek zover af staat van de praktijk van leraren en hoe het onderzoek zelf aan vernieuwing toe is. In het hoofdstuk over het gebruik van professionaliseringsregelingen zeggen leraren een substantieel deel van hun tijd – meer dan de cao voorschrijft – aan professionalisering te besteden. Ze volgen misschien niet vaak formele scholing of nemen onderzoeksresultaten niet tot zich, ze leren wel op allerlei andere manieren. Leraren geven aan dat ze de volgende manieren van leren het meest motiverend en zinvol vinden: informeel, van elkaar, aan de hand van praktische voorbeelden.

Dergelijke bevindingen liggen ten grondslag aan de ontwikkeling van nieuwe professionaliseringsinstrumenten. Leraar24 is zo'n voorbeeld. Leraar24 is een online platform waarmee leraren uit alle onderwijssectoren zich tijd- en plaatsonafhankelijk en kosteloos kunnen professionaliseren. De website Leraar24.nl is in 2009 in gebruik genomen en bevat thematisch gerangschikte filmpjes. Hieraan zijn themadossiers met achtergrondinformatie en praktijkverhalen gekoppeld evenals links naar verwante filmpjes en dossiers. Er staan veel pedagogische onderwerpen op de site, zoals het sociale klimaat in de klas en het omgaan met diverse soorten gedragsproblemen. Ook zijn er veel didactische thema's aanwezig, waaronder activerende didactiek, beroeps- taakgericht leren en op specifieke vakken gerichte didactische voorbeelden; van het gebruik van Google Maps bij aardrijkskunde tot bewegingsonderwijs met kleuters. Klassenmanagement en omgaan met collega's en de schoolomgeving komen in tal van voorbeelden aan bod. Voor de eigen ontwikkeling zijn allerlei (wetenschappelijke) verdiepingen te vinden, bijvoorbeeld over reflecteren of over professionaliseren via netwerklernen. Daarnaast zijn er items die meer met het leraarsberoep zelf en allerlei arbeidsvoorwaarden te maken hebben. Niet alleen het thema, maar ook de benaderingswijze verschilt per film en varieert van instructie, minidocumentaire, discussie,

interview, sketch en reflectie tot voorbeeldgedrag.

De website wordt gevuld met materiaal door een samenwerking tussen experts van het Ruud de Moor Centrum (RdMC), de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL), Kennisnet en NTR (waarin de voormalige partner Teleac is opgegaan). Samen zijn deze partijen verantwoordelijk voor het platform. Via interactiemogelijkheden op de website kunnen leraren zelf ook een bijdrage leveren, bijvoorbeeld door commentaar te geven op filmpjes en dossiers, het indienen van verzoeken voor content en door te reageren op andere deelnemers. Leraar24 heeft tot doel om als community te gaan functioneren en niet slechts een 'online professionaliseringsdatabase' te zijn. In 2009 en 2010 is veel aandacht besteed aan het uitbreiden en verdiepen van de inhoud van de website (meer films gekoppeld aan meer dossiers).

Daarnaast zijn er steeds aanpassingen aan functionaliteiten van de website om de website gebruikersvriendelijker en meer geschikt voor community-activiteiten te maken; zo zijn onlangs social media als Twitter en LinkedIn toegevoegd.

De prangende vraag is natuurlijk of nieuwe professionaliseringsinstrumenten als Leraar24 daadwerkelijk bijdragen aan de professionalisering van leraren. Daarom is er een onderzoeksproject rondom Leraar24.nl ingericht onder leiding van een kerngroep van vier onderzoekers van het RdMC. Deze vier kernonderzoekers houden het onderzoek gaande en onderzoeken en overleggen samen met onderzoekers uit een bredere groep, waarin ook Kennisnet, SBL en NTR deelnemen (Leraar24 in Onderzoek, nummer 1).

Hoe komen we meer te weten over Leraar24 in relatie tot professionalisering?

In het eerste onderzoeksrapport Evaluatieplan Leraar24 staat de opzet van het onderzoek naar Leraar24 centraal. Voor verdere toelichting op onderstaande tekst en voor onderliggende bronnen verwijzen we naar dit rapport (zie Martens et al. 2010).

Leraar24 kan, zoals gezegd, opgevat worden als een nieuw type professionaliseringsinstrument. Kenmerkend aan het instrument is een altijd en overal bereikbaar online platform, dat als database met beeldmateriaal gebruikt kan worden, maar ook als community kan functioneren.

Het schaarse onderzoek naar het gebruik van beeldmateriaal bij professionalisering laat overwegend positieve effecten zien. Het gebruik van beelden verdiept de discussie over lessituaties, helpt bij het herkennen van patronen en het verbeteren van het inzicht tussen theorie en praktijk (Sherin & Van Es, 2005). Ook het onderzoek naar communities geeft aanwijzingen dat we positieve effecten mogen verwachten. Communities zouden vooral effect hebben op de motivatie en de intentie tot professionalisering (Dalgarno & Colgan, 2007).

Het onderzoek naar het gebruik van beeldmateriaal en netwerklernen staat echter nog in de kinderschoenen. Het is onderzoek dat zeer sterk en snel verandert, vooral door de invloed van technologische ontwikkelingen. Omdat er weinig specifieke bevindingen zijn, is de centrale vraag van het Leraar24-onderzoek zo breed mogelijk geformuleerd.

Centrale vraag is hoe Leraar24 een bijdrage kan leveren aan de professionalisering van leraren. In het eerste onderzoeksrapport Evaluatieplan Leraar24 (Martens et al., 2010) is de centrale vraag vertaald in drie leidende vragen:

1. Hoe effectief is leren via Leraar24?
2. Hoe kan een leraar het meeste rendement uit Leraar24 halen?
3. Wat vindt de gebruiker van Leraar24?

Het idee is dat de 'werking' van Leraar24 geleidelijk zal gaan volgens vijf, opeenvolgende stappen, waarbij de ene stap voorwaardelijk is voor de volgende stap: het zogenaamde dominomodel. Dit betekent tegelijk dat onderzoeksbevindingen aanleiding kunnen zijn voor de verdere ontwikkeling van Leraar24 of voor het onderzoek daarnaar. Het gaat om de volgende vijf stappen:

1. bekendheid;
2. gebruik;
3. professionalisering;
4. inwerking op het onderwijs;
5. inwerking op het leerproces.

Bekendheid van Leraar24 is een voorwaarde voor gebruik. De vraag is wie Leraar24, hoe vaak en hoe lang voor vooral welke films en dossiers bezoekt. De informatie die het gebruik oplevert moet door leraren verwerkt worden en kan tot meer professionaliseringsactiviteiten aanleiding geven (op school, maar ook bijvoorbeeld via de Leraar24 community). De nieuwe kennis en vaardigheden kunnen op termijn in effect resulteren op de onderwijspraktijk en daarmee op het leerproces van de leerlingen. Deze vijf fasen lopen in de praktijk vloeiend in elkaar over. Toch is het belangrijk de fasen te onderscheiden én afzonderlijk te onderzoeken. Een video bekijken is immers nog geen betekenisvol gebruik van Leraar24; een keer iets in de eigen les proberen is nog geen teken van toegenomen professionaliseringsgedrag.

Het onderzoeken van de genoemde vijf stappen zou een langlopend project van minstens tien jaren vereisen. Aangezien het onderzoek in de huidige vorm maar van 2009 tot 2011 loopt, concentreren we ons op de eerste drie fasen. De projectperiode is te kort om ook fase vier en vijf te onderzoeken. Bovendien kan op korte termijn moeilijk een systematisch effect van Leraar24 op de praktijk verwacht worden. Dit los van het hierna volgende methodologische probleem. Omdat Leraar24 niet in een experimentele setting wordt ingezet, is het eenduidig toeschrijven van professionaliseringseffecten aan Leraar24 onmogelijk. Tot slot beperkt het onderzoek zich vooral tot onderwijskundige en onderwijspsychologische onderzoeksvragen. Hoewel op basis van de onderzoeksbevindingen Leraar24 steeds verder ontwikkeld wordt, krijgen ontwerp vragen voor de website minder aandacht.

De eerste drie fasen worden via verschillende methoden onderzocht.

- Eerst is er het *bekendheids- en gebruiksonderzoek* waarbij we de bekendheid, het gebruik en de relevantie van Leraar24 meten via onder andere data van Kennisnet (survey naar bekendheid en gebruik en een kwaliteitsindex) en webstatistieken over het bezoek aan de website Leraar24.
- Voorts is er het *gebruikersonderzoek*. Via de lerarenpanels van SBL worden leraren benaderd. Het zogenaamde dieptepanel bestaat uit een groep docenten die in de verschillende regio's van Nederland, het po, vo en mbo vertegenwoordigen. Sommigen daarvan zijn ook actief onder hun collega's om uitleg over bekwaamheidseisen en professionaliseringsinstrumenten te geven. Zowel online als tijdens bijeenkomsten is dit panel inmiddels meerdere keren bevestigd over Leraar24. Daarbij kwamen zowel de functionaliteit, de bekendheid en relevantie evenals de kwaliteit van films en dossiers aan bod. Daarnaast bestaat er een breedtepanel van ongeveer 3000 docenten, die via een online survey bevestigd worden over het gebruik en de relevantie van Leraar24 in relatie tot de ontwikkeling van bekwaamheidseisen en competenties. Ook is er in apart onderzoek aandacht voor de motivatie van leraren voor Leraar24. Leraren krijgen na het zien van een bepaalde film een beperkt aantal vragen voorgelegd. Centraal staan de interesses in de film en de mate waarin de film waardevol is voor de leraar.
- Tot slot is er *onderzoek naar professionaliseringseffecten*. Het onderzoek wil inzicht krijgen in de effecten van Leraar24 op competentieontwikkeling van leraren evenals op hun streven naar kwaliteitsverbetering en vernieuwing. Aangezien competentieontwikkeling een breed terrein omvat, wordt er voor dit onderzoek gevraagd naar het aantal en soort leerervaringen. Deze vragen worden tegelijk met het hierboven beschreven motivatieonderzoek afgenomen. Daarnaast krijgt een steekproef van leraren, via een online vragenlijst, items voorgelegd over de diversiteit en de intensiteit van hun professionaliseringsgedrag in het algemeen en het gebruik van Leraar24 in het bijzonder. Via interviews wordt gekeken of leraren een eventuele samenhang tussen deze variabelen ook toeschrijven aan hun gebruik van Leraar24.

In het *vijfde onderzoeksrapport Motivatie in Leraar24. Ontwerp van een conceptueel kader* (De Brabander & Martens, 2010) wordt uitgelegd hoe kernvariabelen uit het theoretisch kader van het RdMC richtinggevend zijn bij de vraagstellingen van de bovengenoemde onderzoeken en bij de betekenisgeving van de onderzoeksresultaten. Het gaat om de kernvariabelen die afgeleid zijn uit motivatie- en gedragsveranderingstheorieën, zoals in het inleidend hoofdstuk van deze bundel beschreven. We verwijzen voor dit theoretisch kader naar dat inleidend hoofdstuk en beschrijven het hier niet opnieuw.

Wat weten we dan nu?

In de onderzoeksrapporten 2, 3, 4 en 6 tot en met 13 van Leraar24 zijn de bevindingen van het onderzoek tot nu toe terug te vinden (rapport 1 en 5 zijn hierboven beschreven en bevatten het evaluatieplan respectievelijk theoretisch kader). In de samenvattende brochure *Leraar24 in Onderzoek nummer 1* (Vinken, De Brabander, Claessen & Martens, 2010) zijn de conclusies te vinden van de onderzoeksrapporten 2, 3, 4, 6 en 7,



terwijl in de samenvattende brochure *Leraar24 in Onderzoek nummer 2* (Vinken, De Brabander, Claessen & Martens, 2011) de conclusies van rapport 8 tot en met 13 vermeld zijn. Voor het onderstaande en voor onderliggende bronnen verwijzen we weer naar deze rapporten.

Bekendheids- en gebruiksonderzoek

In de rapporten 3, 7, 11 en 12 van de Leraar24 rapportenreeks zijn de resultaten beschreven van de analyses van webstatistieken over het bezoek aan Leraar24.nl.

- In het derde onderzoeksrapport *Leraar24 in 2009. Bezoekcijfers in het licht van de contentontwikkeling* (Vinken, 2010a) laten de webstatistieken van Kennisnet sinds de start van Leraar24 in januari 2009 sterk stijgende bezoekersaantallen zien na de zomer van 2009. Er blijkt weinig verband tussen publieksbereik en het aantal (nieuwe) films, maar wel tussen bereik en aard van de films: films waarbij veel of bekende collega's in beeld komen (bijvoorbeeld bij evenementen als de Leraar van het Jaar) trekken meer mensen. De bezoekduur blijft door de tijd heen ongeveer gelijk met gemiddeld zeven minuten.
- Volgens het zevende onderzoeksrapport *Leraar24 in de eerste vier maanden van 2010. Bezoekcijfers in het licht van aanbod en publiciteit* (Vinken & Claessen, 2010a) zijn er begin 2010 niet alleen vijf keer zoveel nieuwe films, maar ook drie keer zoveel bezoekers als de eerste maanden van 2009. Ook nu kan de stijging echter niet aan het groeiende aanbod van films worden toegeschreven, maar waarschijnlijk wel aan de extra publiciteit, vooral via de vele onderwijs-evenementen. De bezoekduur blijft gemiddeld zeven minuten. Ongeveer 20% van leraren keert nog een keer terug: zeker daar valt dus winst te behalen.
- Het elfde rapport *Leraar24 van mei tot en met augustus 2010. Bezoek nader belicht* (Vinken & Claessen, 2010b) laat zien dat de stijgende trend in het aanbod van films en in bezoekers doorzet. Kwamen er in mei tot september 2009 gemiddeld 12.000 unieke bezoekers, in mei tot september 2010 zijn dat er 25.000. Het lijkt erop dat de leraar zondagavond, voor de start van de nieuwe schoolweek, de Leraar24-website bezoekt. De eerste vier dagen van de week trekken ongeveer steeds evenveel bezoekers. Op de vrijdagen en vooral de zaterdagen zakt het bezoek stevig in. Toch bekijkt 20% van de dagelijkse bezoekers de website van Leraar24 op weekenddagen. Ook valt op dat er in de schoolvakantiemaanden en op nationale feestdagen nog ongeveer een derde van het normale aantal bezoekers op Leraar24 zit.
- Het twaalfde rapport *Het gebruik van de zoekfunctie op Leraar24* (Claessen & Vinken, 2010) toont dat de zoekfunctie een veel gebruikte tool van Leraar24.nl is. Het aantal keren dat de zoekfunctie per maand wordt aangeklikt ligt in dezelfde orde van grootte als bijvoorbeeld het aantal unieke bezoekers per maand. De zoektermen die worden ingevoerd laten een zeer grote inhoudelijke spreiding zien. Vooral rekenen en moeilijk gedrag lijken veel gezochte items, naast incidentele trekkers, zoals de Leraar van het Jaar-verkiezingen.

In de rapporten 4 en 10 van de Leraar24 rapportenreeks zijn de resultaten beschreven van diverse typen peilingsonderzoeken van de partners van Leraar24.

- Bekendheid, gebruik en relevantie worden als één maat gemeten met de Kwaliteitsindex van Kennisnet. Een score van 100 is de norm, een score van 120 is hoog. Volgens het vierde onderzoeksrapport *Leraar24 in 2009. Leraar24 langs de kwaliteitsindex van Kennisnet* (Vinken, 2010b) haalt Leraar24 in de laatste maanden van het start- en ontwikkeljaar 2009 de score 72. Een vijfde van de po-leraren, een kwart van de vo-leraren en een tiende van de mbo-leraren lijkt Leraar24 eind 2009 te kennen (ongeacht of ze het gebruiken). Kijken we naar leraren die Leraar24 kennen én gebruiken dan zitten we eind 2009 op 8%, 9% en 5% voor respectievelijk leraren po, vo en mbo. Het streven is om medio 2010 op respectievelijk 20%, 15% en 10% bekendheid inclusief gebruik te zitten. Kijken we alleen naar relevantie dan oordelen leraren vo onvoldoende en leraren po en mbo (net) voldoende.
- Behalve bovengenoemde rapporten hanteren de partners van Leraar24 ook hun eigen peilingen (zie Leraar24 in Onderzoek, Vinken et al., 2010). SBL komt op veel hogere bekendheidspercentages uit. SBL verkrijgt haar cijfers uit de eerder genoemde panels en heeft daarmee mogelijk een niet-representatieve, overactieve groep gebruikers te pakken. De peilingen die NTR standaard onder haar klanten afneemt, komen ook uit op hogere cijfers voor zowel bekendheid als gebruik. Deze cijfers liggen wel dichter in de buurt van de cijfers van Kennisnet. Dit heeft mogelijk te maken met het gebruik van andere vragen en bewoordingen.
- Ook de waardering wordt niet uitsluitend via de Kwaliteitsindex van Kennisnet gemeten, maar ook via de genoemde metingen van SBL en NTR. De belangrijkste conclusie is dat het streefcijfer - rapportcijfer 7 gemiddeld medio 2010 – al begin 2010 behaald is. De waardering is in een jaar tijd toegenomen, leraren po lijken het meest tevreden en de films worden nog meer gewaardeerd dan de dossiers (zie Leraar24 in Onderzoek, Vinken et al., 2010).
- Omdat de peilingen van de partners verschillende uitkomsten laten zien is in juni 2010 een experiment gestart om het effect van diverse typen vraagstellingen te bekijken. Het tiende rapport *Bekendheid, gebruik en waardering van Leraar24. Een meetexperiment bij leraren en directeuren primair onderwijs* (Vinken, 2010c) doet verslag van dit experiment met de vraagstellingen van NTR, Kennisnet en nog twee extra varianten onder leraren en managers in het primair onderwijs. Het maakt voor de bekendheids- of waarderingscijfers niet uit of gevraagd wordt naar kennen versus gehoord hebben of naar gebruiken versus bezoeken van Leraar24. Wel leidt de variant zoals Kennisnet die gebruikt voor het samenstellen van de Kwaliteitsindex tot lagere scores. Het zo direct mogelijk vragen naar het kennen, gebruiken en waarderen van Leraar24 leidt tot de hoogste indexcijfers. We vragen dan: Kent u Leraar24? Antwoordmogelijkheden zijn a) Nee, ken ik niet, b) Ja, ken ik, maar nooit gebruikt, c) Ja, ken ik en gebruikt. De waardering wordt daarbij als volgt gemeten. Alleen aan diegenen die Leraar24 gebruikt hebben (categorie c) is de vraag: Wat is het rapportcijfer van 1 tot 10 dat u Leraar24 geeft?

Gebruikersonderzoek

De rapporten 2, 6, 8 en 9 van de Leraar24 rapportenreeks bevatten de bevindingen van gebruikers, zoals die verwoord zijn door deelnemers aan de eerder genoemde diepte- en breedtepanels van SBL.

- Volgens het tweede onderzoeksrapport *Leraar24 in 2009. Gebruikersonderzoeken met de panels van SBL* (Van Wolput, 2010a) laten de verschillende regiobijeenkomsten met de dieptepanels zien dat een grote groep leraren de video's en dossiers van Leraar24 inspirerend, verdiepend en van meerwaarde vindt. De meerwaarde zien leraren vooral in het aansluiten bij ontwikkelmogelijkheden van kinderen en de eigen persoonlijke groei. Onderwerpen rondom pedagogisch-didactische en reflectieve competenties zijn dan ook vooral populair. Leraren vragen ook op vooral die terreinen om nog meer items: gedragsproblemen staan hierbij op nummer 1. Dat neemt niet weg dat leraren haast alle mogelijk denkbare onderwerpen wel een keer als gewenst item noemen. Degenen die minder tevreden zijn over de bruikbaarheid van Leraar24 willen vooral meer praktische tips zien, terwijl een kleiner deel juist meer verdiepende informatie mist. Wat vooral op kritiek stuit is de zoekfunctie van Leraar24 en het gebrek aan overzicht over wat Leraar24 te bieden heeft.
- Het zesde onderzoeksrapport *Nascholingsbehoeften en Leraar24* (Claessen, 2010) gaat specifiek in op twee bevindingen uit de panelbijeenkomsten: de grote vraag naar onderwerpen van leraren en de kritiek op de zoekstructuur van Leraar24. Uitgangspunt is dat het succes van Leraar24 mede afhankelijk is van de aansluiting van Leraar24 op professionaliseringsbehoeften van leraren. Gekeken is of de door leraren genoemde 'hot items' snel bij Leraar24 gevonden kunnen worden. Zoeken op deze thema's via Google leidt niet automatisch naar Leraar24 en ook binnen Leraar24 lijkt de zoekfunctie gebrekkig te functioneren. Hoewel veel onderwerpen aan bod komen, zijn ze niet zomaar op Leraar24 terug te vinden. Doorontwikkeling van de website van Leraar24 op dit punt is dus wenselijk.
- Het achtste onderzoeksrapport *Opinies van gebruikers over Leraar24. SBL-lerarenpanel januari-februari 2010* (Van Wolput & Vinken, 2010a) bekijkt via een online vragenlijst onder het grote breedtepanel van SBL hoe leraren tegen Leraar24 aankijken. Uiteindelijk hebben 221 leraren uit de verschillende onderwijssectoren vragen beantwoord over het gebruik van Leraar24 en de effecten daarvan op hun eigen praktijk. Leraar24 heeft men vooral leren kennen via onderwijs evenementen. De grootste groep komt één keer per kwartaal op Leraar24, meestal individueel, en vooral uit nieuwsgierigheid (niet per se om een praktijkprobleem op te lossen). Over het algemeen zijn leraren redelijk positief. Alleen de vindbaarheid van onderwerpen laat opnieuw te wensen over. Een derde bekijkt bij het bezoek aan Leraar24 de video's. Eén op de vijf doet dat met de verdiepende dossiers. De video's worden als inspirerend gezien en brengen zaken toegankelijk in beeld, dat vonden leraren in mei 2009 (zie ook hierboven het tweede rapport) en dat vinden ze nu weer in januari-februari 2010. De dossiers worden als zinvol voor de eigen ontwikkeling bestempeld. Leraren voelen zich met Leraar24 in staat om hun didactische, vakinhoudelijke en klassenmanagementvaardigheden verder te ontwikkelen. Het gebruiken van Leraar24 leidt vooral tot zelfreflectie en niet echt tot het aan de slag gaan in de klas of met collega's.

Leraren weten heel veel gewenste onderwerpen voor Leraar24 te noemen. Aan top staan vakgerichte onderwerpen (zoals Nederlandse geschiedenis voor het vmbo) en opnieuw thema's die raken aan didactiek en klassenmanagement (werkvormen voor differentiatie bijvoorbeeld). De onderwijssector waarin men werkt, het aantal jaren leservaring en ook de verschillende leerstrategieën blijken over het algemeen niet bijzonder relevant voor het oordeel van de leraren. We zien echter wel een ander onderscheid. Degenen die van zichzelf zeggen niet zo goed op de hoogte te blijven van wat er in het onderwijs speelt en niet makkelijk met nieuwe ontwikkelingen te gaan experimenteren, vormen de groep bij uitstek die zegt Leraar24.nl handig te vinden. Hun tegenpolen, de leergierige experimenteerders, vormen de groep die het vaakst zegt door de video's van Leraar24 tot nadenken te worden aangezet. Degenen die zeggen zich eerst gedegen voor te bereiden voordat ze met iets nieuws aan de slag gaan, zijn de leraren die bij uitstek door de dossiers tot nadenken worden aangezet.

- Het negende onderzoeksrapport *Bijeenkomsten SBL-lerarenpanel maart-april 2010* (Van Wolput & Vinken, 2010b) gaat weer de diepte in. Het hierboven beschreven gebruikersonderzoek laat zien dat leraren vooral een betere vindbaarheid van onderwerpen en meer praktische tips willen. Maar wat vinden leraren een handige ordening en wat verstaan ze onder 'praktisch'? Er zijn op acht plaatsen in Nederland dieptepanelen bijeengekomen met in totaal 94 leraren. Er zijn vijf nieuwe themalijnen voor de indeling van Leraar24 aan hen voorgelegd: Mijn Leerling, Mijn School, Mijn Vak & Didactiek, Mijn Beroep en Mijn Leermiddelen en Media. Leraren herkennen de thema's wel maar vinden het geen indeling waarmee het zoeken van materiaal op Leraar24 vergemakkelijkt kan worden. Daarvoor vinden ze de thema's te breed en multi-interpretabel. Als er toch een indeling zou moeten komen, gaat de voorkeur uit naar de zeven competenties. Ze pleiten veeleer voor een goede zoekmachine, zodat je bij een zoekterm alle relevante informatie vindt. Met een goede zoekfunctie is een thema-indeling niet meer nodig.

Leraren hebben moeite met uitleggen wat zij als praktisch bruikbaar bestempelen. Video's die door de meeste leraren als praktisch bruikbaar bestempeld worden, zijn video's met over het algemeen hapklare, zo in de eigen klas te gebruiken, gedragsvoorbeelden en materialen. Video's die door sommigen praktisch en door anderen niet praktisch gevonden worden, geven geen direct in de klas bruikbare informatie, maar vooral ideeën en inspiratie. Aangezien sommige leraren deze video's ook als praktisch beoordelen, wordt 'praktisch bruikbaar' dus niet door alle leraren op dezelfde manier opgevat. Wat voor type video's zijn vooral gewenst? Leraren zien graag collega's en leerlingen aan het woord en werk, vo- en mbo-leraren willen sterke inhoudelijke links en achtergrondinformatie (willen merken dat er niet alleen aan de vorm gedacht is) en de vo-leraren voegen eraan toe dat vakoverstijgendheid van belang is.

En wat vinden ze van de dossiers? In tegenstelling tot veel video's worden de dossiers op Leraar24 niet als praktisch bruikbaar ervaren. De po-, vo- en mbo-leraren willen praktisch toe te passen tips, voorbeelden en verwijzingen naar te gebruiken materialen. Ook benadrukken ze het belang van verdiepende informatie. Het valt overigens op dat de po-leraren het minst en de vo- en mbo-leraren het meest onderling verdeeld zijn over wat als praktisch ervaren wordt aan video's en dossiers.



Onderzoek naar professionaliseringseffecten

Het dertiende rapport *Competenties, professionalisering, schoolklimaat en Leraar24*. Een panelonderzoek onder leraren 2010 (De Brabander, Vinken & Van Wolput, 2011) bevat de eerste resultaten over het effect van Leraar24 op professionalisering van leraren, gebaseerd op een onderzoek met het grote online SBL-breedtepanel; de zeven competenties en de rol van het schoolklimaat kregen daarbij specifieke aandacht.

- Het blijkt dat leraren grosso modo tevreden zijn met het eigen competentieniveau (vergelijkbaar met het eerder in deze bundel besproken IVA/KBA-onderzoek naar de professionaliseringspraktijk, Van der Neut et al., 2011), maar minder met de eigen reflectieve en vakdidactische competentie. Alleen op het vakdidactische en organisatorische vlak bespeuren ze enige verbeterruimte (weer ter vergelijking: in het IVA/KBA-onderzoek bleek een meerderheid van de directeuren vooral op de reflectieve en in minder mate op de vakdidactische competentie professionalisering van leraren gewenst te vinden, terwijl leraren zelf vooral de pedagogische competentie benoemden). Bijna 20% van de leraren denkt dat Leraar24 een rol kan spelen in de eigen professionalisering op competentieniveau. Er zijn weinig verschillen tussen groepen leraren.
- De leraren doen gemiddeld genomen 'regelmatig' mee met allerhande professionaliseringsactiviteiten: het zoeken van literatuur, het deelnemen aan cursussen, maar ook reflecteren. Dit laatste doen ze nog het vaakst, ondanks of misschien wel dankzij de eerder genoemde tekortkomingen in de reflectieve competentie. Experimenteren wordt het minst gedaan. Over het algemeen doen mannelijke leraren minder aan al deze activiteiten mee dan vrouwelijke (vergelijkbaar met de IVA/KBA-bevindingen).
- Net als in het IVA/KBA-onderzoek is een redelijk grote groep tevreden over het eigen schoolklimaat: zowel de vernieuwingsbereidheid als de saamhorigheid is voor ongeveer de helft van de leraren positief.
- Het valt op – net als in het IVA/KBA-onderzoek - dat er weinig sterke relaties zijn tussen competenties, professionalisering en schoolklimaat. Wel is het zo dat leraren die zichzelf hoger inschatten op de reflectieve competentie, meer geneigd zijn deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten. Als men meer inzet op de collegiale competentie neemt men ook meer deel aan experimenten op school. Andere verbanden zijn zwak en niet noemenswaardig, bijvoorbeeld tussen enerzijds de ingeschatte verbeterbaarheid van de eigen competenties en de bijdrage van Leraar24 hierin en anderzijds professionaliseringsactiviteiten en schoolklimaat. Onderling hangen professionaliseringsactiviteiten en schoolklimaat ook al niet sterk samen.
- Wat springt in het oog? We concentreren ons op de reflectieve vermogens. Leraren voelen zich op dit gebied relatief wat minder sterk, zowel tegenover leerlingen (leerlingen tot inzicht laten komen wat sterk en zwak is aan hun vaardigheden) als in hun eigen rol. Tegelijk verrichten leraren relatief veel reflectieve professionaliseringsactiviteiten. Die activiteiten omvatten naast reflecteren ook het praten met collega's, feedback geven en tips uitwisselen. Ofwel: het informeel, ongeorganiseerd omgaan met collega's, waarbij zaken over het beroep worden uitgewisseld, houdt leraren bezig en zien leraren als ontwikkelpunt.

- Of Leraar24 hier een rol kan spelen is niet gelijk duidelijk. Als er al een rol aan Leraar24 wordt toegedicht is dat eerder op het vlak van de persoonlijke en vakdidactische competentie, gevolgd door de collegiale competentie. Wat dan gaat opvallen is het belang van omgaan met collega's: als onderdeel van de collegiale competentie, maar ook als onderdeel van de (inter)persoonlijke competentie en ook weer de reflectieve competentie: hierin is het met collega's bespreekbaar maken van zwakke en sterke punten belangrijk. Het lijkt erop dat de leraren op verschillende manieren verwijzen naar het primaire belang van de kwaliteit van relaties op het werk en met leerlingen, zonder het belang van vakdidactiek, klasorganisatie en de omgang met de buitenwereld te vergeten. Inzetten op die kwaliteit van relaties lijkt een garantie voor de relevantie van Leraar24. Ook deze bevinding lijkt goed verenigbaar met de eerder beschreven IVA/KBA-conclusies, waarin informatie en steun als belangrijkste condities voor professionalisering naar voren kwamen.

Hoe verder?

In het voorjaar van 2011 komen er nieuwe resultaten uit het SBL-dieptepanel, dit keer over wat leraren verstaan onder verdiepende informatie. Naast dit gebruikersonderzoek zullen er weer diverse bezoekcijfers worden geanalyseerd. Ook heeft NTR het experiment met de meetmethoden rondom bekendheid, gebruik en waardering herhaald en kunnen we dus op deze facetten gaan vergelijken door de tijd. Wellicht dat in de loop van 2011 nog een breedtepanelpeiling gedaan zal worden. Ondertussen loopt er een continue peiling naar motivatie voor het gebruik van Leraar24. Hierover zullen in de loop van 2011 enkele publicaties verschijnen. Rond juli 2011 zal opnieuw een samenvattende Onderzoeksmemo, nummer 3, verschijnen.

Pas op lange termijn kan mogelijk wat gezegd worden over de effecten van Leraar24 op de onderwijspraktijk van leraren en daarmee op het leerproces van leraren. Een zuivere effectmeting is echter onmogelijk, omdat de werking van Leraar24 niet te isoleren valt van andere invloeden. Het onderzoek zal daarom vooral gericht moeten zijn op de betekenis die leraren zelf aan Leraar24 toekennen. Vergelijkbaar met conclusies in andere hoofdstukken van deze bundel, luidt de voorlopige conclusie: inzetten op de kwaliteit van relaties tussen leraren en hun leerlingen evenals hun collega's lijkt een garantie voor de relevantie van Leraar24.

Daarnaast – maar buiten de scope van het huidige, meer onderwijskundige onderzoek naar Leraar24 – kan verder onderzoek gedaan worden naar ontwikkelvragen van de website zelf. Dit vereist samenwerking tussen onderzoekers, contentontwikkelaars en technici, waarin binnen dit project niet voorzien is. Het gaat hier om vragen naar kenmerken van het beeldmateriaal (zoals lengte, combinatie beeld, geluid en tekst), de inhoud van Leraar24 (onderwerpen, ordening van onderwerpen, aard van de films), de opbouw van de website (hoe vindt de gebruiker het beste wat hij zoekt, hoe gebruiken we commentaar van gebruikers) en het gebruik van de community-functie van de site voor netwerklernen. Deze ontwikkelvragen kunnen beantwoord worden met het zogenaamde educational design research. Theorieën zoals de in het inleidend hoofdstuk genoemde cognitive load theory kunnen helpen bij het beantwoorden van

ontwikkelvragen die te maken hebben met het soort films of de vorm en de inhoud van de website. Een ontwerpgerichte onderzoeksmethode maakt het mogelijk gebruikers- en community-functionaliteiten te verbeteren. Verder onderzoek op deze punten is nodig.

Zoals gezegd houdt het onderzoeksproject Leraar24 in de huidige vorm in 2011 naar alle waarschijnlijkheid op, waarna de conclusies van alle onderzoeken worden gepresenteerd. Daarmee blijven veel van bovenstaande vragen onbeantwoord. Dat neemt niet weg dat meer inzicht in deze vragen kan ontstaan via kruisbestuiving uit ander RdMC-onderzoek. Zo gaan we later in deze bundel in op bevindingen en theorievorming rondom netwerken en leren via video-interactie. Dergelijke onderzoeken leveren mogelijk materiaal dat in de toekomst gebruikt kan worden om meer inzicht te krijgen in effecten van Leraar24.

Literatuur

- Dalgarno, N., & Colgan, L. (2007). Supporting novice elementary mathematics teachers' induction in professional communities and providing innovative forms of pedagogical content knowledge development through information and communication technology. *Teaching and Teacher Education*, 23: 1051-1065.
- Gerrichhauzen, J. (2007). *De lerende en onderzoekende docent*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Neut, I. van der, Nijman, D.J., Teurlings, Ch., Heikoop, S. (IVA), Boer, P. den, Horst, J. van der, & Hövels, B. (KBA) (2011). *Professionalisering in het primair onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Sherin, M.G., & Es, E.A. van (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13: 475-491.

Dit hoofdstuk is verder gebaseerd op alle tot nu toe verschenen rapporten in de zogenoemde Leraar24 rapportenreeks. De rapporten worden – vanwege het overzicht en de herkenbaarheid - hieronder chronologisch en dus niet alfabetisch weergegeven.

1. Martens, R., Brabander, K. de, Claessen, J., & Vinken, H. (2010). *Evaluatieplan Leraar24*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit (Leraar24 rapportenreeks, nummer 1, april 2010).
2. Wolput, B. van. (2010a). *Leraar24 in 2009. Gebruikersonderzoeken met de panels van SBL*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit (Leraar24 rapportenreeks, nummer 2, april 2010; m.m.v. R. van Kampen & H. Vinken).
3. Vinken, H. (2010a). *Leraar24 in 2009. Bezoekcijfers in het licht van de contentontwikkeling*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit (Leraar24 rapportenreeks, nummer 3, april 2010).
4. Vinken, H. (2010b). *Leraar24 in 2009. Leraar24 langs de kwaliteitsindex van Kennisnet*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit (Leraar24 rapportenreeks, nummer 4, april 2010).
5. Brabander, K. de, & Martens, R. (2010). *Motivatie in Leraar24. Ontwerp van een conceptueel kader*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit (Leraar24 rapportenreeks, nummer 5, april 2010).
6. Claessen, J. (2010). *Nascholingsbehoeften en Leraar24*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit (Leraar24 rapportenreeks, nummer 6, april 2010).
7. Vinken, H., & Claessen, J. (2010a). *Leraar24 in de eerste vier maanden van 2010. Bezoekcijfers in het licht van aanbod en publiciteit*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit (Leraar24 rapportenreeks, nummer 7, april 2010).
8. Wolput, B. van, & Vinken, H. (2010a). *Opinies van gebruikers over Leraar24. SBL-lerarenpanel januari-februari 2010*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit (Leraar24 rapportenreeks, nummer 8, juli 2010).
9. Wolput, B. van, & Vinken, H. (2010b). *Bijeenkomsten SBL-lerarenpanel maart-april 2010*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit (Leraar24 rapportenreeks, nummer 9, juli 2010).
10. Vinken, H. (2010c). *Bekendheid, gebruik en waardering van Leraar24. Een meetexperiment bij leraren en directeuren primair onderwijs*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit (Leraar24 rapportenreeks, nummer 10, september 2010).
11. Vinken, H., & Claessen, J. (2010b). *Leraar24 van mei tot en met augustus 2010. Bezoek nader belicht*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit (Leraar24 rapportenreeks, nummer 11, november 2010).

12. Claessen, J., & Vinken, H. (2010). *Het gebruik van de zoekfunctie op Leraar24*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit (Leraar24 rapportenreeks, nummer 12, november 2010).
13. Brabander, K. de, Vinken, H., & Wolput, B. van (2011). *Competenties, professionalisering schoolklimaat en Leraar24. Een panelonderzoek onder leraren 2010*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit (Leraar24 rapportenreeks, nummer 13, januari 2011).

Daarnaast zijn er twee brochures *Leraar24 in Onderzoek* verschenen die een samenvatting van de bevindingen geven.

1. Vinken, H., Brabander, K. de, Claessen, J., & Martens, R. (2010). *Leraar24 in Onderzoek, nummer 1: samenvatting Leraar24 rapportenreeks 1 tot en met 7*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.
2. Vinken, H., Brabander, K. de, Claessen, J., & Martens, R. (2011). *Leraar24 in Onderzoek, nummer 2: samenvatting Leraar24 rapportenreeks 8 tot en met 13*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.

6 Wikiwijs.nl in onderzoek

Karel Kreijns, Marjan Vermeulen, Hans van Buuren en Frederik van Acker

Samenvatting

Het ministerie van OCW heeft in 2009 het initiatief genomen om met het project Wikiwijs het zoeken (gebruiken), maken en delen van digitale leermaterialen te bevorderen bij leraren in alle vormen van regulier onderwijs. Uit verschillend onderzoek blijkt echter dat leraren zeer beperkt gebruik maken van digitaal leer materiaal, ook als alle mogelijke voorwaarden voor gebruik gecreëerd zijn. Daarom is voorafgaand aan de openstelling van de Wikiwijs-portal (www.wikiwijs.nl) een grootschalig vragenlijstonderzoek uitgevoerd onder leraren van het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs. Doel van het onderzoek was verkennen hoe leraren tegenover het gebruik, maken en delen van digitaal leer materiaal staan, hoeveel ervaring ze hiermee hebben en hoe ze hun eigen mogelijkheden op dit punt inschatten (de zogenoemde nulmeting). Op basis van theorie over gedragsverandering, te weten het Geïntegreerde Model van Gedragsvoorspelling, bestaat het vermoeden dat de eigen houding, de ervaren eigen effectiviteit en de ervaren sociale invloed van belangrijke anderen een centrale rol spelen bij de intentie om digitale leer materialen te gebruiken, te maken en te delen. Daarnaast blijkt uit de nulmeting dat computerangst, ict-vaardigheid, persoonlijk ondernemerschap en sociale ondersteuning belangrijke verklarende factoren zijn.

Waarom (onderzoek naar) Wikiwijs.nl?

Het Nederlandse onderwijs is in de greep van twee belangrijke ontwikkelingen: de professionalisering van leraren en het ict-gebruik van leraren in de lessen (Inspectie van het onderwijs, 2008). In het vorige hoofdstuk is aangegeven dat het project Leraar24 op een nieuwe manier inspeelt op de professionaliseringsbehoeften van leraren. Via een online portaal met video's en achtergrond dossiers kunnen leraren informeel, van elkaar en aan de hand van praktijkvoorbeelden leren. De tweede ontwikkeling, het gebruik van ict door leraren, is belangrijk omdat ict door velen gezien wordt als een middel om onderwijskundige veranderingen mogelijk te maken die meer aansluiten bij de behoeften van de huidige kenniseconomie (Dede, 2000; Ward, 2005). Die onderwijskundige veranderingen houden in dat afgestudeerden vaardigheden moeten bezitten als: kritisch denken, samenwerken en communiceren met anderen, problemen oplossen en informatievaardigheden. Kortom vaardigheden die onder de noemer '21^{ste} eeuw vaardigheden' geschaard worden (Somekh, 2007) en die voorbereiden op een leven lang leren.

Het ministerie van OCW wil met het online platform Wikiwijs.nl het gebruik van ict door leraren stimuleren (zie ook Onderwijsraad, 2008). Het gaat dan vooral om het zoeken (gebruiken), maken en delen van digitale leer materialen die onder bepaalde voorwaarden vrij beschikbaar zijn (volgens de Creative Commons licentie:



zie *creativecommons.nl*). Stichting Kennisnet en de Open Universiteit hebben van het ministerie de regierol gekregen in het realiseren en uitbouwen van Wikiwijs. De komende jaren moet Wikiwijs zich gaan ontwikkelen tot een plek met open, digitale leermaterialen voor iedere leraar in het onderwijsstelsel, van basis- tot universitair onderwijs.

Net als bij Leraar24.nl is het ook bij Wikiwijs.nl de vraag: gebruiken leraren het platform en werkt het zoals bedoeld? Om deze vraag te kunnen beantwoorden is onderzoek noodzakelijk.

Hoe onderzoeken we het gebruik van Wikiwijs.nl?

Uit diverse onderzoeken (zie bijvoorbeeld Kreijns, 2009; Ward, 2005; Yang & Huang, 2008) weten we inmiddels dat leraren niet vanzelfsprekend ict gaan gebruiken. De aanwezigheid van een goed uitgeruste ict-infrastructuur op school en het bezit van kennis en vaardigheden om ict didactisch toe te passen in lessen zijn weliswaar noodzakelijke, maar nog geen voldoende voorwaarden om het gebruik van digitale leermaterialen te garanderen (Kennisnet, 2010; Cuban, 2001). Het is daarom de vraag of een initiatief als Wikiwijs, als interventie op zichzelf, voldoende is om die terughoudendheid weg te nemen. Dit geldt voor het gebruik, laat staan het maken en delen van digitale leermaterialen. Het is denkbaar, zo niet waarschijnlijk, dat aanvullende maatregelen genomen moeten worden wil Wikiwijs een succes worden. Daarom is het belangrijk meer zicht te krijgen op de processen die bepalend zijn voor het door leraren inzetten van ict en Wikiwijs.nl in het bijzonder.

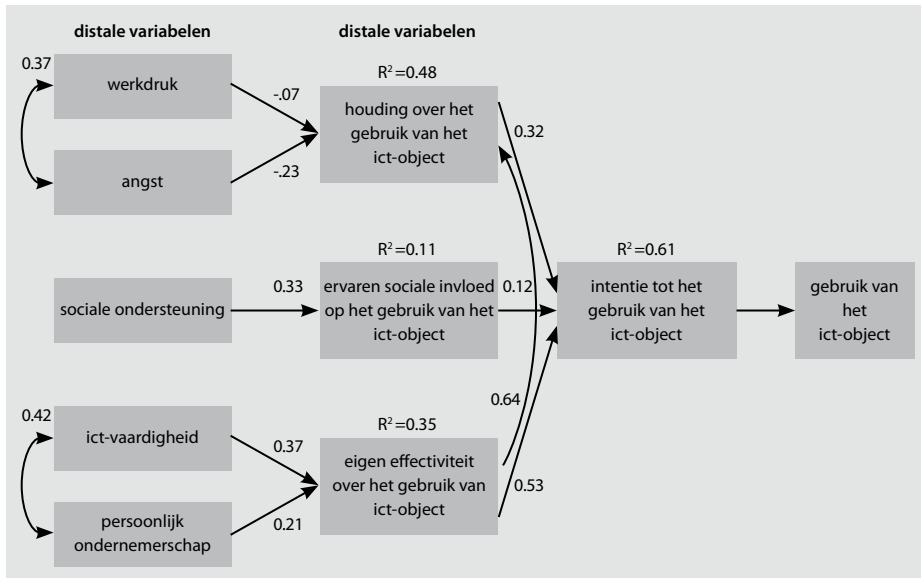
Voorafgaand aan de lancering van Wikiwijs op 14 december 2009 is met een nulmeting vastgesteld in hoeverre leraren binnen het primair onderwijs (po), voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), havo/vwo (voortgezet onderwijs, vo) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo) digitaal leermateriaal gebruiken, maken en delen. De nulmeting is uitgevoerd door TNS NIPO met gebruikmaking van CATI (Computer Assisted Telephone Interviewing) op een aselechte steekproef uit hun uitgebreide basisbestand van docenten in alle onderwijsgeledingen. Met de telefoon als communicatiemiddel wordt de hoogste penetratiegraad bereikt, is foutloze routing in de vragenlijsten gegarandeerd en is de non-response verwaarloosbaar klein. Aan het onderzoek hebben 1382 leraren deelgenomen, waarvan 742 leraren uit po, 292 uit vmbo, 209 uit vo en 139 uit mbo. Vrijwel alle vragen zijn voorgelegd aan de hand van stellingen die beantwoord konden worden op een zevenpunts Likertschaal. Het hoger beroepsonderwijs (hbo) en het wetenschappelijk onderwijs (wo) zijn niet bij de nulmeting betrokken, want voor hen is de Wikiwijs-portal pas vanaf september 2010 opengesteld. Het is de bedoeling dat in de toekomst tenminste eenmaal per jaar een vervolgmeting plaatsvindt, die aanwijzingen kan geven over verschuivingen in gebruik, maken en delen van open, digitaal leermateriaal en over eventuele veranderingen in wensen en behoeften aan ondersteuning. De gegevens van de meting die in december 2010 – januari 2011 heeft plaatsgevonden, zijn op het moment van schrijven nog niet beschikbaar.

In dit hoofdstuk gaan we niet in op de beschrijvende rapportage over het actuele gebruik, maken en delen van digitaal leer materiaal. Zie hiervoor het rapport van de Wikiwijs-Nulmeting (Van Buuren, Van Acker, Kreijns, & Verboon, 2010). De focus ligt hier op de vraag welke factoren het gebruik, maken en delen van digitaal leer materiaal bepalen (zie Figuur 1 voor een overzicht van de variabelen). De factoren zijn ontleend aan het Geïntegreerd Model voor Gedragsvoorspelling (Fishbein, 2000; zie voor een argumentatie voor de keuze van dit model Kreijns, 2009 en Kreijns, Vermeulen, Kirschner, Van Buuren, & Van Acker, submitted). In dit model wordt verondersteld dat de variabelen *houding, ervaren sociale invloed en eigen effectiviteit* (zie de proximale variabelen in het schema) de intentie voorspellen van leraren om digitale leer materialen te gaan gebruiken in hun lessen. Intentie is volgens de theorie een goede voorspeller voor het daadwerkelijk gebruik van digitale leer materialen.

Het model is vertaald naar een kader voor Wikiwijs, dat door middel van een pad-analyse (SEM) is getoetst (zie Figuur 1). Het primaire doel van de studie is na te gaan wat de impact is van houding, ervaren sociale invloed en eigen effectiviteit op de intentie tot het gebruik van digitale leer materialen (zie ook Kreijns, Vermeulen, Van Buuren & Van Acker, 2010; Kreijns, Van Buuren, Van Acker & Vermeulen, 2010). Het tweede doel van deze studie is na te gaan door welke factoren houding, ervaren sociale invloed en eigen effectiviteit op hun beurt beïnvloed worden (zie in Figuur 1 de variabelen onder het kopje 'distale variabelen'). Het zijn met name voorwaardenscheppende variabelen om ict te gebruiken in de klas, dus voorwaarden om überhaupt digitale leer materialen te gaan gebruiken, maken en delen. Het betreft: 1) perceptie over de eigen *instrumentele en didactische vaardigheden* om ict in de klas in te zetten, 2) angst om ict te gaan gebruiken (Beckers, 2003), 3) toename van de werkdruk als gevolg van het ict-gebruik (Karasek & Theorell, 1990), 4) ervaren *sociale ondersteuning* bij het ict-gebruik, en 5) *persoonlijk ondernemerschap* om meer te weten en te doen met ict (Drent, 2005). Het model in Figuur 1 is richtinggevend voor onze analyses. Bij de bespreking van de resultaten uit de nulmeting lichten we de variabelen verder toe.

Wat levert de nulmeting op?

Centraal in het Geïntegreerd Model voor Gedragsvoorspelling staat de relatie tussen intentie en gedrag. Er wordt verondersteld dat wanneer men de intentie heeft om gedrag te vertonen men dit ook zal doen, op voorwaarde dat er geen omgevingsfactoren zijn die het gedrag verhinderen. Gezien de sterke relatie tussen intentie en gedrag worden in deze studie de determinanten van de intentie onderzocht. Hierboven bespraken we hoe - theoretisch gezien - de intentie bepaald wordt door de houding ten aanzien van het gedrag, de ervaren sociale invloed en de eigen effectiviteit. En hoe die drie variabelen op hun beurt door vijf andere variabelen beïnvloed worden. In het onderstaande beschrijven we de resultaten uit de nulmeting. We gaan eerst in op onze bevindingen over het belang van elke variabele afzonderlijk en vervolgens op de (causale) relaties tussen de variabelen.



Figuur 1 Bevindingen nulmeting bij Geïntegreerd Model voor Gedragsvoorspelling

Kritische factoren ter verklaring van het gebruik van digitale leermaterialen

- Onder *houding* wordt een algemene beoordeling van het gedrag verstaan, vooral hoe positief men staat tegenover het gewenste gedrag. In deze studie worden bij houding twee dimensies onderscheiden, namelijk 1) de instrumentele dimensie (is het gedrag nuttig en zinvol) en 2) de affectieve dimensie (vindt men het gedrag boeiend en prettig) (Ajzen, 1991, 2005, 2006). Uit de antwoorden van de docenten in de nulmeting is gebleken dat leraren digitale leermaterialen over het algemeen als positief ervaren, zowel wat betreft de instrumentele houding (waardevol, voordelig, nuttig) als de affectieve houding (prettig, boeiend leuk, interessant).
- Naast de houding is ook de eigen *effectiviteit* een belangrijke voorspeller van de intentie. Eigen effectiviteit is iemands overtuiging in staat te zijn het gedrag succesvol te vertonen in verschillende omstandigheden. Het gaat daarbij niet alleen om het inschatten van de eigen daadwerkelijke kennis en vaardigheden, maar ook om de effectiviteit waarmee de persoon denkt dat hij de vaardigheden zal kunnen toepassen. Naarmate mensen sterker verwachten dat zij een bepaalde handeling effectief kunnen uitvoeren, zullen zij deze handeling ook meer gaan uitvoeren. De invloed van eigen effectiviteit op gedrag is inmiddels in vele studies aangetoond (Ajzen, 1991, 2002, 2006). In de nulmeting blijken de leraren redelijk overtuigd te zijn van hun vermogen om digitale leermaterialen in hun lessen te gaan gebruiken (gemiddeld 5 op een schaal lopend van 1 tot 7).

- Ten slotte is ook de ervaren *sociale invloed* van belang, dat wil zeggen: de perceptie die men heeft dat anderen, die belangrijk zijn voor de betrokkene (bijvoorbeeld de schooldirectie, collega's, maar ook ouders en leerlingen), het nodig vinden het gedrag te vertonen (Ajzen, 1991, 2006). Leraren blijken volgens de nulmeting nauwelijks psychologische druk van deze belangrijke anderen te ervaren (een score van ongeveer 2,5 op een zevenpuntsschaal).

Hoewel houding, eigen effectiviteit en ervaren sociale invloed elk een bijdrage leveren aan de intentie om bepaald gedrag te vertonen, wordt onderkend dat de relatie met intentie afhankelijk is van het bestudeerde gedrag. Zo kan de rol van eigen effectiviteit groter zijn voor het gebruik van digitale leermaterialen dan voor het gebruik van een pc. Ook kan de relatie tussen de intentie en haar determinanten verschillen naargelang de doelgroep. Zo kan attitude een belangrijker rol spelen voor mannen dan voor vrouwen. Daar gaan we in dit bestek niet verder op in.

Tot dusver werd de nadruk binnen dit hoofdstuk gelegd op de proximale factoren in het gehanteerde theoretisch model. We beschreven hierboven al dat deze factoren op hun beurt weer beïnvloed worden door distale variabelen. De relatie van deze distale variabelen met intentie wordt gemedieerd door houding, eigen effectiviteit en ervaren sociale invloed. Er wordt als het ware verwacht dat deze distale variabelen een *indirecte* invloed zullen hebben op de intentie via de proximale factoren. Deze relatie is ook schematisch weergegeven in Figuur 1. Een tweede doel van dit onderzoek is te bepalen in welke mate de distale variabelen invloed hebben op de proximale determinanten en wat de sterkte is van deze relaties. Hierboven beschreven we dat het – in theorie – gaat om ict-vaardigheid, computerangst, verwachte werkdruk, sociale ondersteuning en persoonlijk ondernemerschap.

- *De ict-vaardigheid* wordt gemeten door te vragen hoe bekwaam iemand zich voelt in het inzetten van ict in het algemeen en in het onderwijs in het bijzonder. Men verwacht dat deze factor de eigen effectiviteit zal beïnvloeden, aangezien ict-vaardigheid als een noodzakelijke voorwaarde gezien kan worden om digitaal leermateriaal in te zetten. Uit de nulmeting met zevenpuntsschalen blijkt dat de meeste leraren (ongeacht het schooltype) zich bij het bedienen van ict (ofwel: de instrumentele vaardigheid) op het niveau van 'ervaren' (5) schatten. Bij de inschatting van hun ict-kennis over en -vaardigheden in het didactisch gebruik van ict-toepassingen, is de score van de meeste leraren 'beetje ervaren' (4). Tweederde van de leraren zegt voldoende tot uitstekende ict-kennis en vaardigheden te bezitten. Deze cijfers komen overeen met de bevindingen in het Vier-in-balansonderzoek 2010 van Kennisnet/TNS NIPO.
- *Angst* voor het inzetten van digitale leermiddelen is geoperationaliseerd met enkele vragen naar de stress die men ervaart bij het gebruik van digitale leermiddelen in de lessen. Angst wordt in verband gebracht met de houding ten aanzien van digitale leermiddelen; men verwacht een negatieve relatie. Uit de scores in de nulmeting (gemiddelde van 1,8 op een schaal van 1 tot 7) blijkt dat de angst van leraren om digitale leermaterialen in het onderwijs te gebruiken niet groot is.



- Naast de angst voor het werken met digitale leermiddelen, kunnen leraren ook de verwachting hebben meer stress te gaan ervaren doordat nieuwe leermiddelen extra werk met zich meebrengen. Dit wordt nagegaan aan de hand van de factor werkdruk. De items die naar *werkdruk* verwijzen, scoren in de nulmeting gemiddeld rond de 4 (op een zevenpuntsschaal). Leraren lijken dus een beetje te verwachten dat er meer werkdruk ontstaat. Net als bij angst wordt ook bij werkdruk een negatief verband met de houding voorspeld. Een positieve verwachting kan betrekking hebben op de leermogelijkheden die de nieuwe techniek en faciliteiten met zich meebrengen. Als de positieve uitkomstverwachtingen de negatieve overheersen, wordt een positieve relatie verwacht. Het leren van nieuwe dingen door het gebruik van digitale leermiddelen wordt - volgens de nulmeting - redelijk hoog geschat (gemiddeld 5,2 op een zevenpuntsschaal).
- Als voorlaatste factor wordt *sociale ondersteuning* in het model meegenomen. Onder sociale ondersteuning wordt hier verstaan: de partijen (collega's, externen, et cetera) van wie leerkrachten ondersteuning kunnen krijgen bij het gebruik van digitale leermiddelen. Een grotere groep mensen die ondersteuning kan bieden, zal ertoe leiden dat leraren ervaren dat het gebruik van digitale leermiddelen de norm is. Er wordt dus een positieve relatie met ervaren sociale invloed verwacht. Op de vraag welke steun leraren van de schoolleiding en collega's krijgen om zich te professionaliseren bij het gebruik van digitale leermaterialen, antwoorden de leraren in de nulmeting als volgt. Het vaakst genoemd is de hulp van collega's (van de 1382 respondenten door de leraren 866 keer genoemd), gevolgd door de mogelijkheid tot het volgen van cursussen (720 keer genoemd) en de mogelijkheid om in werkgroepen deel te nemen (426 keer genoemd).
- Ten slotte speelt *persoonlijk ondernemerschap* een belangrijke rol in het voorspellen van de eigen effectiviteit. Volgens Drent (2005) speelt *persoonlijk ondernemerschap* een essentiële rol bij het innovatief gebruik van ict door lerarenopleiders van de pabo. Leraren die ondernemend zijn, zorgen voor de benodigde ondersteuning binnen en buiten de school, waardoor zij kunnen experimenteren met ict-toepassingen en het gebruik hiervan in het onderwijs. Verder benutten zij hun professionele netwerken voor eigen ict-professionalisering en het opzetten van samenwerkingsverbanden. Drent (2005) heeft gevonden dat het hebben van ict-vaardigheden bevorderlijk is voor persoonlijk ondernemerschap. Uit de nulmeting blijkt dat leraren iets onder het gemiddelde scoren op persoonlijk ondernemerschap (gemiddeld 3,7 op een zevenpuntsschaal). Onder persoonlijk ondernemerschap worden ook activiteiten verstaan om zich verder te bekwamen in het gebruik van digitale leermaterialen. Hieronder vallen enerzijds het opbouwen van een netwerk ter ondersteuning van het gedrag en anderzijds een actieve zoektocht naar bijscholing. Om dit in kaart te brengen is aan leraren gevraagd welke activiteiten ze allemaal ondernemen om ict-vaardiger te worden. Het blijkt dat slechts drie activiteiten (van de 15 gevraagde activiteiten) enigszins boven het gemiddelde 4 scoren. Dit zijn: 'met collega's praten over de inzet van digitale leermaterialen', 'met digitale leermaterialen experimenteren' en 'nadenken over verdere verbetering'. De activiteiten die buiten de school plaatsvinden, worden het minst benut. Het lijkt er op dat het verkrijgen van kennis en vaardigheden over digitale leermaterialen vooral informeel en in de eigen school plaatsvindt en bijvoorbeeld niet via cursussen buiten de school.

Structurele relaties tussen de onderzochte variabelen

Na de bespreking van de resultaten op de afzonderlijke variabelen, gaan we nu in op de mate waarin de variabelen elkaar beïnvloeden. Kunnen ze het gebruik van digitaal leer materiaal verklaren? Kijken we naar Figuur 1 dan zien we het volgende.

De getallen bij de pijlen geven de (relatieve) sterkte weer van de invloed van de variabele aan de linkerkant op de variabele rechts daarvan. De getallen linksboven de rechthoeken geven het percentage verklaarde variantie weer van de in de rechthoek genoemde variabele. De maximale waarde bedraagt 100% (= 1). Zo wordt zichtbaar dat eigen effectiviteit, houding en de ervaren sociale invloed belangrijke voorspellers zijn voor de intentie tot het gebruik van digitale leer materialen: 61% van het verschil in gebruik wordt door deze variabelen verklaard. Binnen de gedragswetenschappen is dat een hoge waarde.

De eigen effectiviteit heeft de meeste invloed. Dit betekent dat wanneer leraren zichzelf goed in staat achten om digitale leer materialen in hun onderwijs in te zetten, zij ook meer geneigd zullen zijn om digitale leer materialen te gebruiken.

Hoewel eigen effectiviteit een belangrijke en directe invloed heeft op intentie, is ook een sterk verband gevonden tussen eigen effectiviteit en houding. De sterke relatie tussen eigen effectiviteit en houding suggereert dat het beschikken over de nodige competenties voor het inzetten van digitaal leer materiaal, leidt tot een positievere houding ten aanzien van dit gedrag. Met andere woorden: leraren maken niet alleen meer gebruik wanneer ze zichzelf competentier voelen, ook hun houding zal gunstiger zijn, wat dus weer leidt tot een verhoogd gebruik van digitale leer materialen. Hiermee wordt de cruciale rol van eigen effectiviteit nogmaals benadrukt.

De relatie tussen ervaren sociale invloed en intentie is zwak. Dit kan op twee manieren verklaard worden. Enerzijds is het mogelijk dat inderdaad geen relatie bestaat tussen ervaren sociale invloed en intentie. Anderzijds kan het zijn dat de variantie in ervaren sociale invloed dusdanig laag is (en de scores van ongeveer 2,5 bevestigen dat), waardoor moeilijk sprake kan zijn van een sterke relatie met intentie. Beide verklaringen zijn mogelijk. Allereerst is er geen echte verplichting met bijbehorende sancties van buitenaf (bijvoorbeeld van de schoolleiding). Druk van bovenaf zou een significante invloed kunnen hebben op het gebruik van digitale leer materialen. Daarbij geeft onderzoek aan dat visie en beleid van de schooldirectie een belangrijke rol zouden kunnen spelen (Tondeur et al., 2008). Ten tweede bestaat het beeld dat leraren grotendeels zelf kunnen beslissen over het gebruik van digitale leer materialen in hun lessen.

In deze studie zijn persoonlijk ondernemerschap en perceptie van de eigen ict-vaardigheden opgenomen als beïnvloedende factoren van eigen effectiviteit. Een relatie met ict-vaardigheden ligt voor de hand. Immers, de voorwaarde om digitale leer materialen te kunnen gebruiken, te ontwikkelen en te bewerken, is dat men zelf over de nodige ict-vaardigheden beschikt. Digitale leer materialen gebruiken, houdt in dat men goed overweg kan met het internet, de pc en eventueel het smartboard of andere afspelapparatuur. Daarnaast speelt ook persoonlijk ondernemerschap een belangrijke rol; de leraar neemt zelf initiatief om zich bij te scholen en te ontwikkelen

op het vlak van digitale leermaterialen. Een hogere score op persoonlijk ondernemerschap komt overeen met een hogere eigen effectiviteit. Uit de hoge correlatie tussen persoonlijk ondernemerschap en ict-vaardigheid, blijkt dat leraren die over de nodige ict-vaardigheden beschikken meer geneigd zijn om zelf initiatief te nemen om zich bij te scholen en vice versa. Deze twee factoren spelen dus zeker een belangrijke rol bij het bepalen of een leraar al dan niet gebruik maakt van digitale leermaterialen.

Eerder is beargumenteerd dat eigen effectiviteit een belangrijke verklaring levert voor de houding ten aanzien van het gebruik van digitale leermaterialen. Computerangst speelt eveneens een rol in het bepalen van die houding, in die zin dat angstige leraren een negatievere houding aannemen ten aanzien van digitale leermaterialen. Voor de praktijk zijn vooral eigen effectiviteit en computerangst van belang, gelet op het feit dat deze twee factoren verantwoordelijk zijn voor het grootste deel van de verklaarde variantie in de houding van leraren. Men kan zich hier de vraag stellen hoe de eigen effectiviteit in relatie staat tot angst. Deze relatie werd niet hier onderzocht, maar wel in ander onderzoek (zie bijvoorbeeld Doyle, Stamouli & Huggard, 2005; Wilfong, 2006). In ons onderzoek werd de relatie tussen angst en (negatieve) uitkomstverwachtingen getoetst. Deze relatie was zoals verwacht vrij hoog. Leraren die angst vertonen om digitale leermaterialen te gebruiken, zullen ook meer negatieve uitkomstverwachtingen hebben en vice versa.

Ten slotte heeft sociale ondersteuning - via ervaren sociale invloed - een bescheiden invloed op de intentie tot het gebruik van digitale leermaterialen. Dit betekent dat het ervaren van een groot netwerk van ondersteuning (directie, collega's, externen, enz.) mede bepaalt wat de ervaren sociale invloed is bij het gebruik van digitale leermaterialen. Het ontbreken van enige sociale ondersteuning op school kan de impressie creëren dat het gebruik van digitale leermaterialen buiten de dagelijkse lespraktijk staat.

Hoe nu verder met (onderzoek naar) Wikiwijs.nl?

Van alle onderzochte factoren zijn eigen effectiviteit en houding de belangrijkste determinanten van de intentie tot het gebruik van digitale leermaterialen. Deze twee factoren worden op hun beurt vooral beïnvloed door algemene ict-vaardigheden, persoonlijk ondernemerschap en computerangst. De invloed van ervaren sociale invloed is beperkt te noemen. Leraren overtuigen digitale leermaterialen te gebruiken zal bijgevolg moeilijk zijn zonder eerst voldoende professionaliseringsmogelijkheden aan te bieden. Zich competent voelen bij het bedienen van ict en digitale leermaterialen bepaalt voor een groot deel of men het ook daadwerkelijk gaat toepassen. Specifieke interventies kunnen angst voor digitale leermaterialen verminderen, hoewel een verhoogd competentiegevoel hier waarschijnlijk ook toe kan bijdragen. Dit leidt tot de aanbeveling dat de professionalisering van leraren, een van de subdoelen van Wikiwijs, zich niet alleen moet richten op het omgaan met digitale leermaterialen, maar ook op bijscholing van ict-vaardigheden. Daarmee wordt de verwachting van leraren gevoed om effectief met digitale leermaterialen te kunnen werken. Belangrijk is om professionaliseringsactiviteiten nauw te laten aansluiten bij de dagelijkse praktijk via 'training-on-the-job'.

Een andere stimulerende maatregel die we kunnen afleiden uit ons onderzoek, betreft de relatie tussen druk van bovenaf en ervaren sociale invloed. Een aanbeveling zou kunnen zijn - wil de overheid het omgaan met digitale leermaterialen stimuleren - dat de druk die leraren van bovenaf ervaren om digitale leermaterialen in de lessen in te zetten verhoogd moet worden. Hier ligt een taak van schoolleiding en overheid om een heldere visie en goed beleid over het didactisch gebruik van digitale leermaterialen te ontwikkelen en te communiceren naar leraren.

Toekomstig onderzoek dient zich vooral te richten op andere determinanten die betrekking hebben op de houding en de eigen effectiviteit bij het gebruik van digitale leermaterialen. Ook moet toekomstig onderzoek zich richten op verdere verfijning van het model. Een eerste idee dat in de vervolgmeting is geëffectueerd, bestaat uit onderzoek naar de bereidheid om digitaal leermateriaal te ontwikkelen en te delen met andere docenten. Wikiwijs biedt via haar website Open Educational Resources (OER) aan, wat betekent dat de leermaterialen veelal gratis beschikbaar zijn. Om dit te kunnen realiseren, rekent het project in belangrijke mate op vrijwillige bijdragen van docenten die zelf digitaal leermateriaal ontwikkelen. Aangezien het leermateriaal op Wikiwijs gratis wordt aangeboden, is het onmogelijk om leerkrachten een financiële compensatie te bieden voor aangeleverde leermaterialen. Volgens de sociale uitwisselingstheorie (Homans, 1958) zouden leerkrachten ook andere motieven kunnen hebben om leermaterialen te delen. Er kan vooral gedacht worden aan het aanzien dat men verwerft of de erkenning (of reputatie) die men krijgt voor de gedeelde werken. In de vervolgmeting wordt de sociale uitwisselingstheorie als raamwerk gebruikt om te verklaren waarom leerkrachten digitaal leermateriaal willen delen.

De sociale uitwisselingstheorie verwacht in eerste instantie, dat leerkrachten nagaan of de kosten en baten van het delen in verhouding staan tot elkaar. Men kan veronderstellen dat er verschillende kosten gepaard gaan met het delen van digitaal leermateriaal. Als eerste factor wordt de eigen effectiviteit onderscheiden, die leerkrachten bezitten om het leermateriaal te ontwikkelen. Wanneer leerkrachten zichzelf vaardig genoeg beschouwen en veronderstellen dat hun digitaal leermateriaal meerwaarde kan bieden, zullen zij meer geneigd zijn om te delen. Deze factor wordt als een kostenpost beschouwd, omdat het ontbreken van de nodige vaardigheden een investering zou vergen van de betreffende leerkracht. Een tweede kostenpost is de geïnvesteerde ontwikkelingstijd. Ten slotte wordt verwacht dat de technologische kosten, ook wel de inspanning die men moet leveren om bepaalde technieken toe te passen, negatief zullen samenhangen met het delen. De impact van deze laatste kostenpost is voor Wikiwijs bijzonder relevant, aangezien het project beoogt om het delen en verspreiden van digitaal leermateriaal te vereenvoudigen.

Digitaal leermateriaal delen met collega's binnen of buiten de eigen school kan sommige leerkrachten een sociale meerwaarde bieden. Als mogelijke opbrengsten van delen, worden altruïsme en reputatie genoemd. Altruïsme houdt in dat leerkrachten een goed gevoel overhouden aan het delen van digitaal leermateriaal. Reputatie houdt verband met het statusverhogende effect dat het delen van leermaterialen met zich kan meebrengen.

De sociale uitwisselingstheorie voorspelt ten slotte ook dat vertrouwen een rol speelt in de beslissing om bepaald gedrag te vertonen. Vertrouwen wordt gemeten door middel van twee constructen, vooral reciprociteit en vertrouwen in collega's. Reciprociteit houdt in dat men de waarde van digitaal leermateriaal, gemaakt door anderen, inziet en daarom vindt dat men zelf ook zou moeten delen. Vertrouwen in collega's is gerelateerd aan de ingeschatte kans dat men de verwachte erkenning voor het delen ook daadwerkelijk zou krijgen van collega's.

Kennis van de belangrijkste determinanten van het delen van digitaal leermateriaal is cruciaal voor een initiatief als Wikiwijs. Open Educational Resources kunnen niet blijven bestaan als leerkrachten niet bereid zouden zijn om vrijwillig bijdragen te leveren. Nader onderzoek moet uitsluitsel geven over de vraag in hoeverre websites als Wikiwijs gebruik kunnen maken van statuspunten om te zien of gebruikers aangespoord kunnen worden om leermaterialen te beoordelen. De uitkomst van dat onderzoek kan uitwijzen of dergelijke strategieën effectief zijn voor het bevorderen van het deelgedrag van leerkrachten.

Literatuur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 665–683.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ajzen, I. (2006). *Constructing a TPB questionnaire: Conceptual and methodological considerations*. Bron: <http://people.umass.edu/ajzen/tpb.html>.
- Beckers, J. J. (2003). *Computer anxiety: Determinants and consequences*. Unpublished doctoral dissertation. Maastricht, The Netherlands: Maastricht University.
- Buuren, H. van, Acker, F. van, Kreijns, J. & Verboon, P. (2010). *Rapport Wikiwijs Nulmeting 2009*. Heerlen: Open Universiteit (ongepubliceerd rapport).
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, MA / London: Harvard University Press.
- Dede, C. (2000). Emerging influences of information technology on school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 282–303.
- Doyle, E., Stamouli, I., & Huggard, M. (2005, October). *Computer anxiety, self-efficacy, computer experience: An investigation throughout a computer science degree*. Paper presented at the 35th ASEE/IEEE Frontiers in Education conference. Indianapolis, IN.
- Drent, M. (2005). *In transitie: Op weg naar innovatief ict-gebruik op de PABO*. Unpublished doctoral dissertation. Enschede, The Netherlands: Twente University.
- Fishbein, M. (2000). The role of theory in HIV prevention. *AIDS Care*, 12, 273–278.
- Homans, G.C. (1958). Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology*, 63 (6), 597–606.
- Inspectie van het onderwijs (2008). *Ict in het basis- en voortgezet onderwijs: Schooljaar 2007/2008* (Technisch rapport). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kennisnet/TNS NIPO (2010). *Vier in Balans Monitor 2010: Stand van zaken over ict in het onderwijs*. Zoetermeer: Stichting Kennisnet.
- Kreijns, C. J. (2009). *Als ict een meerwaarde heeft, waarom gebruiken leraren dit dan niet in hun lessen en wat kunnen we daaraan doen?* Lectoraatsrede. The Netherlands: Fontys University of Applied Sciences.
- Kreijns, K., Vermeulen, M., Buuren, H. van, & Acker, F. van (2010, June 23–25). *Leraarmerken en het gebruik van digitale leermaterialen in het onderwijs*. Paper presented at the 37th Onderwijs Research Dagen (ORD). Enschede, The Netherlands.
- Kreijns, K., Buuren, H. van, Acker, F. van, & Vermeulen, M. (2010, June 23–25). *Waarom zetten leraren ict niet in hun onderwijs? Over houding, ervaren sociale invloed en eigen effectiviteit van leraren aangaande het gebruik van (open) digitale leermaterialen in het onderwijs*. Paper presented at the 37th Onderwijs Research Dagen (ORD). Enschede, The Netherlands.
- Kreijns, K., Vermeulen, M., Kirschner, P. A., Buuren, H. van, & Acker, F. van (submitted). *Adopting the integrative model of behavior prediction to explain teachers' reluctance to integrate ict in their pedagogical practices: A literature review*.
- Onderwijsraad (2008). *Onderwijs en open leermiddelen*. Bron: <http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2008/onderwijs-en-open-leermiddelen/item432>.



- Somekh (Ed.) (2007). Learning for the Twenty-First Century: What Really Matters? [Special Issue]. *Education and Information Technologies*, 10 (3).
- Tondeur, J., Keer, H. van, Braak, J. van, & Valcke, M. (2008). Ict integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. *Computers & Education*, 51 (1), 212–223.
- Ward, L. W. (2005). *Putting policy into practice: Pedagogical reform through ict*. Unpublished doctoral dissertation. New Zealand: University of Auckland.
- Wilfong, J. D. (2006). Computer anxiety and anger: The impact of computer use, computer experience, and self-efficacy beliefs. *Computers in Human Behavior*, 22, 1001–1011.
- Yang, S. C., & Huang, Y. F. (2008). A study of high school English teachers' behavior, concerns and beliefs in integrating information technology into English instruction. *Computers in Human Behavior*, 24, 1085–1103.

7 Het organiseren van informeel leren van leraren op de werkplek

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

Samenvatting

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

Het organiseren van informeel leren: een paradox?

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

Deelstudie 1: Literatuurstudie

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

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

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

De volgende typen organisatiefactoren worden onderscheiden:

- Organisatiekenmerken
- Structurele factoren
- Culturele factoren
- Sociaalpsychologische relaties

De volgende taakfactoren worden onderscheiden:

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

Het leren van leraren wordt uiteengelegd in twee aspecten

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

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

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



Deelstudie 2: Vragenlijstonderzoek

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

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

Opzet: Vragenlijstonderzoek bij 152 docenten in het voortgezet onderwijs.

Gebruikte voorspellende organisatiefactoren:

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

Deelstudie 3: Vraagsturingsproject

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

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

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

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

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

De structurele factoren vallen vervolgens weer uiteen in:

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

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

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

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

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

Resultaten: welke organisatiefactoren verklaren de professionele ontwikkeling van leraren?

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

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

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



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

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

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

Voor de leeractiviteiten wordt onderscheid gemaakt in zes categorieën:

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

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

Wat levert dit onderzoek op? Praktische toepassingsmogelijkheden

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

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

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

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



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

Rol van de leidinggevende

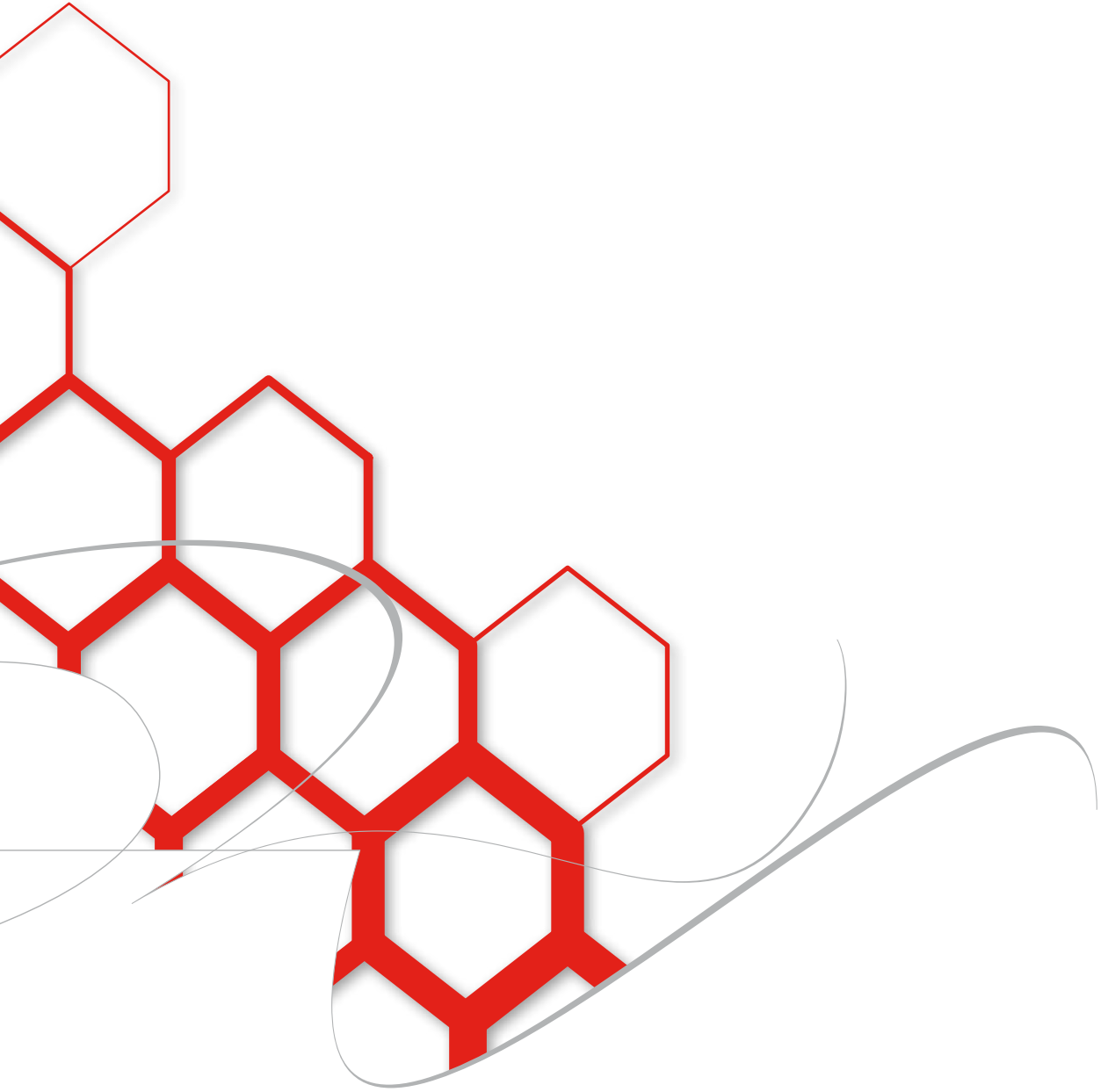
In dit onderzoek blijkt de leidinggevende heel bepalend te zijn als 'energiegevende hulpbron'. De rol van de leidinggevende is hier bekeken vanuit het perspectief van transformationeel leiderschap. Dat betekent dat is gekeken naar specifieke kenmerken van gedrag van de leidinggevende zoals dat overkomt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

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

Literatuur

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





8 Feedback als cruciale factor voor leerresultaat

Marieke Thurlings, Hartger Wassink, Theo Bastiaens, Sjef Stijnen en Marjan Vermeulen

Samenvatting

In dit hoofdstuk bespreken we onderzoek naar de kwaliteit van onderlinge feedback die leraren elkaar geven. Dit onderzoek is uitgevoerd in het kader van het werken met Video Intervisie Peer coaching (VIP) maar de implicaties ervan zijn toepasbaar op andere situaties waarin leraren elkaar gericht feedback geven. Het onderzoek heeft geleid tot de ontwikkeling van een observatie-instrument voor leraren, genaamd TFOS. Hiermee kunnen leraren in intervisiegroepen elkaars feedback beoordelen, zodat ze de kwaliteit daarvan kunnen verbeteren.

We behandelen in dit hoofdstuk eerst de theoretische basis van het onderzoek en lichten dan verschillende onderzoeksprojecten toe. Daarna gaan we in op de praktische toepassing van het instrument en de conclusies uit het onderzoek over kenmerken van effectieve feedback.

Waarom aandacht voor kwaliteit van feedback?

De onderzoeksprojecten van het Ruud de Moor Centrum, en daarmee ook de bijdragen in deze bundel, draaien uiteindelijk allemaal om de vraag hoe het professionaliseren van leraren op de werkplek verbeterd kan worden. Zoals we in andere bijdragen al hebben laten zien, is het (informeel) leren op de werkplek door leraren een belangrijke aanvulling op het formele leren van de initiële beroepsopleiding en gerichte nascholingsactiviteiten.

Informeel leren van leraren vindt op of in de directe nabijheid van de werkplek plaats, op basis van concrete leervragen uit de praktijk, en heeft een spontaan karakter, dat wil zeggen dat het grotendeels zelfsturend en zelfgeorganiseerd is door leraren. Deze vorm van leren is vooral belangrijk om leraren elkaar te laten helpen bij het aanleren van nieuwe rollen die nodig zijn in modern onderwijs, waarin onderling coachen en feedback geven een belangrijke rol speelt (Zwart, 2008).

Net zoals bij formeel leren is de kwaliteit van de relatie tussen leraar en leerling, of tussen docent en student, sterk bepalend voor het leerresultaat. Eveneens is bij informeel leren ook de kwaliteit van de interactie tussen de collega's die van elkaar leren sterk bepalend voor het leerresultaat. Essentieel voor het leren in deze interactieprocessen is de feedback die leraren elkaar geven. Gek genoeg is er wel veel aandacht voor feedback die leerlingen en studenten krijgen, van leraren en van elkaar, maar is er nog niet zoveel onderzoek gedaan naar feedback tussen leraren onderling.

In lerarenopleidingen is steeds meer aandacht voor intervisie en feedback. Studenten zijn er aan gewend om af en toe videobeelden van zichzelf terug te zien, en daar feedback op te krijgen; of om feedback te geven aan medestudenten. Hoewel er in de opleidingen dus wel aandacht voor is, krijgt deze werkwijze maar heel zelden een vervolg op de werkplek in scholen. Startende leraren krijgen meestal wel begeleiding van een coach, maar er is lang niet altijd sprake van structurele intervisie of collegiale



coaching tussen collega's. De feedbackvaardigheden die beginnende leraren aangeleerd hebben in de opleiding, worden daarom nauwelijks uitgebouwd op de werkplek zelf.

Het onderzoek dat hier besproken wordt, richt zich specifiek op feedback op de instrumentele dimensie van het beroep van leraar (Kelchtermans, 2009), ofwel het dagelijks handelen in de klas. Onderzoek naar feedback kan echter ook relevant zijn om reflectie van leraren op de dieper gelegen dimensies van hun leraarsberoep te stimuleren.

Kelchtermans (2009) onderscheidt naast de instrumentele dimensie nog de emotionele, politiek-organisatorische en morele dimensie.

Een ander model dat in opleidingen veel gebruikt wordt om studenten zich bewust te laten worden van de relatie tussen hun persoonlijke ontwikkeling en hun competenties als leraar, is het 'ui-model' van Korthagen (Korthagen & Vasalos, 2007). Ook dit model laat zien dat er meerdere 'lagen' zijn waarop leraren kunnen reflecteren om de effectiviteit van hun handelen te vergroten. Los van welke dimensie of laag dan ook, is feedback van collega's een heel belangrijke bron bij reflectie. Om deze redenen is het nuttig te onderzoeken hoe leraren elkaar kunnen helpen de kwaliteit van hun feedback te verbeteren. In dit onderzoek is hiervoor een instrument ontwikkeld.

Van VIP naar feedback

Het onderzoek naar kwaliteit van feedback, dat we in dit hoofdstuk bespreken, is ontstaan vanuit onderzoek naar Video Intervisie Peer coaching (VIP). Hierbij gaat het om peer coaching van leraren bij hun werk, aan de hand van videobeelden. Videobeelden worden sinds de jaren negentig gebruikt om lessituaties zo direct mogelijk te kunnen gebruiken als basismateriaal voor het verbeteren van het functioneren van leraren. Jeninga (2003) ontwikkelde een methode om videobeelden te gebruiken als basis voor onderlinge coaching (peer coaching), waarbij leraren zelf situaties uitkiezen waar ze feedback op willen krijgen van hun collega's. Die aanpak werd bekend onder de naam Video Intervisie Peer coaching (VIP).

In 2007 is een promotieonderzoek gestart naar de effectiviteit van VIP, omdat er nog weinig bekend was over de leeruitkomsten van VIP en de factoren die hierop van invloed zijn. In het promotieonderzoek worden twee verschillende vormen van Video Intervisie Peer coaching onderzocht, zowel online als 'face to face'. Hierbij wordt heel gericht gekeken naar de kwaliteit van de interactie: wat is zichtbaar in de onderlinge feedback, en hoe wordt de feedback ervaren door de deelnemers?

Binnen dit onderzoek wordt de effectiviteit van het VIP-model op zichzelf niet onderzocht. Zo worden er geen vergelijkingen gemaakt met andere manieren van peer coaching (op een andere basis dan video bijvoorbeeld). Deze vorm van peer coaching wordt in dit onderzoek gebruikt als context om de feedback die leraren elkaar geven te onderzoeken.

De centrale vraag van dit hoofdstuk is dan ook: hoe kunnen leraren onderling beter van elkaar leren door de kwaliteit van hun feedback te verhogen?

Het promotieonderzoek waarover in dit hoofdstuk gerapporteerd wordt, richt zich op het ontwikkelen van een observatieschema voor feedback, de Teacher Feedback

Observation Scheme, ofwel een observatieschema voor feedback tussen leraren (Thurlings, Vermeulen, Kreijns, Bastiaens, & Stijnen, in druk). Dit schema is stapsgewijs ontwikkeld op grond van uitgebreide literatuurstudie naar al bestaande modellen voor feedback en enkele pilotstudies. In het kader wordt toegelicht om welke deelstudies het hierbij gaat.

Deelstudie 1

(Thurlings, Kreijns, Bastiaens, & Stijnen, 2009)

Doel: Exploratie van online Video Intervisie Peer coaching, ondersteund met online leeromgeving.

Opzet: Drie leraren en een begeleider vormden een groep van wie gevraagd werd onder begeleiding te experimenteren met online VIP. Basis hiervoor vormden actieplannen, op grond waarvan leraren feedback kregen van anderen. De inhoud van de feedback en de actieplannen plus de interviews na afloop van de pilot werden kwalitatief geanalyseerd.

Resultaat: Deelnemers dienen over de juiste coachingsvaardigheden te beschikken; en zowel gemotiveerd zijn vóór, als de techniek beheersen om online effectieve feedback te kunnen geven.

Deelstudie 2

Doel: Ontwikkeling feedbackschema voor leraren (TFOS).

Opzet: Kernvragen: Wat zijn belangrijke elementen van feedback voor leren? En hoe kunnen deze elementen vastgesteld worden in wederzijdse peer coaching? Deze vragen zijn in verschillende fasen als volgt onderzocht.

Eerste fase: (Thurlings, Bastiaens, Stijnen, & Vermeulen, 2009)

- **Opzet:** Zeven leraren in twee groepen, 'face to face' (dus niet online), een sessie.
- **Resultaat:** Feedback die gegeven werd was meestal meer doelgericht, specifiek en gedetailleerd dan persoonsgericht, algemeen en vaag.

Tweede fase: (Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2009)

- **Opzet:** Zeven leraren (vo), twee groepen, twee peer coaching sessies (zelfde dataset als eerste fase, nu echter één sessie meer in onderzoek betrokken).
- **Resultaat:** Drie patronen van interactie en feedback.

Derde fase: (Thurlings, et al., in press)

- **Opzet:** Dertien leraren in drie 'face to face'- groepen en een online groep, twee sessies.
- **Resultaat:** Feedback in de online groep was minder effectief dan in de drie face-to-face groepen; en verbeterde versie van TFOS.

Conclusie: TFOS geschikt om feedbackpatronen te beschrijven. Gepland vervolgonderzoek: ervaringen deelnemers in kaart brengen door middel van vragenlijst en interview; dit koppelen aan observaties met TFOS.

Deelstudie 3

(Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2011)

Opzet: Twaalf leraren po, in vier groepen met vier begeleiders. Twee sessies, onderzocht met observaties, vragenlijst (Segers, Gijbels, & Thurlings, 2008) en interview.

Resultaat: Als de geobserveerde feedback effectief werd bevonden, werd de feedback ook door de leraren als effectief ervaren; en als de geobserveerde feedback als niet effectief werd bevonden, werd de feedback ook door de leraren als niet effectief ervaren.

Wat weten we van feedback?

Feedback wordt beschouwd als een belangrijk leerinstrument. In onderzoek binnen het onderwijs is vooral gekeken naar feedback aan studenten en leerlingen, en nog maar weinig naar feedback tussen leraren. Dat is jammer, omdat het geven van feedback een belangrijk element is in het informeel leren tussen collega's in de school. De kwaliteit van de feedback die leraren krijgen, bepaalt sterk de opbrengst van hun leerproces.

Perspectieven op feedback

Feedback kan vanuit verschillende perspectieven beschouwd worden. De belangrijkste drie perspectieven die onderscheiden kunnen worden, zijn: het behavioristische perspectief, het handelingspsychologische perspectief en het sociaal-constructivistische perspectief.

In het behavioristische perspectief wordt gekeken naar onmiddellijke feedback als bepalend voor gedragsverandering als gewenste leeruitkomst. Er wordt van uitgegaan dat het mogelijk is zodanig gerichte feedback te geven, dat de ontvanger direct zijn gedrag in de juiste 'richting' kan ombuigen.

In het handelingspsychologische perspectief wordt meer nadruk gelegd op de wijze waarop de feedback gegeven en vooral ontvangen wordt. Hoe de ontvanger zich opstelt bij het verkrijgen van de feedback, bepaalt wat het effect van de feedback zal zijn. In het sociaal-constructivistische perspectief ten slotte, wordt in een cyclisch proces zowel naar de rol van de gever, als de ontvanger van feedback gekeken. Hoe de feedback ervaren wordt, verschilt in deze optiek van de positie die de gever of de ontvanger inneemt. De ontvanger kan de feedback op een andere manier interpreteren, dan de gever hem bedoeld heeft.

Dimensies van feedback

Voor het onderzoeken van de kwaliteit en effectiviteit van feedback wordt in dit onderzoek onderscheid gemaakt tussen dimensies en elementen van feedback. De dimensies van feedback hebben betrekking op de inhoud ervan en kunnen als volgt benoemd worden:

- Doelgericht versus persoonlijk
- Specifiek versus algemeen
- Gedetailleerd versus niet gedetailleerd
- Correctief versus non-correctief
- Positief versus neutraal versus negatief
- Timing: onmiddellijk versus uitgesteld

Voor iedere dimensie is de veronderstelling dat er meer en minder effectieve feedback kan zijn. Feedback kan meer op de persoon dan op het doel gericht zijn. Op basis van de literatuur wordt verondersteld, dat feedback op het doel effectiever is dan die op de persoon.

Op dezelfde manier kan feedback specifiek zijn in plaats van algemeen. Dat wil zeggen dat de feedback meer gericht is op een bepaalde concrete gebeurtenis of handeling. Specifieke feedback wordt verondersteld effectiever te zijn dan algemene. Dat geldt ook voor gedetailleerde versus vage feedback: gedetailleerd is effectiever.

Correctieve feedback is feedback die benoemt wat fout is gegaan, waar de fout zit, en wat een lerende kan doen om het goed te doen. Dit in tegenstelling tot non-correctieve feedback, waarbij alleen wordt benoemd dat er iets fout is gegaan. Correctieve feedback wordt verondersteld effectiever te zijn.

Tot slot kan feedback positief, negatief of neutraal zijn. Hierover verschillen de meningen. Sommige auteurs stellen dat feedback vooral positief moet zijn. Anderen stellen dat er vooral geleerd wordt van negatieve feedback. Weer anderen menen dat er een balans moet zijn tussen positieve en negatieve feedback.

De kwestie van tijdigheid van feedback is lastig, want wat is 'tijdig' gegeven feedback? Sommige auteurs stellen dat effectieve feedback zo snel mogelijk gegeven moet worden. Maar soms is dat praktisch niet mogelijk.

Elementen van feedback

De elementen van feedback beschrijven de vormen waarmee feedback gegeven kan worden. Ook hier wordt weer verondersteld dat er meer en minder effectieve vormen van feedback zijn. Op basis van de literatuur worden de volgende elementen van feedback verondersteld effectief te zijn:

- Open vragen
- Oplossingsgerichte vragen
- Doorvragen
- Richtinggevende vragen
- Samenvatten
- Erkennen



Open vragen zijn vragen die ruimte geven voor een uitgebreid antwoord, daar waar op gesloten vragen meestal een kort antwoord (bijvoorbeeld 'ja' of 'nee') zou kunnen volstaan. Open vragen worden verondersteld effectiever te zijn in feedback.

Oplossingsgerichte vragen zijn vragen die gericht zijn op concrete acties. De feedbackgever probeert de ander te stimuleren na te denken over een concrete oplossing die ondernomen kan worden. Zulke vragen worden verondersteld effectiever te zijn dan feedback die dat niet doet.

Doorvragen houdt in dat de feedbackgever ingaat op wat de ander gezegd heeft en hier nadere vragen over stelt. Dit wordt verondersteld effectiever te zijn dan wanneer dit niet gebeurt. Richtinggevende vragen zijn vragen die gericht zijn op het op gang houden van het proces, naar een volgende stap te gaan. Dit type vragen wordt doorgaans door de begeleider van de peer coaching gesteld. Meer richtinggevende vragen worden verondersteld effectiever te zijn dan minder.

Samenvattende feedback is feedback waarin kort herhaald wordt wat degene die feedback krijgt, gezegd heeft om vast te stellen of het goed begrepen is. Dit wordt verondersteld effectief te zijn, omdat de coach op deze manier de situatie en de ervaring van degene die feedback krijgt in diens eigen woorden weergeeft.

Tot slot, erkennen betekent dat een coach het probleem van de gecoachte erkent. Daarmee geeft de coach aan dat hij begrijpt dat de gecoachte iets moeilijk vindt en dat accepteert.

Daarnaast wordt verondersteld dat de volgende elementen niet effectief zijn:

- Geven van hints
- Negatief beoordelen
- Afmaken van een zin
- Vertellen uit eigen ervaring

Hints zijn tips die een coach aan de gecoachte geeft, die de gecoachte volgens de coach het beste kan toepassen om zijn probleem op te lossen. Maar hierdoor kan het eigenaarschap van het probleem weggenomen worden bij de gecoachte.

De veronderstelling is dat door negatief beoordelen een negatieve sfeer ontstaat in het gesprek waardoor het onderlinge vertrouwen afneemt.

Afmaken van een zin wordt verondersteld niet effectief te zijn, omdat de coach in dat geval de woorden in de mond legt bij de gecoachte. Net als bij het geven van hints wordt daardoor het eigenaarschap weggenomen.

Ten slotte, vertellen uit eigen ervaring over een soortgelijk probleem kan weliswaar helpen om een oplossing te vinden, maar ook hier wordt het eigenaarschap van de gecoachte weggenomen, en stelt de coach zijn eigen probleem centraal in plaats van het probleem van de gecoachte.

Feedback geanalyseerd: eerste verkenningen

Bovenstaande dimensies en elementen van feedback zijn verwerkt in een observatie-instrument, de Teacher Feedback Observation Scheme. Dit instrument is in verschillende settings gebruikt (zie kader, deelstudie 2 en 3) om de feedback die leraren elkaar gaven tijdens coachingssessies te analyseren. De vraag hierbij was of hiermee zinvolle gegevens over de feedback verkregen konden worden.

Uit de analyses bleek dat de veronderstellingen over wat meer of minder effectief is in feedback, werden bevestigd. Effectieve feedback is doelgericht, specifiek, gedetailleerd, correctief en gebalanceerd in positieve en negatieve opmerkingen. Bij effectieve feedback is bovendien sprake van open vragen, die oplossingsgericht en verhelderend zijn.

Niet-effectieve feedback is persoonlijk, algemeen, vaag, niet correctief, en ofwel te positief, of te negatief. Bij niet-effectieve feedback is bovendien vaak sprake van het geven van hints, oordelen en het stellen van suggestieve vragen.

De analyse liet ook zien dat er bepaalde terugkerende patronen van feedback kunnen worden onderscheiden. Het eerste patroon was feedback die begon met een vage en algemene beschrijving van de situatie door degene die feedback kreeg (de gecoachte). Deze beschrijving werd gevolgd door een open, oplossingsgerichte vraag van de feedbackgever. Vervolgens werd hierop door de gecoachte gereageerd met een meer specifieke en gedetailleerde beschrijving.

Een tweede patroon startte met een specifieke beschrijving door de gecoachte, waarop de feedbackgever een (gesloten) vraag stelde. In reactie daarop gaf de gecoachte meer informatie, die ten slotte werd samengevat door de feedbackgever.

In de derde deelstudie zijn de kenmerken van de feedback, zoals door de onderzoeker door observatie vastgesteld, vergeleken met de ervaringen van de feedback door de gecoachten zelf, vastgesteld met de vragenlijst. Hieruit bleek dat als een leraar effectief bevonden feedback kreeg, dat wil zeggen als in de observaties de feedback aan de positieve kant van de dimensies beoordeeld was, en als er veel effectieve elementen waargenomen waren, de gecoachte over het algemeen ook de feedback als meer effectief had ervaren.

Het tegenoverstelde bleek ook waar: als een leraar ineffectief bevonden feedback kreeg, dat wil zeggen als in de observaties de feedback vaak aan de negatieve kant van de dimensies beoordeeld was en als er meer ineffectieve elementen waargenomen werden, dan ervoeren leraren de feedback zelf ook als minder effectief.

Daarnaast is gekeken of bepaalde feedbackelementen in werkelijkheid inderdaad meer effectief zijn dan andere. We hebben die effectiviteit als volgt gemeten. In de observaties is gekeken of er na het voorkomen van een bepaald feedbackelement (dus een open of gesloten vraag, een samenvatting, een hint, enzovoort), sprake was van meer effectieve of juist niet-effectieve feedback in de communicatie. Dat wil zeggen: werd er meer persoonlijk of juist meer doelgericht met elkaar gesproken, en meer algemeen of juist meer specifiek, na het voorkomen van een bepaald feedbackelement? Hieruit bleek dat de ineffectief veronderstelde elementen in werkelijkheid ook vaker ineffectief bleken; en dat de effectief veronderstelde elementen in werkelijkheid ook vaker effectief zijn. Na open vragen werd er bijvoorbeeld vaker meer specifieke en gedetailleerde informatie gegeven, en na oplossingsgerichte vragen werd er meer doelgericht in plaats van persoonsgericht gesproken. Tevens werd er na effectief veronderstelde elementen meer neutraal gesproken en meer correctief. Daarmee werden de veronderstellingen vanuit de theorie bevestigd. Er zijn ook uitzonderingen of in ieder geval nuanceringen op de theorie gevonden. Zo bleek samenvatten niet zonder



meer effectief. Het is waarschijnlijk niet effectief omdat het iets afrondt, waarna het gesprek verder gaat. Samenvattingen die wel effectief waren, werden vergezeld door een vraag. De combinatie van samenvatten met een vraag maakt het gesprek waarschijnlijk effectief.

Welke lessen trekken we hieruit voor de praktijk?

Het hierboven besproken onderzoek heeft vier belangrijke implicaties voor de schoolpraktijk.

In de eerste plaats laat het zien hoe VIP gebruikt kan worden als een potentieel rijke vorm van informeel leren tussen leraren. De kracht van VIP is dat het rechtstreeks gebruikmaakt van het zichtbare gedrag van leraren in de klas. Het is een vorm van leren die het hart van het leraarsberoep, lesgeven in de klas, zo dicht mogelijk benadert. Wil je nog dichterbij komen, dan zou een collega in de les zelf moeten komen kijken. Het voordeel van de video-opname is echter, dat de leraar zelf zijn eigen gedrag terug kan zien. De collega die feedback geeft, kan heel precies aangeven welke situaties hij bedoelt met zijn feedback.

In de tweede plaats maakt de video-opname asynchrone feedback, en feedback op afstand mogelijk. Dat vergroot de flexibiliteit en mogelijkheden voor leraren om elkaar feedback te geven. Met de huidige stand van de technologische ontwikkelingen is het vrij goedkoop en eenvoudig geworden om digitaal beeldmateriaal uit te wisselen en zelfs op afstand, via een programma als Skype bijvoorbeeld, elkaar feedback te geven.

In de derde plaats maakt het onderzoek duidelijk wat kernfactoren zijn bij het geven van goede feedback: de kernvraagstelling voor dit hoofdstuk. Uit de deelstudies blijkt dat vooral het gebruik van drie soorten vragen leidt tot vruchtbare feedback:

- Open vragen. Dat lijkt een open deur, maar helaas is het dat niet. Het stellen van echte open vragen in gesprekken blijkt altijd nog een van de moeilijkste vormen van communicatie.
- Oplossingsgerichte vragen.
- Verhelderende vragen, of doorvragen, ook wel bekend als LSD: Luisteren, Samenvatten en Doorvragen.

Deze kenmerken van feedback werken waarschijnlijk vooral goed, omdat ze de gecoachte stimuleren om expliciet doelen te formuleren en hierop terug te komen. Ook is uit het onderzoek duidelijk geworden wat beter niet kan gebeuren bij het geven van feedback. De belangrijkste valkuilen zijn:

- Het geven van hints en het vertellen vanuit eigen ervaringen: het ongevraagd geven van tips door de coach. Omdat deze tips niet door de gecoachte zelf zijn bedacht, ontstaat er moeilijk eigenaarschap en zal de gecoachte er weinig mee doen.
- Negatief beoordelen: zodra de coach een negatief oordeel uitspreekt, vermindert de sfeer van vertrouwen in het gesprek sterk.
- Andermans zinnen afmaken: het invullen van gedachten als iemand nog aan het nadenken is en een halve zin heeft uitgesproken, zorgt ervoor dat de gecoachte zelf niet meer zal nadenken. Dat vermindert het leereffect.

In de vierde plaats kan het observatie-instrument door leraren gebruikt worden om aspecten van hun onderlinge communicatie mee te beoordelen. Het stellen van de juiste vragen, en geven van de juiste vorm van feedback is namelijk niet alleen van belang in situaties waar expliciet aan peer coaching of andere vormen van intervisie wordt gedaan, maar is ook van belang in dagelijkse communicatie. Nagegaan zou moeten worden in hoeverre de TFOS gebruikt kan worden om bijvoorbeeld de communicatie tijdens teamvergaderingen of ander overleg in school te observeren, om leraren zo aanknopingspunten te bieden hun 'micro-communicatie' in het dagelijkse handelen ook te verbeteren.

In dit onderzoek is gekeken naar de feedback die gegenereerd werd binnen het kader van een specifieke vorm van intervisie, te weten VIP. Omdat de VIP-aanpak gebaseerd is op oplossingsgericht denken (Jackson & McKergow, 2002) als belangrijkste invalshoek voor feedback, is deze vorm van onderling leren vooral gericht op de formeel-instrumentele dimensie van het leraarschap, ofwel het dagelijks handelen in de klas (Kelchtermans, 2009). In oplossingsgericht denken wordt de huidige (probleem-) situatie vergeleken met een wenselijke toekomstige situatie, waarin het probleem is opgelost. Die gewenste situatie wordt zo concreet mogelijk omschreven, waarna de stappen worden geformuleerd waarmee die situatie bereikt kan worden. Het lijkt zeer aannemelijk dat de hier gepresenteerde uitgangspunten en categorieën ook van toepassing zijn op andere vormen van feedback, die meer gericht zijn op de diepere lagen van het beroep van leraar, bijvoorbeeld de emotionele en morele dimensies, zoals Kelchtermans ze onderscheidt. Het zou interessant zijn na te gaan of er elementen en dimensies van feedback zijn die specifiek van toepassing zijn op reflectie op deze dieper gelegen aspecten van het leraarschap. Waarschijnlijk zijn die aspecten namelijk sterk verbonden met de bronnen van intrinsieke motivatie van leraren voor hun werk en persoonlijke ontwikkeling (Stevens, 2010). Als op deze manier nog meer over effectieve feedback bekend zou zijn, dan kan het informele leren van leraren nog meer aan kwaliteit en betekenis winnen.

Literatuur

- Jackson, P., & McKergow, M. (2002). *Oplossingsgericht denken*. Zaltbommel: Thema.
- Jeninga, J. (2003). Peer coaching: "Van en met elkaar leren" als krachtig leermiddel ter bevordering van integrale leerlingbegeleiding en schoolontwikkeling. In J. Fanchamps & J. Van der Sanden (Eds.). *Integraal ondersteunen van een vernieuwd VMBO* (pp. 25-32). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 257–272.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28 (1), 17-23.
- Segers, M., Gijbels, D., & Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, 34 (1), 35-44.
- Stevens, L. (2010). *Zin in onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Thurlings, M., Bastiaens, T., Stijnen, S., & Vermeulen, M. (2009). *Video Intervisie Peer coaching: Een beschrijvend onderzoek*. Paper presented at the Onderwijs Research Dagen.
- Thurlings, M., Kreijns, K., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2009). Video Intervention Peer Coaching in Teacher Professionalism: First Online Explorations. In C. D. Maddux (Ed.). *Research Highlights in Technology and Teacher Education* (pp. 319-327): SITE.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2009). *Teachers providing each other feedback within reciprocal peer coaching; What does the literature say, and what does the practice say?* Paper presented at the EAPRIL.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2011). *Investigating feedback among teachers: Focusing on observed and perceived feedback*. Paper presented at the AERA.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Kreijns, K., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (in press). Development of the Teacher Feedback Observation Scheme: Evaluating the quality of feedback in peer groups. *Journal of Education for Teaching*.
- Zwart, R. C. (2008). Collegiale coaching: hoe en wat docenten zelf leren. *Tijdschrift voor Coaching* (3), 34-38.

9 Het bevorderen van zelfgestuurd leren van pabostudenten

Emmy Vrieling, Theo Bastiaens, Sjef Stijnen en Hartger Wassink

Samenvatting

Er komt steeds meer aandacht voor zelfgestuurd leren als manier om studenten actiever en bewuster te laten leren. Bij zelfgestuurd leren gaan studenten bewuster om met hun eigen denk- en leerproces. Omdat het echter niet eenvoudig is om zelfgestuurd leren te implementeren in de lerarenopleiding, is hiervoor een methodiek ontwikkeld. Deze methodiek bestaat uit zeven principes voor zelfgestuurd leren, op basis waarvan een training- en begeleidingsaanpak voor lerarenopleiders is ontwikkeld. Het effect hiervan op het gebruik van metacognitieve vaardigheden en de studiemotivatie van studenten is onderzocht in verschillende deelstudies. De aanpak blijkt effect te hebben. Zo werd het gebruik van metacognitieve vaardigheden door studenten hoger. Ook de studiemotivatie van studenten werd aangemoedigd, zij het in mindere mate dan het gebruik van metacognitieve vaardigheden. Tevens werd er een positief verband gevonden tussen de studiemotivatie van studenten en hun gebruik van metacognitieve vaardigheden. Het model en de aanpak bieden praktische aanknopingspunten voor lerarenopleidingen die zelfgestuurd leren willen introduceren in hun curriculum.

Waarom zelfgestuurd leren?

Uit diverse onderzoeken (bijvoorbeeld Simons, Van der Linden, & Duffy, 2000; Zimmerman, 2002) weten we dat zelfgestuurd leren (ZGL) belangrijk is omdat het studenten actiever en bewuster laat leren. Toch blijkt het moeilijk om de principes van ZGL in de lerarenopleiding te implementeren. In dit onderzoek is een aanpak ontwikkeld en onderzocht waarmee ZGL opgenomen kan worden in het curriculum van de lerarenopleiding primair onderwijs (pabo). Op die wijze is er sprake van een vruchtbare samenwerking tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk, wat de kern is van de werkwijze van het Ruud de Moor Centrum (RdMC) (zie ook het eerdere hoofdstuk over onderwijsonderzoek in dit jaarboek).

In het hoger onderwijs wordt de aandacht voor ZGL de laatste jaren steeds groter. Dit heeft verschillende oorzaken die zowel epistemologisch, economisch, sociaal als technologisch van aard zijn. Ofschoon op de vruchtbaarheid voor het beoefenen van wetenschap van de genoemde epistemologische oorzaak het nodige valt af te dingen (Stijnen, 2003), worden de vier factoren als gegeven beschouwd en hier kort besproken.

In de eerste plaats dus de epistemologische opvattingen. Onderwijs wordt de laatste twee decennia steeds meer vormgegeven op basis van sociaal-constructivistische uitgangspunten. Vanuit sociaal-constructivistisch perspectief wordt in het leerproces de nadruk gelegd op betekenisconstructie door de lerende zelf. 'Kenniss' is in die opvatting geen objectief omlijnbaar fenomeen. Kennis, in deze opvatting, wordt door de lerende



zelf geconstrueerd in sociale interactieprocessen. Het sociaal-constructivistisch perspectief is dus niet zozeer gericht op 'kennisoverdracht' die een bepaalde neutraliteit en persoonsonafhankelijkheid impliceert, maar op leren als een zelfgestuurd, actief en constructief proces waarbij lerenden zelf hun doelen bepalen en vervolgens hun cognitie, motivatie en gedrag daarop afstemmen (Schunk & Ertmer, 2000).

In de tweede plaats zijn er economische ontwikkelingen. Niet langer, als dat al ooit het geval was, is een initiële beroepsopleiding voldoende basis voor een succesvolle loopbaan in de moderne kennismaatschappij. Ontwikkelingen volgen elkaar snel op, de inhoud van functies verandert en een baan voor het leven is geen vanzelfsprekendheid meer. Studenten moeten daarom al tijdens de opleiding worden voorbereid op een 'leven lang leren' (Kremer-Hayon & Tillema, 1999). Om die reden is het nodig dat er in het curriculum ruime aandacht is voor ZGL, zodat studenten ook na de initiële opleiding in staat zijn zelfstandig nieuwe kennis te verwerven die nodig is om hun beroep uit te kunnen oefenen. Hier ligt ook de verbinding tussen het formele leren dat vooral binnen de initiële opleiding plaatsvindt en het informele leren op de werkplek, waar het onderzoek van het Ruud de Moor Centrum zich met name op richt.

In de derde plaats zijn er sociale ontwikkelingen (Bronneman-Helmers, 2007). De samenleving individualiseert en dat werkt door in het onderwijs. Studenten verwachten dat de opleiding mogelijkheden biedt om individuele leerroutes samen te stellen, die beter aansluiten bij hun persoonlijke situatie. Een tweede, gelieerde ontwikkeling is dat er in de samenleving en het onderwijs meer aandacht is voor reflectie en persoonlijke ontwikkeling. Beide ontwikkelingen zijn minder goed verenigbaar met traditioneel docentgestuurd onderwijs en zorgen dus voor een beweging naar meer student- of zelfgestuurd leren.

In de vierde plaats, ten slotte, zijn er technologische ontwikkelingen (Bronneman-Helmers, 2007). De aard van het werk waarvoor studenten worden opgeleid, verandert snel als gevolg van toenemende automatisering van werkprocessen. Beroepen verdwijnen of krijgen een geheel andere invulling. Tegelijkertijd verandert, als gevolg van ontwikkelingen in ict, ook de wijze waarop onderwijs gegeven wordt. Het gebruik van een computer als didactisch instrument en de invloed van internet als kennisbron vragen om een andere rol van de docent en andere vormen van leren van studenten dan tot voor kort gebruikelijk. Ook in deze ontwikkeling lijken vormen van ZGL van belang. Educatieve computertoepassingen zorgen ervoor dat de student minder afhankelijk is van de docent en meer een eigen leerweg kan uitstippelen.

Bovenstaande ontwikkelingen maken duidelijk dat een beweging naar ZGL onvermijdelijk is. Voor docenten betekent dit dat zij, naast de traditionele rol van overdragers van kennis, een grotere rol krijgen als begeleiders van het leerproces van studenten. Kennisoverdracht en metacognitieve vaardigheden moeten hand in hand gaan, zodat studenten zelf zicht krijgen op de wijze waarop ze hun eigen kennis binnen het domein verder kunnen vergroten.

In de lerarenopleiding is er bij ZGL sprake van een 'dubbel Droste-effect'. ZGL is binnen het kader van dit onderzoek in de eerste plaats gericht op het leren van studenten tijdens de lerarenopleiding. De implementatie van ZGL heeft gevolgen voor zowel het

curriculum, ofwel wat studenten leren, als voor de wijze waarop zij zelf les krijgen. Ook de studenten als toekomstige leraar zullen namelijk moeten leren om de leerlingen aan wie zij les gaan geven, te ondersteunen bij ZGL; dit zal onderdeel van het curriculum moeten worden.

In de tweede plaats, om studenten te ondersteunen bij ZGL, zullen eerst hun leraren, te weten de lerarenopleiders, ervaren moeten hebben wat ZGL is. Om ZGL in het onderwijs te implementeren, spelen lerarenopleiders dus een sleutelrol.

In dit hoofdstuk wordt een studie beschreven waarin onderzocht wordt op welke manier ZGL bij lerarenopleiders geïntroduceerd kan worden, zodat zij het in hun eigen onderwijs toe kunnen passen. De centrale vraag hierbij is: hoe krijgt ZGL een betere plaats in de lerarenopleiding primair onderwijs?

Deelstudies

In dit hoofdstuk is gebruik gemaakt van inzichten uit enkele deelstudies die onderdeel vormen van het promotieonderzoek van de eerste auteur. De kenmerken van deze deelstudies worden in dit kader toegelicht.

Deelstudie 1

(Vrieling, Bastiaens, & Stijnen, 2010a)

Het onderzoeksdoel was het achterhalen van de principes van procesgericht curriculumontwerp. Om het doel te bereiken werd een literatuuronderzoek uitgevoerd. Dit onderzoek leidde tot zeven procesgeoriënteerde aanbevelingen, samengevat in een model voor zelfgestuurd leren (zie ook Figuur 1):

- Focus op kennisopbouw
- Besteed bij kennisopbouw aandacht aan inhoudelijke kennis en metacognitieve vaardigheden
- Modelleer metacognitieve vaardigheden
- Beweeg geleidelijk van docentcontrole naar studentcontrole.
- Beoordeel voorwaarden voor een succesvolle ontwikkeling van ZGL.
- Beoordeel de leertaak op ZGL-kenmerken.
- Bevorder samenwerking tussen studenten.

Deelstudie 2

(Vrieling, Bastiaens, & Stijnen, 2010b)

Het doel van deze deelstudie was het onderzoeken van het verband tussen mogelijkheden voor ZGL, studiemotivatie en gebruik van metacognitieve vaardigheden door studenten.

Voor dit onderzoek werden verdiepende interviews gehouden met zowel leraren-opleiders als studenten en werden twee vragenlijsten ontwikkeld:



- De procesgeoriënteerde aanbevelingen werden geoperationaliseerd in een 'Vragenlijst Zelfgestuurde Leermogelijkheden' (VZL) die de mogelijkheden van studenten voor ZGL in kaart brengt, in te vullen door lerarenopleiders én studenten. De VZL is kwalitatief (N=9) en kwantitatief (N=91) geanalyseerd en gevalideerd en onderscheidt de volgende schalen:
 - Planning
 - Monitoren van het leerproces
 - Zone van naaste ontwikkeling
 - Begeleiden en beoordelen
 - Samenwerking
- De 'Vragenlijst Motivatie en Metacognitie' (VMM) meet het niveau van de studiemotivatie van studenten en hun gebruik van metacognitieve vaardigheden. De VMM is kwantitatief (N=80) geanalyseerd en gevalideerd. De schalen in de vragenlijst zijn:
 - Metacognitie: studieproces en studie-inhoud
 - Motivatie: intrinsieke doeloriëntatie, extrinsieke doeloriëntatie, intrinsieke doelvermijding, extrinsieke doelvermijding, taakwaarde, geloof in eigen kunnen en testangst

Het onderzoeksdesign betrof een interventieonderzoek met voor- en na-meting, zonder controlegroep. Deze keuze is gemaakt aangezien het voor lerarenopleiders nauwelijks mogelijk is aan de ene groep docentgestuurd en aan een andere groep studentgestuurd les te geven. Vanuit de huidige opzet werden de scores op zelfsturing per lerarenopleider vergeleken met zijn of haar eigen beginsituatie. Op die wijze werden de factoren die de resultaten kunnen beïnvloeden, zoals klassenklimaat, leerlingkenmerken en docentkenmerken, zoveel mogelijk ingeperkt (zie ook het eerdere hoofdstuk over onderwijsonderzoek in dit jaarboek).

Er werd deelgenomen door 3 lerarenopleiders en 136 studenten van één lerarenopleiding primair onderwijs. De interventie bestond uit een training en individuele begeleidingsgesprekken voor de lerarenopleiders. In totaal werd drie keer gemeten met de twee vragenlijsten: na afloop van de derde les (nulmeting), na de zesde les (tussenmeting, na het eerste deel van de interventie) en aan het eind van de lessenreeks (eindmeting, na het tweede deel van de interventie).

Deelstudie 3

(Vrieling, Bastiaens, & Stijnen, 2011)

Dit betrof een herhaling van de opzet van deelstudie 2 op grotere schaal: 11 lerarenopleiders van 5 lerarenopleidingen primair onderwijs en 257 studenten.

Wat weten we al over zelfgestuurd leren?

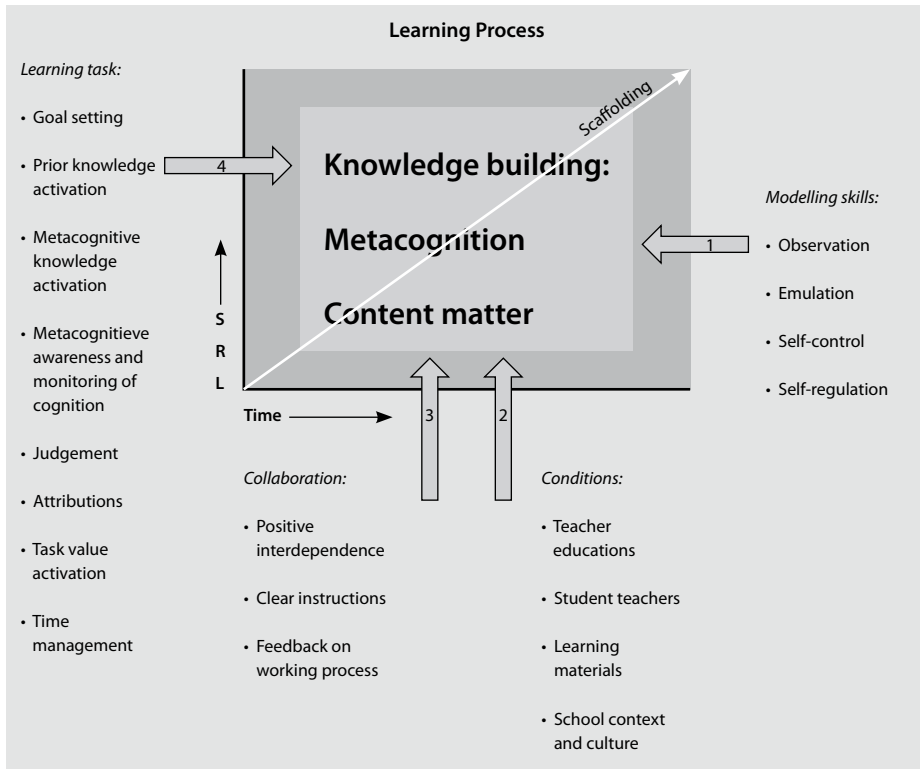
ZGL kan worden gedefinieerd als een doelgericht proces waarbij studenten, vanuit een 'voordenkfase,' hun eigen leren monitoren, controleren en evalueren (Pintrich, 2004). Van ZGL wordt verwacht dat het leidt tot effectiever leren en betere studieresultaten, omdat de student het eigen leren bewuster kan sturen en regelen (bijvoorbeeld Nota, Soresi, & Zimmerman, 2004). Op die manier is de student uiteindelijk beter in staat om opgedane kennis in verschillende situaties toe te passen. Dit is belangrijk omdat bij het opleiden van leraren zich het probleem voordoet dat studenten de kennis die zij hebben opgedaan tijdens de opleiding, maar moeilijk in de dagelijkse praktijk van de klas kunnen toepassen. De veronderstelling is dat dit probleem verminderd kan worden wanneer de student tijdens het leren zelf beter de verbinding leert leggen tussen de kennis, zijn persoon, zijn gedrag en de omgeving waarin hij deze kennis opdoet en toepast.

De empirische resultaten om de veronderstelde relatie tussen ZGL en betere academische prestaties te steunen zijn echter niet eenduidig. Om die reden is gekeken naar het verband tussen ZGL, de studiemotivatie en het gebruik van metacognitieve vaardigheden door studenten. Uit onderzoek is bekend dat het gebruik van metacognitieve vaardigheden een mediërende factor is tussen motivatie en academische prestaties (Bruinsma, 2004). Om het leren zelf te kunnen reguleren, moeten studenten zich bewust zijn van hun eigen cognitieve processen en in staat zijn deze te sturen. Naarmate de student meer in staat is om zijn eigen leerproces te sturen, zal hij zich beter bewust zijn van de vorderingen die hij maakt en bijsturen als dat nodig is. Op die manier vormen de metacognitieve vaardigheden een belangrijke schakel in de manier waarop motivatie de leerprestaties van de student beïnvloedt.

Op basis van de resultaten van de drie deelstudies die in het kader worden samengevat, kunnen zeven principes onderscheiden worden waarmee ZGL van studenten gestimuleerd kan worden. Elk van deze principes is opgenomen in het model ZGL (zie Figuur 1) en wordt hieronder nader toegelicht.



Figuur 1 Model ZGL voor lerarenopleidingen primair onderwijs.



Knowledge Building: Kennisopbouw

Het eerste ontwerpprincipie adviseert lerarenopleiders zich te richten op kennisopbouw ('knowledge building'). Zij zijn de experts binnen hun vakgebied en het is hun taak dit domein voor studenten toegankelijk te maken.

Metacognition and Content Matter: Integreren van kennis met metacognitieve vaardigheden

Het begrip 'kennisopbouw' is hierbij breed geïnterpreteerd, namelijk bestaande uit vakinhoudelijke kennis en metacognitieve vaardigheden. Het is van belang om studenten te leren hoe zij zelfstandig hun leerproces kunnen reguleren. Dit zogenaamde procesgeoriënteerde lesgeven (Vermunt & Verschaffel, 2000) is gericht op het geïntegreerd aanbieden van vakinhoudelijke kennis ('content matter') en metacognitieve vaardigheden ('metacognition') bij studenten. Deze manier van lesgeven legt de nadruk op kennisconstructie en toepassing door de lerende zelf.

Modelling skills: Modelleren van metacognitieve vaardigheden

Voor het aanleren van deze metacognitieve vaardigheden moeten leer- en denkactiviteiten die doorgaans verborgen blijven, voor studenten zichtbaar gemaakt worden. Dit proces wordt 'modelleren' genoemd. Modelleren kan op vier niveaus plaatsvinden (gevisualiseerd door pijl 1 in Figuur 1):

- Observatie, ofwel kijken naar het voorbeeld van iemand anders.
- Emulatie, dat wil zeggen het onder begeleiding nadoen van het voorbeeld dat iemand anders geeft.
- Zelfcontrole, waarbij de lerende de vaardigheden zelfstandig laat zien binnen een gestructureerde omgeving.
- Zelfregulatie, waarmee het adaptief gebruik van de vaardigheid in verschillende situaties wordt bedoeld.

Scaffolding

De kern van procesgeoriënteerde instructie is het geïntegreerd overbrengen van domeinspecifieke kennis met metacognitieve vaardigheden om het proces van kennisconstructie bij de lerende zelf op gang te brengen. Dit gebeurt door de instructie geleidelijk van een meer docent-, naar een meer studentgecentreerde manier van leren te laten verlopen. Deze geleidelijke aanpak wordt ook wel 'scaffolding' genoemd en is in Figuur 1 weergegeven door de diagonale pijl.

Conditions: Voorwaarden voor ontwikkeling van zelfgestuurd leren

Om ZGL in de opleiding te stimuleren, moet voldaan worden aan een aantal voorwaarden (zie pijl 2 in Figuur 1):

- Goed voorbereide lerarenopleiders; ze moeten weten wat het belang van ZGL is en in staat zijn hun eigen lessen zodanig te verzorgen dat ZGL gestimuleerd wordt.
- Goed voorbereide studenten; voor de studenten moet duidelijk zijn dat het in de opleiding ook van belang is om metacognitieve vaardigheden te ontwikkelen en na te denken over de manier waarop de opgedane kennis in diverse situaties kan worden toegepast.
- Adequate leermaterialen die aansluiten bij ZGL; de beschikbare leermiddelen moeten af worden gestemd op het bieden van zelfgestuurde leermogelijkheden. De (digitale) leeromgeving moet bijvoorbeeld geschikt worden gemaakt voor samenwerking in groepen.
- Een cultuur in de school die open staat voor ZGL; het moet breed in de opleiding van belang worden gevonden om ZGL te stimuleren en verder te ontwikkelen.

Collaboration: Samenwerking tussen studenten

Samenwerking tussen studenten is noodzakelijk voor het ontwikkelen van ZGL. De samenwerking kan op drie manieren worden bevorderd. In de eerste plaats door te zorgen voor wederzijdse afhankelijkheid tijdens het leerproces. In de tweede plaats door de lerarenopleider vooraf duidelijke samenwerkingsinstructies te laten geven. En in de derde plaats, maar zeker niet onbelangrijk, door de lerarenopleider gerichte feedback op het samenwerkingsproces van studenten te laten geven. Het belang van samenwerking voor ZGL wordt in Figuur 1 weergegeven door pijl 3.



Learning task: Kenmerken van de leertaak

Tot slot is het van belang aandacht te besteden aan de leertaak zelf (zie pijl 4 in Figuur 1). Om ZGL goed te kunnen uitvoeren, moet in de leertaken gericht aandacht worden besteed aan de volgende aspecten:

- Doel(en) stellen: studenten leren zelf hun leerdoelen stellen voor het lesonderdeel.
- Activeren van voorkennis: inspelen op wat studenten al weten of al gelezen hebben in de voorbereiding.
- Activeren van metacognitieve kennis: gedurende de 'voordenkfase' inspelen op leervaardigheden die studenten nodig hebben voor de uitvoering van de leertaak.
- Bewustzijn van eigen (metacognitieve) denkprocessen: studenten aanmoedigen over het leren zelf na te denken.
- Bewustzijn van eigen oordelen: studenten bewustmaken van het eigen oordeel en mogelijke andere perspectieven.
- Attributies: studenten aanknopingspunten bieden om het eigen handelen te verbeteren.
- Bewustzijn van de waarde van de taak: studenten laten ervaren waar ze een bepaalde leertaak precies voor nodig hebben.
- Time management: studenten leren hoe ze hun tijd moeten indelen, zodat ze zelf hun leerproces kunnen regelen.

Wat hebben we geleerd in dit onderzoek?

Aan de hand van het model ZGL werd een interventie ontworpen voor lerarenopleiders. Deze interventie was erop gericht om het zelfgestuurd leren van de studenten te stimuleren. De deelnemende lerarenopleiders volgden een studiedag over ZGL en kregen daarnaast individuele begeleiding in de vorm van gesprekken die waren afgestemd op de scores van de metingen met de VZL. Aan de hand hiervan leerden ze de principes van ZGL toepassen binnen hun lessen onderwijskunde.

Op drie momenten tijdens de duur van het onderzoek werden de vragenlijsten (VZL en VMM) afgenomen. Met deze vragenlijsten werd vastgesteld in welke mate er sprake was van mogelijkheden voor ZGL (zowel in de perceptie van studenten als opleiders) en werd vastgesteld wat het niveau van motivatie en metacognitie van de studenten was. Op deze manier kon worden nagegaan of het trainen van lerarenopleiders in het stimuleren van ZGL binnen hun lessen daadwerkelijk invloed had op studiemotivatie en het gebruik van metacognitieve vaardigheden door studenten.

Lerarenopleiders ervoeren dat het inzicht dat het gebruik van de diagnostische vragenlijst gaf, hielp om de mogelijkheden voor ZGL in hun onderwijs bewust te vergroten. Er bleek in de deelstudies 2 en 3 inderdaad een positief significant verband te bestaan tussen het verhogen van zelfgestuurde leermogelijkheden door lerarenopleiders en het gebruik van metacognitieve vaardigheden dat hun studenten lieten zien. Er was tevens sprake van een significant verband tussen zelfgestuurde leermogelijkheden en de studiemotivatie al werd de studiemotivatie niet significant verhoogd gedurende de onderzoeksperiode van een semester. Het 'geloof in eigen kunnen' van de studenten bleek wel significant te zijn gestegen gedurende een semester. Ook was er een significant verband tussen het gebruik van metacognitieve vaardigheden en de studiemotivatie die elkaar dus lijken te versterken tijdens het leerproces.

In de interviews lieten studenten ook merken dat ze de mogelijkheden voor meer ZGL in positieve zin opmerkten. Ze gaven aan dat ze daadwerkelijk beter in staat waren om datgene wat ze actief en bewust geleerd hadden, ook in de praktijk toe te passen. Dat neemt niet weg dat de studenten het nog steeds erg belangrijk vonden dat de lerarenopleiders zelf een duidelijk omljnde kennisbasis hadden en gebruikten in hun lessen. Dat gaf houvast tijdens de lessen, omdat ze op die manier beter zelf konden nagaan of ze voldoende geleerd hadden. Dit onderstreept nog weer eens het belang van een geleidelijke overgang van meer docent- naar studentgecentreerd leren.

Verder bleek uit de interviews dat studenten het vooral in het begin van de opleiding lastig vinden om zelf doelen te stellen voor een leertaak, omdat dit niet gebruikelijk is in regulier onderwijs. Studenten zijn het niet gewend die vraag te krijgen. Ze merkten ook dat er meer van hen verwacht werd—wat logisch is natuurlijk, omdat dat juist de bedoeling is van ZGL. Om deze reden is het van belang om studenten bewust te maken van de waarde van een bepaalde taak voor hun beroepsuitoefening. Dan begrijpen ze waarvoor ze het doen en zijn ze eerder bereid om de extra inzet te leveren. Wat leer ik hiervan zodat ik straks een betere juf of meester word?

Welke lessen trekken we hieruit voor de praktijk?

Om ZGL een nadrukkelijke plaats binnen het curriculum van lerarenopleidingen primair onderwijs te geven, kunnen lerarenopleiders getraind worden in het gebruik van het model ZGL en de VZL. Uit de twee interventiestudies blijkt dat deze relatief beperkte aanpak al tot een positief effect op studiemotivatie en metacognitie bij studenten leidt en voor een interventie van een half jaar is dat een verrassend resultaat. Na de training kan de vragenlijst door lerarenopleiders zelf gebruikt worden om na te gaan waar de belangrijkste aanknopingspunten voor verbetering van ZGL in de lessen zitten. De ontwikkelde VZL kan ook door beleidsmakers als diagnostisch instrument worden ingezet.

Gezien het belang van zowel motivatie als metacognitie voor het uiteindelijke academische succes van studenten, adviseren we een geleidelijke invoering van zelfgestuurde leermogelijkheden binnen het pabo-curriculum. Bij de implementatie in de praktijk bleek er op de vijf pabo's die deelnamen aan het onderzoek vooral een grote sprong te zitten tussen het tweede en derde leerjaar. Tot en met het tweede leerjaar worden studenten nog veel begeleid. Het leren is dan relatief onzelfstandig en extern gestuurd. Vanaf het derde leerjaar moeten studenten plotseling een stuk zelfstandiger werken. Het is interessant na te gaan hoe studenten ook al in het eerste en tweede leerjaar meer zelfgestuurd kunnen gaan werken. Daarmee kan de sprong van het tweede naar het derde leerjaar verkleind worden. Hiervoor kan gebruik worden gemaakt van bevindingen van lerarenopleidingen die met hun onderwijsconcept al meer ervaring hebben met ZGL. Te denken valt aan pabo's die werken volgens het concept van probleemgestuurd onderwijs (PGO).

Een belangrijk misverstand rondom vormen van zelfgestuurd leren is dat studenten meer voor zichzelf zouden werken en lerarenopleiders daarom minder aandacht aan de studenten hoeven te besteden. Niets is minder waar. ZGL vergt namelijk een



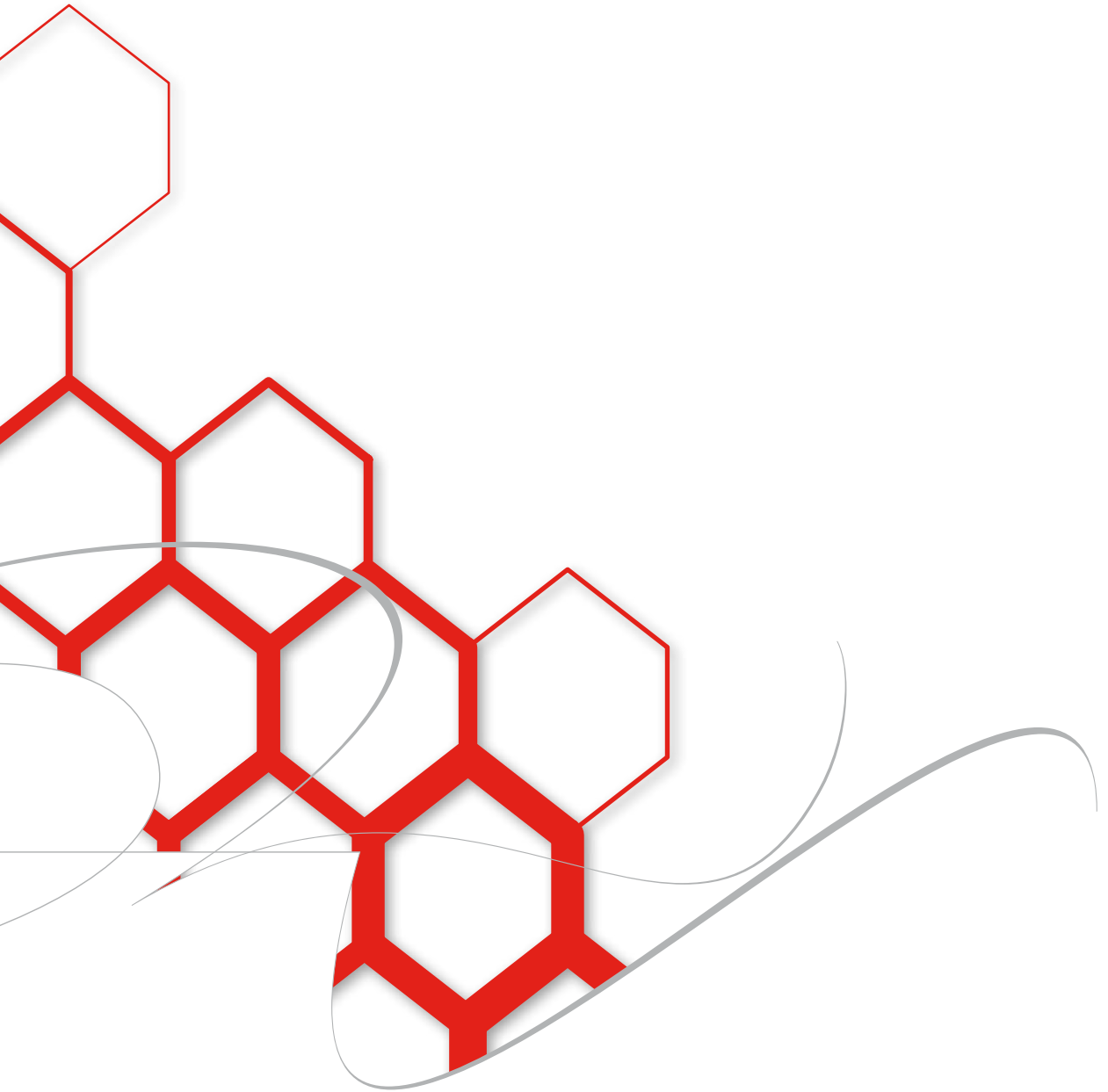
adequate begeleiding om dit goed te laten ontwikkelen bij iedere student. Zo vraagt ZGL een heel gedegen voorbereiding door lerarenopleiders. Zij zullen vooraf goed moeten nadenken over de wijze waarop studenten hun eigen leerdoel kunnen formuleren bij de leertaak. Het activeren van voorkennis kan heel goed gebeuren door studenten zelf te betrekken in de lesvoorbereiding. Wat willen zij leren en wat weten zij al?

De lerarenopleider zal rekening moeten houden met individuele verschillen tussen studenten in de manier waarop ze aan de slag zullen gaan. Iedere student zal een specifieke vorm van begeleiding en feedback vragen. Daar moet je flexibel op kunnen inspelen. Bovendien moet je sterk in je schoenen staan om als lerarenopleider op die manier een beetje controle over de lesaanpak te delen met studenten. Misschien kost ZGL op die manier nog wel meer inspanning en aandacht dan de gangbare aanpak. Maar als het goed gedaan wordt, levert het waarschijnlijk meer op.

Literatuur

- Bronneman-Helmers, H.M. (2007). *Vijftien jaar onderwijsvernieuwingen in Nederland: Een beleidsanalytische studie ten behoeve van het parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen*. 's Gravenhage: Sdu Uitgevers.
- Bruinsma, M. (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and Instruction*, 14, 549-568.
- Kremer-Hayon, L., & Tillema, H.H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15, 507-522.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-215.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Schunk, D.H., & Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Simons, P. R.-J., Linden, J. van der, & Duffy, T. (2000). New learning: three ways to learn in a new balance. In P.R.-J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy [eds.], *New learning* (pp. 1-20). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stijnen, P.J.J. (2003). *Leraar worden: 'Under construction'? Over leraartekorten en afstandsonderwijs voor de opleiding tot leraar*. Maastricht: Shaker Publishing BV.
- Vrieling, E.M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2010a). Process-oriented design principles for promoting self-regulated learning in primary teacher education. *International Journal of Educational Research*, in press.
- Vrieling, E.M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2010b). *Effects of increased SRL opportunities on student teachers' motivation and use of metacognitive skills*. Manuscript submitted for publication.
- Vrieling, E.M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2011). *Effects of increased SRL opportunities on student teachers' metacognitive and motivational development*. Manuscript submitted for publication.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70.





10 Netwerken werkt?!

Isabelle Diepstraten, Maarten de Laat en Hartger Wassink

Samenvatting

Steeds meer scholen erkennen het belang van samenwerkend leren en daarmee van netwerklernen. Maar hoe ontstaan netwerken en blijven ze succesvol aan de gang? En hoe kun je netwerken stimuleren? Voor onderzoekers is ook de vraag hoe je de ontwikkeling van netwerken kunt onderzoeken en kunt nagaan welke kennis er gedeeld en gecreëerd wordt. Het RdMC heeft in diverse projecten met scholen instrumenten voor het visualiseren, opstarten, ontwikkelen en evalueren van netwerken uitgetoetst. Aan de hand van twee casestudies laten we zien hoe je netwerken kunt visualiseren - ook met tools voor leraren zelf - en hoe je ze kunt analyseren via sociale netwerkanalyse. Daarbij experimenteren we met interventies om na te gaan wat wel en wat niet werkt bij het initiëren en faciliteren van netwerklernen. Zo blijken vertrouwen, praktijkgerichtheid en diversiteit van het netwerk belangrijke stimulerende factoren.

Het programma sociaal leren, waar netwerklernen onder valt, kenmerkt zich bij uitstek als ontwerpgericht onderzoek, waarbij onderzoek en de ontwikkeling van de praktijk hand in hand gaan. Een cyclisch proces van bedenken, uitproberen, evalueren en bijstellen, samen met de leraren die het betreft. Op deze manier heeft het RdMC onderzoek naar netwerklernen uitgevoerd en tegelijk scholen kunnen helpen met praktische tools. Deze tools zijn nu verzameld in de Toolkit Netwerklernen. Scholen vinden hierin informatie, praktische werkvormen en instrumenten om met netwerken aan de slag te gaan en ze op gang te houden.

Waarom (onderzoek naar) netwerklernen?

Waar mensen samenwerken, ontstaan netwerken. Iedereen functioneert in verschillende en veranderende persoonlijke sociale netwerken die deel uitmaken van grotere netwerken. De kracht van sociale netwerken neemt toe, niet alleen in grootte, maar ook in kwaliteit, intensiteit en snelheid. Sociale netwerken functioneren bovendien als een filter voor de veelheid van informatie die op ons afkomt (Korenhof, Schreurs, Meijs & De Laat, 2010). Hoewel het belang van sociale netwerken, ook om te leren, altijd heeft bestaan, hebben de ontwikkelingen in sociale media de waarde van netwerken pas echt goed en voor iedereen zichtbaar onder de aandacht gebracht. Meer dan ooit staan netwerken in de belangstelling, ook in het onderwijs (zie bijvoorbeeld ook Lips, Jansen & Van Biene, 2010). Dit geldt voor leraarprofessionalisering in het bijzonder, zoals zichtbaar wordt in de experimenten met kenniskringen, zelfsturende teams en (online) leernetwerken.

Daar komt nog bij dat de belangstelling voor netwerken naadloos aansluit bij nieuwe inzichten over professionalisering. Informeel leren wordt steeds meer gezien als een belangrijke manier van professionaliseren naast het meer formele leren in een gerichte opleiding en het georganiseerde, non-formele leren in cursussen en trainingen (zie ook het inleidende hoofdstuk van dit jaarboek). Veel van wat we leren, leren we



immers al doende, in de praktijk, spontaan, min of meer toevallig. Heel vaak gebeurt dat samen met anderen: we kijken af, vragen hulp, krijgen feedback. Naast de meer formele vormen van professionaliseren komen er dan ook nieuwe, meer informele professionaliseringsvormen bij, zoals ook in eerdere hoofdstukken van dit jaarboek is te lezen. Te denken valt aan vormen waarbij leraren sites als Leraar24 en Wikiwijs gebruiken of elkaar op de werkvloer of aan de hand van videobeelden feedback geven. Of het nu geheel spontaan, informeel is of al wat meer georganiseerd en doelgericht, kenmerkend aan deze vormen is dat het meestal gaat om samenwerkend leren op de werkplek of in ieder geval aan de hand van praktijkvoorbeelden.

Ook netwerklernen is zo'n voorbeeld. Netwerklernen is een vorm van informeel leren die in een bepaald sociaal verband plaatsvindt. Bood, Coenders en Van Luin (2010) beschrijven netwerklernen als leren dat wordt vormgegeven door professionals zelf, die daarbij verschillende disciplines en sectoren doorkruisen. Netwerklernen kan gezien worden als een persoonlijke en actieve manier van leren waarbij leraren bewust, gericht gebruikmaken van hun relaties. Het gaat om het verbinden van elkaars praktijken, om samen oplossingen te zoeken voor zaken waar je op dat moment in je werk tegenaan loopt (De Laat & Coenders, 2011). Door anderen te betrekken bij je leervraag maak je gericht gebruik van elkaars kennis, ervaringen en zienswijzen. Juist voor leraren bieden netwerken hiermee mogelijkheden om van andere collega's te leren, hoewel ze er tijdens hun werkzaamheden in de klas meestal alleen voor staan en dus maar weinig echt in teamverband werken (Wassink & Goes-Daniëls, 2011).

Het Ruud de Moor Centrum (RdMC) onderkent het belang van netwerklernen. Het RdMC heeft juist het samenwerkend leren als centraal onderwerp van onderzoek (Martens, 2010) en heeft rondom netwerklernen een apart onderzoeksprogramma opgezet (De Laat, 2008). Het programma is belangrijk, want er is nog maar weinig onderzoek gedaan naar het functioneren van netwerken, zeker in het onderwijs. Dat brengt risico's met zich mee, juist nu scholennetwerken steeds populairder worden. Als je niet goed nagaat waarom netwerken werken en in welke gevallen ze nuttig zijn, is de kans groot dat mensen er ineens op uitgekeken raken en het allemaal niet veel meer dan de zoveelste hype blijkt te zijn geweest. Dat zou jammer zijn, omdat netwerken zoals gezegd bij uitstek een leer- en werkomgeving zijn voor onderwijsprofessionals (Coenders & De Laat, 2010).

Wat weten we nu al over netwerklernen en wat staat centraal in het onderzoeksprogramma netwerklernen van het RdMC? Daar gaan we in de volgende paragraaf op in.

Fasen in (onderzoek naar) netwerklernen

In het bovenstaande maakten we het belang van netwerken zichtbaar. Zeker in het onderwijs waar leraren in hun dagelijks handelen meestal geen direct contact met collega's hebben, bieden netwerken een manier om toch van elkaars praktijken te leren. Daar komt bij dat netwerken ook andere voordelen hebben. Netwerken organiseren zich idealiter spontaan, vanzelf, omdat deelnemers er zelf behoefte aan hebben. Ze komen dus uit een intrinsieke motivatie van deelnemers voort en niet uit een (door een leidinggevende) opgelegde verplichting die demotiverend zou kunnen werken.

Omdat netwerken haast als vanzelf ontstaan, kosten ze weinig extra tijd en geld. Deelnemers vinden elkaar rondom een gemeenschappelijke interesse en het netwerk ontstaat, groeit, krimpt en verdwijnt weer afhankelijk van hun doelen (Wassink & Goes-Daniëls, 2011). Idealiter zou het onderzoek zich dan ook kunnen richten op het ontstaan en functioneren van netwerken en de kennis die er gedeeld wordt. Tegelijk zal duidelijk zijn dat ook bij deze vorm van informeel leren beleidsmakers, leidinggevenden, maar ook leraren zelf zich de vraag stellen hoe dergelijke netwerken geïnitieerd en vervolgens gefaciliteerd kunnen worden. Twee uitgangspunten staan in het onderzoek centraal. Aan de ene kant gaat het om de attitude van leraren om al netwerkend te leren en te professionaliseren. Het tweede aspect gaat in op het vermogen van netwerken om te leren (De Laat, 2008). We beschrijven kort wat hier – theoretisch gezien – bij komt kijken.

Haalbaarheid en opstarten van netwerkleren

Voordat je aan de slag gaat met (onderzoek naar) het stimuleren en faciliteren van netwerken, moet eerst bepaald worden of het netwerkleren wel haalbaar is (De Laat, 2008). Op basis van documenten en gesprekken met de betrokkenen zullen zaken verkend moeten worden als: In hoeverre zijn leraren al met elkaar verbonden? Hoe gewoon is netwerkleren al en wat kenmerkt het leerklimaat? In hoeverre hebben leraren zelf ook echt behoefte aan het netwerk? Op welke begeleiding, tijd en middelen kan een beroep gedaan worden? Wordt het netwerkleren ook in visie, beleid en organisatie verankerd?

Wanneer netwerkleren haalbaar blijkt, is de vraag hoe de start van een netwerk gestimuleerd kan worden. Als mensen elkaar eenmaal gevonden hebben en belang bij hun contacten blijven hebben, loopt een netwerk meestal wel. Maar hoe krijg je het op gang (Korenhof, Coenders & De Laat, 2011)?

- Het is van belang eerst te detecteren welke netwerken er al bestaan. Wie leert al met wie over wat? Deelnemers kunnen zelf hun netwerk in kaart brengen. Belangrijk is om deze netwerkvisualisaties regelmatig bij te houden en in interviews en groepsbijeenkomsten te reflecteren op de veranderingen die optreden in de visualisaties. Tevens kun je de visualisaties gebruiken om concreet te benoemen wat de netwerk-leeractiviteiten waren, welke tools men gebruikte, wat de opbrengsten ervan waren en welke behoefte aan ondersteuning men heeft.
- Een belangrijke stap is ook het continu onderzoeken van motieven voor en behoeften aan netwerkleren van potentiële deelnemers en de mogelijke rollen die ze kunnen spelen in zo'n netwerk. Een persoon kan meerdere rollen spelen, maar elke rol heeft zijn eigen focus. Voorbeelden van rollen zijn bijvoorbeeld de initiator, coördinator, facilitator, inhoudsexpert, evaluator. Elke rol veronderstelt een aantal samenhangende taken die bepaalde kwaliteiten van iemand vragen. Ook kleven aan elke rol specifieke interventies, die kunnen variëren al naar gelang de fase waarin een leernetwerk zich bevindt. Elk leernetwerk kent een fase van ontkiemen, een startfase en een fase waarin het leernetwerk werkt en eindigt. Een goed onderscheid tussen de rollen en hun plaats in het panorama van een leernetwerk bevordert de voortgang van het leernetwerk. Maar we hebben in elke fase ook met cyclische processen

te maken. Dat betekent dat deelnemers flexibel moeten zijn in hun rol; interventies vinden dan plaats wanneer een netwerk daarom vraagt.

- Het echte opstarten van een netwerk zal moeten gebeuren via activerende werkvormen die bij de organisatie of het samenwerkingsverband passen.

Onderzoeksvragen die bij deze fase horen zijn bijvoorbeeld: Welke houdingen en vaardigheden heeft een individu nodig voor netwerken? Welke organisatiefactoren zijn nodig om een levend netwerk van de grond te krijgen (De Laat, 2008)?

Faciliteren en evalueren van netwerken

De fase van faciliteren richt zich op activiteiten om bestaande netwerken te optimaliseren, te versterken en te verbreden. Doel is om succesvolle netwerkeeractiviteiten te ontwikkelen en zodanig te beschrijven dat andere netwerken die activiteiten, eventueel in aangepaste vorm, kunnen uitvoeren. Het gaat om onderzoeks- en ontwikkelvragen als (De Laat, 2008):

- Welke netwerkeeractiviteiten, werkvormen en organisatievormen zijn effectief voor netwerken?
- Welke rollen kunnen we onderscheiden en hoe ontwikkelen die zich? Wie krijgt welke rollen?
- Waardoor krijgen netwerken bepaalde structuren?
- Waardoor krijgen bepaalde mensen bepaalde posities in een netwerk, zoals een positie in het centrum, op een knooppunt van netwerken of juist in de marge van een subnetwerk?
- Hoe en waardoor ontwikkelen zich verbindingen in en tussen netwerken?
- Welke kennis wordt er gedeeld: wat stimuleert, wat hindert kennisdeling?
- Op welke manier kan netwerken verbonden worden met de eigen professionalisering?
- Op welke manier kan netwerken bijdragen aan verandering van de dagelijkse praktijk?

Het beantwoorden van deze vragen kan ook als een cyclisch proces van evalueren en verbeteren opgevat worden. Kenmerkend voor ontwerpgericht onderzoek is in feite een steeds terugkerende formatieve evaluatie: samen met de gebruikers wordt onderzocht wat wel of wat niet werkt en hoe aspecten bijgesteld kunnen worden. Dit in tegenstelling tot een zogenaamde summatieve evaluatie die bedoeld is om op het einde van een project na te gaan of de doelen bereikt zijn.

Duidelijk is dat het initiëren en op gang houden van netwerken zich in spanningsvelden afspeelt. Het gaat bijvoorbeeld om spanningsvelden tussen laten ontstaan en ontwerpen, kennis delen en vast willen leggen, lokale en algemene kennis, diversiteit en samenhang. Spanningsvelden zijn vanuit een dynamische, ontwerpgerichte onderzoeksbenadering een gegeven en de uitdaging bestaat erin ze productief te maken. Het juist hanteren van de wisselwerking tussen de dualiteiten bepaalt de levensloop van een leernetwerk en de kwaliteit van het netwerken.

In de volgende paragraaf gaan we in op enkele resultaten die het ontwerpgerichte onderzoek van het RdMC naar netwerken in 2010 heeft opgeleverd.

Resultaten van RdMC-onderzoek naar netwerklere

Het RdMC heeft in diverse projecten met scholen instrumenten voor het visualiseren, opstarten, ontwikkelen en evalueren van netwerken uitprobeerde. Op deze manier heeft het RdMC onderzoek naar netwerklere uitgevoerd en tegelijk scholen kunnen helpen met praktische tools. Het programma netwerklere kenmerkt zich bij uitstek als ontwerpgericht onderzoek, waarbij onderzoek en de ontwikkeling van de praktijk hand in hand gaan. Een cyclisch proces van bedenken, uitproberen, evalueren en bijstellen, samen met de lerere die het betreft.

Aan de hand van twee casestudies laten we zien hoe je netwerken kunt visualiseren - ook met tools voor lerere zelf - en hoe je ze kunt analyseren via sociale netwerk-analyse. Daarbij experimenteren we ook met interventies om na te gaan wat wel en wat niet werkt bij het initiëren en faciliteren van netwerklere. Deze interventies kunnen de invloed van stimulerende factoren verder aantonen en mogelijk nieuwe factoren zichtbaar maken (De Laat, 2011). De eerste casestudie betreft een kenniscafé met loopbaanbegeleiders uit het mbo. De tweede casestudie gaat over een 24-uurse nazomerschool die het RdMC jaarlijks organiseert voor partners in het onderwijsveld. Het doel van de nazomerschool is om een school- en sectoroverstijgend leernetwerk te creëren over actuele issues binnen het onderwijs.

Casus: Kenniscafé en Netwerkquiz met loopbaanbegeleiders en lerere van een ROC (zie de uitgebreide beschrijving in Wassink & Goes-Daniëls, 2011)

Doel: Lerere met elkaar in contact brengen en enthousiasmeren voor loopbaanbegeleiding en hun houding ten opzigt van netwerklere peilen.

Opzet: Voorlopers in loopbaanbegeleiding detecteerden via een anonieme online discussie (een zogenaamde Synthetron-sessie: zie www.synthetron.com) welke kennis en instrumenten al beschikbaar zijn voor loopbaanbegeleiding en welke thema's uitgediept moesten worden. In een kenniscafé werden de andere lerere uitgenodigd. Rondom een thema werd een tafel ingericht, waaraan deelnemers met elkaar van gedachten konden wisselen. Mensen konden zo hun vragen en expertise kwijt in een open en vertrouwde sfeer. Via een korte scan, de Netwerkquiz, is bekeken over welke elementen van netwerklere de lerere het meest of juist het minst positief waren.

Conclusies: De quiz liet zien dat lerere graag willen samenwerken om te leren van anderen en om hun kennis te delen, maar tegelijkertijd gereserveerd zijn om te leren van collega's. Ze willen tijd en moeite in netwerken steken, mits het hoe en wat duidelijk is. Ze zijn niet positief over het gebruik van computers om kennis te delen. De start met een kenniscafé kan dan een goede opstap zijn: het bracht nieuwe contacten, ervaringen met de waarde van kennisdelen en daarmee enthousiasme voor netwerklere. Het starten met een fysieke bijeenkomst is belangrijk, want dat draagt bij aan de ontwikkeling van cruciale voorwaarden voor netwerklere, zoals het ontstaan van een vertrouwensband (zie ook eerdere bevindingen van Goes-Daniëls et al., 2010). Tijd en faciliteiten stimuleren niet direct tot netwerkdeelname, maar omgekeerd lijkt het ontbreken van faciliteiten een belangrijke hindernis om niet deel te nemen. De geringe animo voor virtueel netwerken kan dan wel eens een probleem blijken: 'live' bijeenkomsten kosten immers veel tijd en organisatie en de vraag is of een school bereid is dat te faciliteren. Ook deze casus maakt de precare balans zichtbaar tussen het

gebruikmaken van eigen initiatief van leraren om met elkaar te leren en de ondersteuning van het management om dat te faciliteren en ook iets met de resultaten te doen.

Casus: 24-uurse nazomerschool met partners uit het onderwijsveld

(zie de uitgebreide beschrijving in Korenhof, Schreurs, Meijs, & De Laat, 2010)

Doel 1: Toetsing van stimulerende factoren voor netwerklernen. Het ging om de volgende stimulerende factoren die volgens de literatuur van belang zijn:

- Slaan van bruggen naar nieuwe contacten om de diversiteit in het netwerk uit te breiden. Het kan gaan om diversiteit naar functie, sector, type kennis en ervaring. Diversiteit zorgt voor verbreding en verdieping. Diversiteit zorgt ook dat de nieuwsgierigheid geprikkeld blijft en reflecteren op gang wordt gebracht.
- Het netwerk moet praktische relevantie hebben, direct toepasbare oplossingen voor de eigen praktijkproblemen opleveren en de deelnemers moeten actief participeren, invloed hebben en zich zo competenten voelen.
- Hechte contacten met een kerngroep als thuisbasis waar steun en vertrouwen geldt.

Opzet: Via activerende werkvormen, die we in de volgende paragraaf nog uitgebreider bespreken, is geprobeerd om bovengenoemde stimulerende factoren vorm te geven. Via een vragenlijst is geanalyseerd of deelnemers deze stimulansen ook als zodanig hebben ervaren.

- Zo bestond de groep van de zomerschool uit twaalf mannen en twaalf vrouwen met diverse functies uit alle onderwijssectoren in het hele land. De beantwoording van de vragenlijst liet zien dat deze diversiteit als een stimulerende factor voor kennisuitwisseling werd ervaren.
- Deelnemers konden zelf praktijkcasussen indienen. Via de werkvorm 'het wereldcafé' (zie de bespreking in de volgende paragraaf) hebben de deelnemers de vraagstukken in kaart gebracht en van mogelijke oplossingen voorzien.
- Het wereldcafé draagt ook bij aan de groei van onderling vertrouwen. Omdat de deelnemers elkaar niet kenden is ook het speeddaten als werkvorm ingezet om elkaar snel te leren kennen en in een veilige situatie onderling ervaringen uit te wisselen. De antwoorden op de vragenlijst toonden dat de deelnemers deze werkvormen ook als effectief hebben ervaren voor het kweken van vertrouwen.

Conclusie stimulerende factoren: De stimulerende factoren lijken inderdaad bij te dragen aan netwerklernen, althans in de beleving van de deelnemers. Vervolgens is ook gekeken naar het ontstane netwerk zelf: is er een groei van dat netwerk te zien gedurende het interventieproces?

Doel 2: Ontwikkeling van de netwerkstructuur samen met deelnemers in beeld brengen.

Opzet: Netwerken kunnen met individuele interviews of vragenlijsten in kaart gebracht worden. Het RdMC kiest hiervoor echter een activerende werkvorm: Netwerk InBeeld (zie voor meer informatie de Toolkit Netwerklernen, Korenhof, et al., 2011). Deze werkvorm levert niet alleen informatie over de netwerkstructuur, maar is ook een interventie op zich die de netwerkvorming bij de deelnemers stimuleert. Met contactkaarten hebben de deelnemers in kaart gebracht met wie ze welke kennis delen in welke intensiteit. De clustering van deze kaarten geeft een beeld van de bestaande

netwerken, hun grootte en mogelijke verbindingen. Ook worden interactiepatronen in deze netwerken zichtbaar: het aantal verbindingen dat mensen onderhouden, de centraliteit die ze hebben in een netwerk of juist de schakelpositie tussen netwerken zijn allemaal 'maten' om in kaart te brengen welke rollen mensen vervullen en hoe het netwerk werkt (Van der Werff & Heimeriks, 2010).

Op drie vervolpmomenten hebben deelnemers op een papieren tafelkleed opgeschreven met wie ze kennis hebben uitgewisseld. De data zijn ingevoerd in en geanalyseerd met software voor netwerkanalyse, Ucinet en Netdraw (Borgatti et al., 2002).

Conclusie netwerkontwikkeling: De dichtheid van het netwerk bleek in 24 uur inderdaad sterk gegroeid: van kleine losse groepjes en losse actoren naar een volledige verbinding tussen de deelnemers. Ook de ontwikkeling van de netwerkstructuur lijkt dus de ervaringen van deelnemers te ondersteunen dat de stimulerende factoren inderdaad de bedoelde invloed hebben. Vervolgens zijn ook de posities van deelnemers geanalyseerd. Sector en functie lijken geen invloed te hebben op de centraliteit van actoren: zo hebben managers of leraren met een coachende rol geen centralere positie. Degenen met een centrale positie zijn de mensen die – volgens hun antwoorden op de vragenlijst – meer dan gemiddeld openstaan voor nieuwe ontwikkelingen. Zoals we hierboven al beschreven hebben, is netwerkleren iets dat ontstaat en gestimuleerd wordt door nieuwe ontwikkelingen, bijvoorbeeld op het gebied van ict en sociale media. Als je daar niet voor openstaat, dan is de kans dat je deelneemt aan een netwerk ook kleiner.

Wat heeft het onderzoek (nog niet) opgeleverd?

Het werken met leraren in leernetwerken heeft het RdMC waardevolle onderzoeksgegevens opgeleverd. Enerzijds worden die gegevens gebruikt in verder wetenschappelijk onderzoek. Anderzijds is de informatie weer vertaald in praktische tools die scholen verder kunnen helpen bij netwerkleren. De eerder genoemde Toolkit Netwerkleren is daar een voorbeeld van. Deze toolkit bestaat uit tientallen kaarten over netwerkleren ter introductie, inspiratie of informatie, inclusief kaarten met ondersteunende werkvormen en reflectie-instrumenten. Per kaart wordt aangegeven met welk doel, in welke fase van het proces en op welke manier de werkvorm of het instrument ingezet kan worden. Verder bevat de toolkit het Inspiratiespel Netwerkleren en de Poster Netwerk InBeeld. Tot nu toe zijn de volgende instrumenten en werkvormen ontwikkeld.

Instrumenten voor de start, ontwikkeling en evaluatie van leernetwerken

- De netwerkscan is een hulpmiddel om de haalbaarheid van netwerkleren in kaart te brengen als het gaat om de ruimte in de organisatie, collegialiteit en gewoonte en behoefte om te leren van elkaar. De resultaten van de netwerkscan helpen de school of organisatie om te bepalen welke kant men het beste op kan gaan met netwerkleren. De resultaten kunnen grafisch worden weergegeven en geven daarmee een totaalbeeld van netwerkleren binnen de organisatie.
- Met de papieren of de digitale versie (als mobiele applicatie) van Netwerk InBeeld kunnen mensen bij de start detecteren en visualiseren wie met wie al expertise uitwisselt. Deelnemers kunnen hun eigen contacten aanmaken, beheren en

visualiseren. Door de netwerken samen te voegen, ontstaat een totaalbeeld van de leernetwerken binnen de organisatie en mogelijke verbindingen daartussen. Ook deze netwerken kunnen deelnemers bekijken. Door de contacten frequent bij te houden, wordt zichtbaar of er nieuwe leernetwerken zijn ontstaan of bestaande zijn gegroeid. Ook laten de resultaten zien of de frequentie van de contacten is toegenomen en hoe waardevol de uitwisselingen zijn voor de leraren of de school.

- Met de Netwerkquiz wordt duidelijk hoe leraren tegen netwerkleren aankijken en wat voor type netwerkleerder ze zijn: vooral geschikt in de opstartfase.
- De Netwerkchecklist geeft meer inzicht in het functioneren van een al lopend leernetwerk. De checklist gaat vooral in op randvoorwaardelijke zaken. Aan bod komen onder andere de leerdoelen (leeragenda), onderlinge afspraken (sociaal contract), taken en rollen en mogelijke valkuilen waar het leernetwerk tegenaan loopt. De leernetwerkcoach vult samen met de netwerkleiden de checklist in. De coach voert de gegevens online in en voegt ze samen tot een verslag. Dit wordt vervolgens besproken binnen het leernetwerk. De checklist kan worden ingezet op verzoek van het leernetwerk, of als de coach ziet dat een leernetwerk niet lekker functioneert.
- Met behulp van de barometervragenlijst kunnen deelnemers regelmatig met elkaar reflecteren op het functioneren van hun leernetwerk. De lijst geeft concrete input bij het evalueren van het netwerk, en geeft handvatten voor bijstellingen van de activiteiten. De uitkomsten kunnen aanleiding zijn voor vervolgacties.
- In een waardecreatieverhaal vertellen deelnemers over hun motivatie voor en hun ervaringen in het leernetwerk. Ze beschrijven deze aspecten op vier niveaus: zichzelf, relaties met anderen, de eigen lespraktijk, de eigen plek op school. Het waardecreatieverhaal maakt de waarde zichtbaar die deelname in leernetwerken voor de deelnemers heeft.

Werkvormen voor de start, ontwikkeling en evaluatie van leernetwerken

- Het organiseren van een marktplaats om expertaanbod en kennisvragen in een school zichtbaar te maken en bij elkaar te brengen (contactprofielen die bijvoorbeeld op een wand gehangen worden) kan een goede startwerkvorm zijn.
- Het tekenen van een netwerkkaart om na te gaan bij wie al welke informatie te halen valt, kan ook als werkvorm aan de start gebruikt worden.
- Bij start en vervolg van een netwerk kunnen ideeën van deelnemers over een bepaald vraagstuk samen geïnventariseerd worden en vervolgens geclusterd en geprioriteerd op een 'ideeënmuur'.
- Deelnemers visualiseren hun toekomstbeeld en wie en wat ze nodig hebben op de weg naar het realiseren van hun toekomstbeeld. Dit stimuleert de doorontwikkeling van een netwerk.
- In een wereldcafé komen groepjes bijeen aan verschillende kroegtafels. In ronde 1 inventariseert elke tafel welke knelpunten er bij een vraagstuk zijn. In ronde 2 schuiven de groepjes een tafel door en bedenken oplossingen bij de knelpunten van het vorige groepje. In ronde 3 wordt weer doorgeschoven en bedenken de groepjes voorwaarden die gerealiseerd moeten worden om de oplossingen van het vorige groepje te realiseren.

- Energizers zijn werkvormen om stoom af te blazen (vaak letterlijk fysieke spellen) en mensen snel met elkaar vertrouwd te maken (zoals via speeddaten).
- Mindmaps kunnen gebruikt worden om bijvoorbeeld doelen, leervragen, afspraken in kaart te brengen en zo een netwerk aan de gang te houden.
- Een leerestafette kan ingezet worden om het leren in een netwerk aan de gang te houden: om de beurt (als een kettingbrief) mailen deelnemers elkaar hoe ze hun voornemen van de vorige bijeenkomst gerealiseerd hebben.
- De toolkit bevat ook quizvragen om animo voor en ervaringen met het leernetwerk te monitoren.
- Het laten zoeken of maken van beelden over het geleerde is een aantrekkelijke manier om het geleerde te evalueren.

Hoe nu verder?

De toolkit wordt steeds verder aangevuld met meer praktische toepassingen. Zo is momenteel de mobiele applicatie voor Netwerk InBeeld in ontwikkeling. Scholen kunnen inmiddels de gratis toolkit bestellen en samen met het RdMC instrumenten en werkvormen inzetten. Bij het gebruik van de toolkit is het ook belangrijk steeds na te gaan welke werkvormen en instrumenten passen bij welk type deelnemers en wat voor soort organisatiecultuur.

De inzet van deze instrumenten en werkvormen komt het leren van leraren ten goede, maar levert tegelijk het RdMC nieuwe informatie om het onderzoek naar netwerklernen te vervolgen. Bij dat onderzoek zal de focus van onderzoek nu ook naar volgende netwerkfases verlegd worden. Het is belangrijk na te gaan hoe eenmaal (met behulp van het RdMC) opgestarte netwerken zich verder ontwikkelen, welke kennis er uiteindelijk ook echt gedeeld wordt en wat de meerwaarde daarvan voor leraren is, persoonlijk en professioneel. Welke factoren zijn bepalend bij deze aspecten van netwerklernen?



Literatuur

- Bood, R., Coenders, M., & Luin, A. van (2010). *Netwerklere, omgaan met gemene problemen*. Gouda: Habiforum.
- Borgatti, S.P., Everett, M.G., & Freeman, L.C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard: Analytic Technologies.
- Coenders, M., & Laat, M.F. de (2010). Netwerklere in het onderwijs: professionalisering in de praktijk. *MESO focus* 78. Deventer: Kluwer.
- Goes-Daniëls, M., Delea, P., & Laat, M.F. de (2010). *Onderzoek naar de succes- en faalfactoren bij het leernetwerk Consortium vmbo-mbo*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Korenhof, M., Coenders, M., & Laat, M.F. de (redactie) (2011). *Toolkit Netwerklere Primair Onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Korenhof, M., Schreurs, B., Meijs, C., & Laat, M.F. de (2010). Netwerklere in het onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsinnovatie*, 12 (4), 17-25.
- Laat, M.F. de (2008). *Netwerklere, een haalbaarheidsstudie naar de kansen voor netwerklere als vorm van professionalisering voor leraren [Networked learning: A feasibility study on networked learning for teacher professional development]*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Laat, M.F. de (2011). *Bridging the Knowledge Gap: Using Social Network Methodology for Detecting, Connecting and Facilitating Informal Networked Learning in Organizations*. Paper presented at the HICSS-44 conference.
- Laat, M.F. de, & Coenders, M. (2011). Communities of Practice en netwerkenlere. In: J. Kessels & R. Poell (Eds.), *Handboek human resource development: Organiseren van het leren* (pp. 417- 428). Houten: Bohn Stafleu van Logum.
- Lips, K.H.J., Jansen, E.L., & Biene, M.A.W. van (2010). Het collectieve leerproces in een community of learning. *Onderwijsinnovatie* 12 (3), 29-31.
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Wassink, H., & Goes-Daniëls, M. (2011). Een vliegende start voor netwerklere. *Opleiding en Ontwikkeling*, 2, 45-50.
- Werff, E. van der, & Heimeriks, N. (2010). *Handleiding Sociale Netwerk Analyse*. Gammasteunpunt. Rijksuniversiteit Groningen. Geraadpleegd op 2 november 2010 op: www.gammasteunpunt.nl/netwerken/index.php.

11 ‘Blijvend bekwaam’: professionele en teamontwikkeling verbonden

Sandra Janssen, Hartger Wassink, Frans Jansen, Theo Bastiaens en Sjeff Stijnen

Samenvatting

Het ROC Koning Willem I College (KW1C) en het Ruud de Moor Centrum werken sinds 2007 samen in een project waarbij persoonlijke ontwikkelplannen (POP's) gebruikt worden om docenten bij hun persoonlijke ontwikkeling te ondersteunen. Geleidelijk is dit traject geëvolueerd tot een integrale aanpak, waarin de verbinding wordt gelegd tussen persoonlijke ontwikkelplannen en teamontwikkelplannen (TOP's). Er is een stappenplan ontwikkeld waarmee teams tijdens enkele trainingdagen worden ondersteund bij het opstellen van een POP en TOP.

De ontwikkelde aanpak is positief geëvalueerd, vooral vanwege de helderheid over taken en verantwoordelijkheden in het team die er uit voortvloeit. Wat betreft concrete voornemens voor professionalisering blijven de POP's echter nog wat mager. Uit de evaluaties blijkt wel dat de meeste docenten vinden dat ze bewuster over hun beroep nadenken. Ze hebben bovendien de intentie om professionaliseringsactiviteiten te ondernemen, vooral wanneer zij in teamverband hebben deelgenomen aan het traject.

‘Blijvend bekwaam’ ofwel het belang van continue professionele ontwikkeling

Vanaf 2007 werkt het Koning Willem I College in Den Bosch aan het project ‘Blijvend bekwaam, werken aan eigen professie.’ Het KW1C was op zoek naar een manier om leraren te professionaliseren die op langere termijn blijvende waarde zou hebben, en tegelijk een impuls zou betekenen voor onderwijskundige vernieuwing. Er werd gekozen voor het werken met een persoonlijk ontwikkelplan (POP). De gedachte hierachter was dat professionalisering het beste op gang gebracht kon worden door de leraren te vragen wat hun professionaliseringsbehoefte was en hier vervolgens mee aan de slag te gaan. Om deze aanpak te concretiseren is samenwerking gezocht met het Ruud de Moor Centrum. Voor het KW1C was het van belang om een goede aanpak (in de vorm van werkvormen en trainingen) te ontwikkelen om docenten te kunnen begeleiden. Voor het Ruud de Moor Centrum was het belang gelegen in het mede ontwikkelen van instrumenten en in het onderzoeken van de effectiviteit van de aanpak.

Het Ruud de Moor Centrum heeft in de loop der jaren diverse digitale assessmentinstrumenten ontwikkeld om leraren te ondersteunen bij hun professionele ontwikkeling. Deze instrumenten zijn gericht op het in kaart brengen van eigenschappen en competenties van leraren, en leraren te helpen zelf vast te stellen op welke aspecten ze hun functioneren willen verbeteren. De instrumenten bieden een goede ondersteuning om het POP in te vullen. Voor het invullen van het POP is het immers van belang dat docenten een goed beeld krijgen van hun eigen functioneren en hetgeen zij willen verbeteren. Voorbeelden van gebruikte instrumenten zijn de competentiematrix (een overzicht van de zeven leraarcompetenties gekoppeld aan beroepssituaties), de Leraar Als Persoon (een serie van testen over persoonlijkheid) en de Inspirator (een programma waarin leraren zien welke drijfveren en motivatie collega's hebben voor hun beroep).



Landelijke ontwikkelingen personeelsbeleid

Het project 'Blijvend bekwaam' heeft een historie die langer teruggaat. In de jaren negentig komt er structureel aandacht voor personeelsbeleid. Dit leidt ertoe dat werkgevers in het onderwijs en de overheid vanaf 1999 afspraken maken over de implementatie van integraal personeelsbeleid (IPB). Hiermee wordt gestreefd naar een betere afstemming tussen de individuele ontwikkeling van docenten en de doelen van de onderwijsinstelling. Dit leidt uiteindelijk tot het voorbereiden en het in werking treden van de wet Beroepen in het Onderwijs (Wet-BIO) in 2006. In deze wet wordt geregeld dat scholen verantwoordelijk zijn voor het onderhouden van de bekwaamheid van leraren. Dit kan worden aangetoond door middel van een bekwaamheidsdossier. Scholen zijn verplicht om van iedere leraar een dergelijk dossier bij te houden. Het werken met een POP wordt door veel onderwijsinstellingen gezien als een goede manier om aan de ene kant de professionele ontwikkeling van docenten te ondersteunen en aan de andere kant te voldoen aan de wettelijke vereiste van een bekwaamheidsdossier. Een volgende belangrijke ontwikkeling is het verschijnen van het Actieplan LeerKracht in 2008. Op grond hiervan komen overheid, werkgevers en werknemers tot nieuwe afspraken over de zogenaamde 'functiemix'. Deze afspraken regelen de voorwaarden waaronder leraren kunnen doorstromen naar hogere, en in sommige gevallen, nieuwe functieschalen. Binnen enkele jaren moeten daardoor meer doorstromingsmogelijkheden voor leraren gecreëerd worden. Aldus ontstaan meer mogelijkheden voor de loopbaanontwikkeling van leraren. De verwachting is dat het beroep van leraar hierdoor aantrekkelijker wordt, waardoor de gevreesde lerarentekorten voorkomen kunnen worden. Voor scholen betekent dit, dat het van groot belang is om het beleid rondom voortgangsgesprekken, beoordeling en promotie van leraren op orde te krijgen. Scholen kunnen verschillende instrumenten inzetten om dit beleid vorm te geven.

Een persoonlijk ontwikkelplan, als onderdeel van het bekwaamheidsdossier, wordt gezien als een voor leraren bruikbare manier om hun eigen professionele ontwikkeling te structureren. Aan de hand van eigen kenmerkende beroepssituaties (Goes, Dresen, & Klink, 2005) kunnen leraren leerdoelen formuleren en een actieplan maken (Jansen, Kreijns, Bastiaens, Stijnen, & Vermeulen, ingediend). Het formuleren van een POP maakt leraren bewust van de eigen opvattingen over hun functioneren, hun motivatie voor het beroep en de eigen ontwikkelbehoefte(n).

Vaak is het POP onderdeel van een gesprekscyclus, waarmee de leidinggevende de professionele ontwikkeling van de leraar volgt en begeleidt. Veel scholen zijn in reactie op de Wet-BIO en met name het verplichte bekwaamheidsdossier uit die wet, begonnen met het laten maken van POP's. Omdat het zo nieuw is, weten de scholen daar nog niet altijd goed invulling aan te geven. Men vindt het lastig om te bepalen wat er precies in het POP moet staan en welke keuzes gemaakt moeten worden. Daarnaast is het vinden van voldoende tijd om alle voortgangs- of ontwikkelgesprekken te voeren voor veel leidinggevendenden een lastige opgave.

De rol van de leidinggevende is cruciaal, zowel wat betreft het begeleiden van het individuele ontwikkelproces, als het afstemmen van de persoonlijke ontwikkeldoelen van de leraar op de doelen van de school als organisatie.

Ook het KW1C kampte met bovengenoemde vragen. Dat wordt zichtbaar in de centrale vraagstelling die uiteindelijk voor het project 'Blijvend bekwaam' is gekozen: Hoe kun je leraren het beste ondersteunen bij het zelf vormgeven van hun persoonlijke ontwikkeling, zodanig dat ontwikkeling duurzaam verbonden is met organisatieontwikkeling?

Aanpak binnen het project op het Koning Willem I College

De aanpak die gevolgd werd binnen het samenwerkingsproject bestond uit een viertal sessies waarin docenten door een medewerker van het Ruud de Moor Centrum en een medewerker van het Centre for Teaching and Learning (CTL), een afdeling van het KW1C, begeleid werden. In deze sessies kregen docenten informatie en uitleg over bijvoorbeeld de opzet van het POP, het analyseren van beroepssituaties, het SMART formuleren van doelen en het opstellen van een actieplan. Tijdens deze sessies was er tevens ruimte voor oefeningen, het stellen van vragen en het bespreken van het POP met collega-docenten. Ook werden de begeleidingsmogelijkheden van de deelnemers toegelicht.

Op basis van een literatuurstudie naar professionalisering en het formuleren van leerdoelen werd een POP-formulier ontwikkeld (De Groot (red.), 2008; Janssen, et al., ingediend). Dit formulier bestaat uit vier onderdelen, ieder met een eigen kernvraag. Deze vragen zijn:

- *'Wie ben ik?'* Voordat een docent leerdoelen formuleert is het belangrijk dat hij/zij goed nadenkt over het eigen functioneren en sterke en zwakke kanten hierin.
- *'Waar wil ik naartoe?'* Vervolgens gaat de docent, op basis van de eigen ambities en de ambities van het team en de school, bepalen waar hij of zij naar toe wil.
- *'Wat ga ik ontwikkelen?'* Wanneer de docent dit in beeld heeft, kan de stap naar de gewenste ontwikkeling gemaakt worden. De bedoeling is dat deze ontwikkeling geformuleerd wordt aan de hand van de zeven leraarcompetenties en in termen van kennis, vaardigheden en houding.
- *'Hoe ga ik mijn leerdoelen bereiken?'* Als laatste maakt de docent een actieplan.

Belangrijk bij het invullen van het POP is voortdurend een link te leggen naar de eigen beroepspraktijk. Om dit te stimuleren wordt docenten gevraagd een beschrijving te geven van het eigen functioneren in de dagelijkse praktijk, en bij de leerdoelen aan te geven wat hij/zij gaat ontwikkelen in de dagelijkse beroepspraktijk.

Resultaten van de aanpak van het Koning Willem I College

Evaluatie december 2008

In 2008 is het traject waarin docenten in groepsverband begeleid worden bij het maken van een POP bij twee groepen uitgevoerd en geëvalueerd. De ene groep bestond uit docenten van verschillende afdelingen die zich individueel hadden aangemeld. In de andere groep namen docenten van de afdeling 'Horeca' groepsgewijs deel. Aan de evaluatie deden 18 docenten mee door een enquête in te vullen. De evaluatie ging in op de verschillende elementen van het traject. Gevraagd werd naar ervaringen met het POP-formulier en of de sessies hadden voldaan aan de doelstellingen, zoals het



analyseren van beroepssituaties en de opbrengst van de eventuele extra begeleiding. Daarnaast zijn de POP's die gemaakt zijn inhoudelijk geëvalueerd om meer zicht te krijgen op de criteria waaraan een goed POP zou moeten voldoen. Op basis van een literatuurstudie en de ervaringen met de verschillende begeleidingstrajecten is een aantal criteria ontwikkeld om de gemaakte POP's te evalueren (De Groot, 2008; Janssen et al., ingediend). De volgende criteria zijn onder andere van belang.

- De doelen, die geformuleerd zijn in het POP, passen binnen het kader van het lerarenberoep (Hargreaves, 1994), meer concreet in de zeven leraarcompetenties (SBL, 2004).
- Deze doelen worden tevens specifiek genoeg geformuleerd, zodat de docent duidelijk heeft waarin hij/zij zich wil ontwikkelen (Latham & Locke, 1991).
- De beschreven professionele leeractiviteiten zijn zoveel mogelijk gerelateerd aan de dagelijkse beroepspraktijk (Brown, Collins, & Duguid, 1989) en bestaan bijvoorbeeld uit reflectie, leren door interactie met anderen en experimenteren in de klas (Meirink, Meijer & Verloop, 2007).

Uit de evaluatie bleek dat de meeste deelnemers vinden dat zij door deze sessies bewuster nadenken over hun beroep en moeilijke beroepssituaties. Over het algemeen waren docenten positief over de effecten van de sessies. Veertien van de achttien docenten zijn het bijvoorbeeld eens dat de sessies het verband tussen beroepssituaties en competenties duidelijk maken. Ook geven zij aan dat begeleiding nodig is, om zo bijvoorbeeld een beter beeld te krijgen van eigen sterke en zwakke punten of om het formuleren van bruikbare leerdoelen onder de knie te krijgen.

Uit de evaluatie van de kwaliteit van de POP's bleek dat docenten het analyseren van het eigen functioneren en het formuleren van leerdoelen redelijk uitgebreid formuleren in termen van competenties onderverdeeld in kennis, vaardigheden en houding. Minder vaak worden deze sterke en zwakke kanten en leerdoelen gerelateerd aan de eigen beroepspraktijk. In het actieplan ontbreekt vaak een stappenplan met logisch opeenvolgende activiteiten die tot het gewenste resultaat leiden.

Evaluatie december 2009

In 2009 werd het traject nogmaals geëvalueerd door middel van een enquête onder 57 docenten, die hadden meegedaan aan het eerste traject. Docenten werden hierbij ondersteund in het maken van een POP. Deze evaluatie vond een jaar na het traject plaats. Het doel van deze evaluatie was om meer inzicht te krijgen in hoe de docenten zich hebben ontwikkeld en de mate waarin het traject om een POP te maken docenten heeft ondersteund bij het professionaliseren. Van de 57 deelnemers stuurden 31 een ingevuld evaluatieformulier terug (Janssen & Jansen, 2009).

De meeste docenten (29 van de 31) hadden professionaliseringsactiviteiten uitgevoerd, zowel geplande activiteiten volgens het POP (21 gevallen) als ongeplande activiteiten (24 keer). De genoemde professionaliseringsactiviteiten hadden zowel betrekking op formele professionalisering (externe scholing of een cursus), als informele professionalisering (reflectie en feedback vragen aan een collega). De leraren die als team hadden deelgenomen aan de ondersteunende sessie voor het maken van een

POP, hadden vaker professionaliseringsactiviteiten ondernomen en werden hierin ook veel vaker ondersteund, dan de leraren die als losse inschrijver hadden deelgenomen aan het project.

Docenten verschillen van mening over de mate waarin het POP hen daadwerkelijk heeft geholpen bij het verhelderen van ontwikkelpunten. 38% is het hiermee eens, maar 29% is neutraal en 23% is het hiermee oneens. De meerderheid van de docenten (58%) heeft een gesprek gehad met de leidinggevende na het opstellen van het POP. Al met al is 48% van de docenten tevreden over het POP en is 52% neutraal.

Docenten noemen een aantal aandachtspunten om het werken met POP's te verbeteren. In de eerste plaats ervaren ze een gebrek aan tijd om het POP op te stellen. In de tweede plaats vinden ze het van groot belang om het professionaliseren goed af te stemmen met collega's en de leidinggevende. Naarmate dat meer gebeurt, is het POP beter ingebed in de dagelijkse prioriteiten van de school en wordt het ook waardevoller als hulpmiddel.

Evaluatie over 2010

Mede op initiatief van een van de betrokken teamleiders van het Koning Willem I College, is in 2010 het traject aangepast, door het maken van een POP te combineren met het maken van een TeamOntwikkel Plan, een zogenaamd TOP. Ook dit traject is geëvalueerd. Dit keer door middel van interviews met teamleiders en docenten, een enquête bij docenten, een beoordeling van de POP's, en een evaluatiebijeenkomst met leidinggevendenden, medewerkers van CTL en de afdeling HRM van het Koning Willem I College, en onderzoekers van het RdMC (Janssen, Jansen, Schaepkens, & De Groot, 2011).

Een eerste doel van de gezamenlijke aanpak was om de verbinding te maken naar het teamplan om zo de samenwerking in het team te verbeteren. Een tweede doel was om beter in beeld te krijgen wie waarvoor verantwoordelijk was in het team. Met het oog hierop werd de werkwijze van het maken van POP's uitgebreid met het maken van een TOP. Op deze manier werd beoogd de organisatieontwikkeling en de professionele ontwikkeling van individuele leraren verder met elkaar te integreren. Het daaruit resulterende traject werd 'van POP naar TOP en omgekeerd' genoemd.

De aangepaste werkwijze is als volgt. Er vinden drie studiedagen plaats met het hele team. Tijdens deze studiedagen is het de bedoeling dat de teamleider het voortouw neemt en het team ondersteunt en stimuleert. De teamleider krijgt hierbij ondersteuning van een 'teambegeleider'. De eerste stappen zijn het in beeld brengen van de behaalde teamsuccessen, het schrijven van een visie en het overzichtelijk maken van de taken binnen het team. Tussen de bijeenkomsten in voert de teamleider gesprekken met ieder teamlid. Tijdens dit gesprek begeleidt hij/zij het teamlid bij het maken van een POP. Tegelijkertijd krijgt de teamleider een overzicht van de kwaliteiten en ontwikkelwensen binnen het team. In de volgende bijeenkomsten wordt het TOP concreet gemaakt en zorgt de teamleider ervoor dat deze afgestemd is met de POP's van ieder teamlid.



Uit de interviews met de teamleiders blijkt dat het traject een belangrijke eerste stap is om te komen tot doelen in het team. De betrokkenheid bij het team wordt groter en de teamdoelen worden transparanter. Taken en kwaliteiten van de teamleden worden ook duidelijker. Een traject van drie teamsessies wordt als voldoende ervaren om de eerste slag te maken. Wel is het belangrijk om als team vervolgstappen te zetten. De teamleider speelt een belangrijke rol bij het stimuleren en faciliteren hiervan. Hij vraagt de teamleden expliciet te maken wat zij gaan doen, wat zij gedaan hebben en wat de resultaten zijn.

Het blijkt dat als het de teamleider minder goed lukt om de gesprekken met teamleden te voeren, het voor teamleden onduidelijker is, welke bijdrage er precies van ze verwacht wordt in het team. De verbinding tussen het eigen POP en het teamplan komt dan minder goed tot stand.

In dit traject is nog niet gemeten of docenten zich daadwerkelijk geprofessionaliseerd hebben. Wel zijn de docenten in de enquête bevroegd over hun intentie om zich op basis van het POP te gaan professionaliseren. Hieruit blijkt dat de docenten de intentie hebben om zich te professionaliseren. Zij staan hier positief tegenover en hebben het vertrouwen dat ze deze professionele leeractiviteiten uit kunnen voeren. Sociale druk om de activiteiten uit te voeren, van bijvoorbeeld de direct leidinggevende, college van bestuur, collega's of leerlingen, wordt niet in hoge mate ervaren.

De POP's van de deelnemende docenten zijn ook op kwaliteit geanalyseerd. Hieruit blijkt dat de docenten nog niet altijd goed de relatie met de dagelijkse beroepspraktijk leggen. Daarnaast is het lastig om de teamdoelen in de POP's terug te vinden. Tot slot hebben de meeste docenten nog slechts een mager actieplan. Dat wil zeggen dat er weinig activiteiten beschreven zijn en dat een duidelijke planning op bijvoorbeeld week- of maandbasis ontbreekt. De docenten geven aan dat ze bij het maken van het POP weinig samengewerkt hebben en ook weinig begeleiding hebben gehad. Het is een mogelijkheid dat de kwaliteit van de POP's kan verbeteren als er over de POP's meer onderling wordt gesproken tussen collega's of als de leidinggevende meer tijd uittrekt voor begeleiding bij het opstellen van het POP, vooral als ze een POP voor het eerst maken.

Conclusie: succesfactoren en bruikbaarheid van de aanpak

Het project 'Blijvend Bekwaam' loopt al sinds 2008 en is in 2010 goed op stoom gekomen. Hieruit blijkt dat een goede implementatie een zaak van lange adem is. Over een langere periode is het van belang verschillende vormen uit te proberen en te evalueren om tot een aanpak te komen die voldoende houvast biedt om op het hele KW1C te gebruiken, en die tegelijk voldoende ruimte voor variëteit per afdeling laat. Dit uithoudingsvermogen is een eerste succesfactor.

Een tweede belangrijke factor is de gevoelde noodzaak binnen de instelling. Bij het Koning Willem I College was sprake van een initiatief van het college van bestuur, dat overgenomen werd door het CTL (de interne academie) en de afdeling HRM. Een aantal leidinggevendenden pikte het idee op en stak er tijd en energie in om het concept verder uit te werken en te voorzien van verfijningen die het in de praktijk werkzaam maakten.

Tot slot zorgde de ondersteuning van het Ruud de Moor Centrum voor de aanwezigheid van een aantal instrumenten om de inhoud van het POP, en de structuur ervan vorm te geven. De onderzoeksmatige aanpak die hierdoor ontstond, leverde een objectieve blik van buiten. Dit onderzoek maakt inzichtelijk wat de positieve effecten van de verschillende aanpakken zijn en waar verbeteringen aangebracht kunnen worden. Deze combinatie van factoren is cruciaal gebleken voor het duurzame succes van de aanpak. Het gebruikte POP-format wordt overgedragen aan het Koning Willem I College, zodat zij dit zelf verder kunnen gaan gebruiken. De kwaliteit van de instrumenten is mede gebaseerd op inbreng vanuit de praktijk. Co-creatie, een van de ambities van het Ruud de Moor Centrum, heeft in dit project vorm en inhoud gekregen.

Bruikbaarheid voor andere scholen

Het project geeft een beeld over hoe professionele ontwikkeling van docenten ondersteund kan worden met behulp van POP's. Veel scholen zoeken naar mogelijkheden om professionele ontwikkelplannen te gebruiken in hun HRM-beleid, maar weten nog niet goed hoe.

Dit project biedt een aantal praktische tips voor deze scholen:

- Voortdurende betrokkenheid van alle geledingen (leraren, middenmanagers, eindverantwoordelijke leiding en ondersteuning) binnen de school is van groot belang om te voorkomen dat het maken van een POP een individueel-geïsoleerde en papieren aangelegenheid wordt.
- Het in co-creatie ontwikkelde digitale POP-formulier is een bruikbaar instrument voor leraren om een POP te maken.
- Het digitale POP en het combineren van een persoonlijk- en een teamontwikkelplan maken het opstellen van een POP efficiënter en effectiever. Het persoonlijke en het teamontwikkelplan kunnen elkaar op deze manier versterken.
- Het TOPPOP-traject levert een teamleider veel op, doordat deze tijdens het traject veel in dialoog is met het team over teamontwikkeling, persoonlijke en professionele vooruitgang en de taken binnen het team. Een volledig inzicht in taken van de teamleden vormt ook de basis voor een efficiënte en breed gedragen taakverdeling.
- POP-ontwikkeling behoort geen eenmalige interventie te zijn. Een meerjarige projectaanpak is noodzakelijk om de werkwijze goed in te passen in de organisatie.
- Begeleiding is van belang voor iemand die een POP maakt, zeker als dit voor het eerst gebeurt. Dit kan zowel individueel, door bijvoorbeeld een gesprek met een leidinggevende, of in groepsverband plaatsvinden.
- Vaak is het traditionele beeld van professionaliseren (het volgen van een cursus of training) zeer hardnekkig. Docenten kunnen echter ook veel leren van elkaar. Leerlingevaluaties en experimenten met verschillende werkvormen zijn daarvoor belangrijke bronnen. Ondersteuning en begeleiding van een of meer collega's versterken het effect. Bovendien leren collega's daar zelf ook weer veel van.

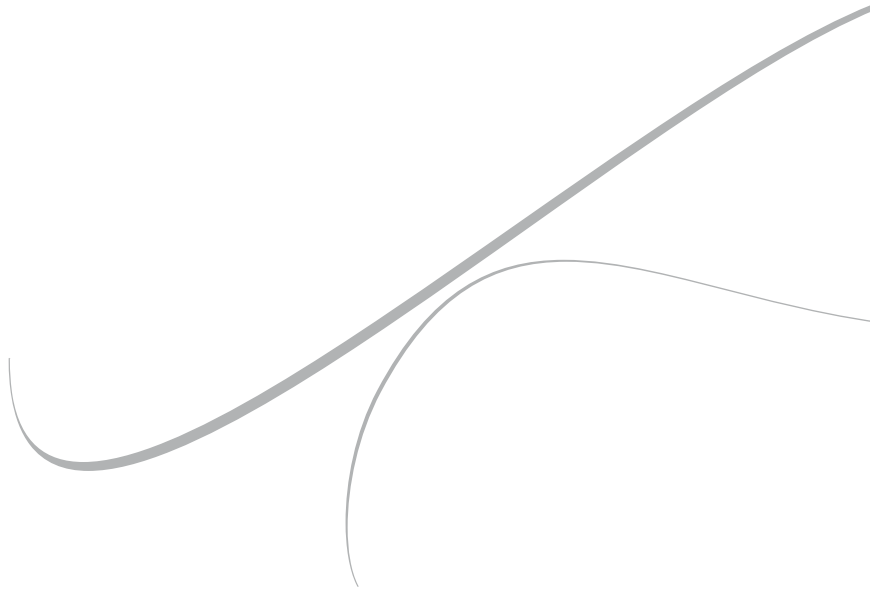


Nota Bene: Om het digitale POP-formulier te ontwikkelen en te testen en om de aanpak van het teamontwikkelpun verder uit te bouwen hebben Hans Schaepkens, Marlies de Groot van het Center for Teaching en Learning van het Koning Willem I college en Marc Raaijmakers, directeur van de Middelbare Horecaschool van het Koning Willem I College een belangrijke rol gespeeld. Zonder hen waren de producten en strategieën niet ontwikkeld, getest, geëvalueerd en bijgesteld zoals ze nu zijn.

Literatuur

- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42.
- Goes, M., Dresen, M., & Klink, M. van der (2005). *Zonder leraren geen meesterlijke ontwikkeling*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Groot, M. de (red.) (2008). *Met leerkracht naar leerkracht; Onderzoek naar een plan van begeleiding bij het opstellen van een persoonlijk ontwikkelplan in het kader van Blijvend Bekwaam, Werken aan eigen professie*. Den Bosch: intern rapport, Koning Willem I College en Ruud de Moor Centrum.
- Hargreaves, D.H. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education*, 10 (4), 423-438.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11 (1), 33-49.
- Janssen, S., Kreijns, K., Bastiaens, T., Stijnen, S., & Vermeulen, M. (ingestuurd). *The influence of guidance on the quality of PDP's*.
- Janssen, S., Jansen, F., Schaepkens, H., & Groot, M. de. (2011). *Van teamontwikkeling naar persoonlijke ontwikkeling en omgekeerd. Evaluatie van een aanpak voor teamontwikkeling bij het ROC Koning Willem I College*. Rapport 16. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Janssen, S., & Jansen, F. (2009). *Professionaliseren na een POP*. Intern rapport. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Latham, G.P., & Locke, G.A. (1991). Self-regulation through goal-setting. *Organisational behaviour and human decision processes*, 50, 212-247.
- Meirink, J.A., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 (2), 145-164.
- SBL (2004). *Zeven lerarencompetenties*. Website, bezocht op 31 maart 2011, <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-bekwaamheid.html>.

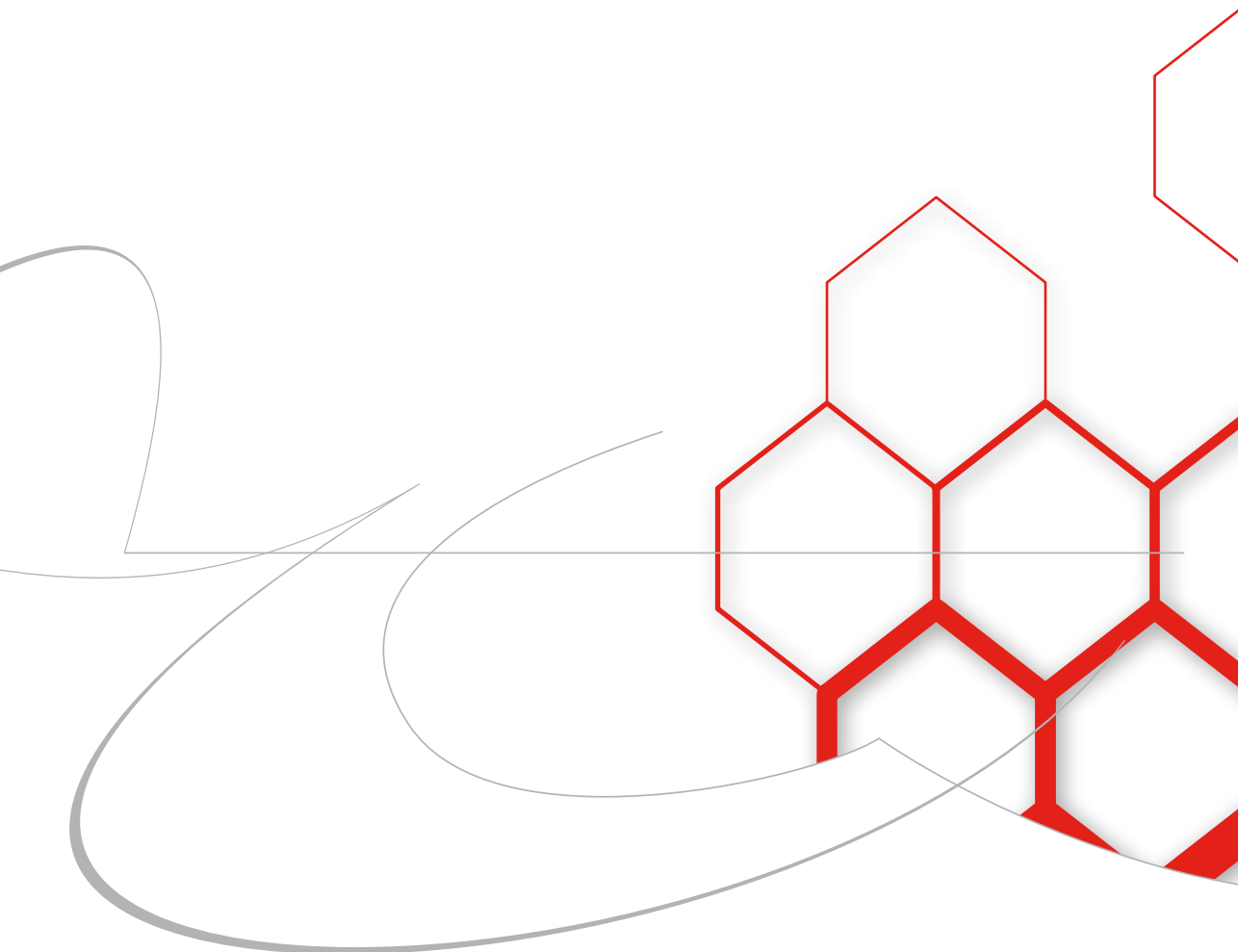


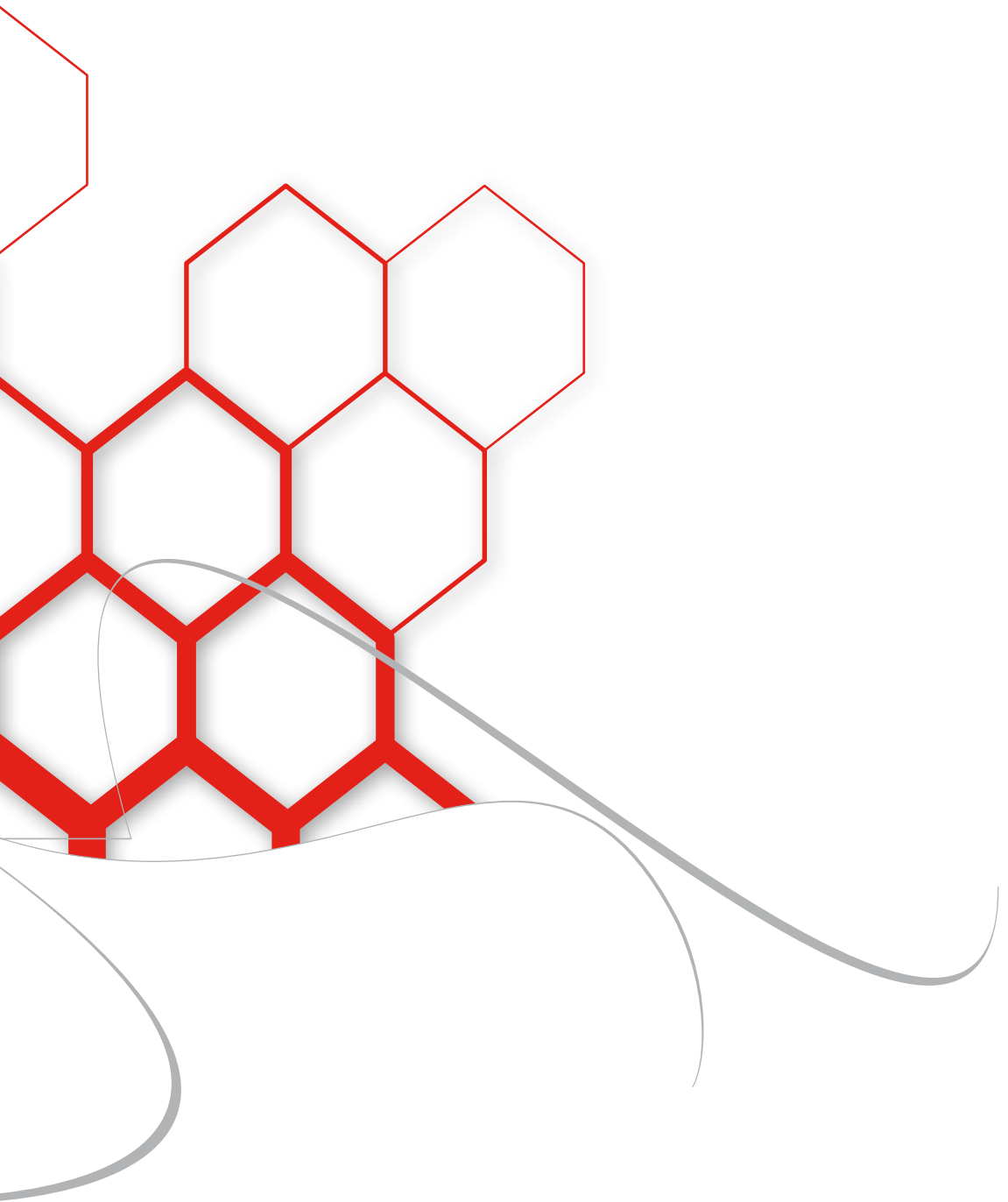


Deel 4

We blijven leren

- 12 Wat werkt? Eerste lessen uit de vraagsturingsprojecten 2009 en 2010
- 13 Conclusie: waar staan we nu?
- 14 Epiloog: koers voor de toekomst





12 Wat werkt? Eerste lessen uit de vraagsturingsprojecten 2009 en 2010

Isabelle Diepstraten, Henk Vinken, Ge Nielissen en Sjef Stijnen

Samenvatting

Het Ruud de Moor Centrum wil samen met leraren praktijkrelevant onderzoek doen. Maar dit soort onderzoek moet ook meer algemene kennis opleveren over professionalisering van leraren. Evaluaties achteraf zijn een manier om zicht op dit soort generieke kennis te krijgen. In dit hoofdstuk beschrijven we de opzet en conclusies van een kwalitatief evaluatieonderzoek van de vraagsturingsprojecten in 2009. Sociale steun en erkenning, het ervaren van competentie en gebruikswaarde bleken belangrijke succesfactoren; praktische belemmeringen rondom projectuitvoering en het ontbreken van sociale binding bleken belangrijke knelpunten. Ook bespreken we de eerste, voorzichtige bevindingen uit een kwantitatieve evaluatie van vraagsturingsprojecten uit 2010. We gaan daarbij in op de daarvoor speciaal ontworpen vragenlijst die structureel gehanteerd moet gaan worden bij alle vraagsturingsprojecten. De eerste resultaten stemmen optimistisch: deelnemers aan vraagsturingsprojecten zijn (heel) positief over de toegevoegde waarde en het professionaliseringseffect van het project. We eindigen het hoofdstuk met de plannen die we in de toekomst hebben voor de opzet en evaluatie van vraagsturingsprojecten.

Evaluatie van de vraagsturingsprojecten: een dubbel doel

Uitkomsten van onderwijsonderzoek vinden maar moeilijk hun weg naar het denken en doen van leraren en lijken daarmee een geringe rol te spelen bij hun professionalisering. In het hoofdstuk over onderwijsonderzoek hebben we laten zien dat daar verschillende redenen voor zijn (zie ook Martens, 2010). Duidelijk is dat het onderwijsonderzoek vaak te ver af staat van de concrete behoeften van leraren. Daarom wil het onderzoek van het Ruud de Moor Centrum (RdMC) juist ingaan op vragen uit de lokale praktijk en moet het ook directe praktijkrelevantie hebben. Hiervoor zijn de afgelopen jaren verschillende typen onderzoek ingezet. Deels ging het om reviewonderzoek, daarnaast om gebruikersonderzoek dan wel promotieonderzoek rondom producten en diensten van het RdMC en om door het RdMC begeleid onderzoek van schoolteams. In het voorgaande hebben we belangrijke bevindingen besproken. We hebben laten zien dat het RdMC steeds meer ruimte is gaan maken voor het zogenaamde modus 2-onderzoek: in dit onderzoek komen niet alleen de onderzoeksvragen uit de praktijk, maar worden ook de vragen zelf door praktijkexperts samen met wetenschappers onderzocht (zie ook Martens & Stijnen, 2010).

Dat neemt niet weg dat ook dit soort onderzoeksprojecten moeten bijdragen aan generaliseerbare kennis. Dé specifieke taak voor het RdMC is te overzien wat deze projecten opleveren aan kennis die de lokale praktijk overstijgt (Stijnen, 2007). Alleen zo kunnen we stap voor stap antwoorden vinden op de centrale onderzoeksvraag van het RdMC: welke factoren bevorderen of hinderen de professionalisering van docenten?



Een van de manieren om tot generaliseerbare kennis te komen is achteraf terugblikken op projecten aan de hand van een of meerdere evaluatie-instrumenten. Wanneer meer projecten overzien worden, kan er zowel generieke kennis over het proces als de inhoud en opbrengst van projecten gecreëerd worden. Daarnaast leveren evaluaties natuurlijk ook per project bruikbare informatie over mogelijke verbeterpunten: het gaat dan dus om lokale praktijkkennis over processen en producten. In de rest van dit hoofdstuk laten we zien hoe de vraagsturingsprojecten van 2009 en vervolgens van 2010 achteraf geëvalueerd zijn. We besluiten met de vraag wat we daardoor te weten zijn gekomen en hoe we in de toekomst nog beter op zoek willen gaan naar de gewenste generieke kennis.

Hoe hebben we de vraagsturingsprojecten geëvalueerd?

In de vorige hoofdstukken beschreven we voorbeelden van vraagsturingsprojecten, waarbij schoolteams onder begeleiding van het RdMC eigen vragen onderzocht hebben. Dergelijk onderzoek komt niet alleen de schoolpraktijk ten goede, maar ook de professionalisering van de betrokken leraren. Het RdMC heeft hierbij ondersteuning verleend in de vorm van begeleiding bij onderzoek en bij methodiek- en instrumentontwikkeling. In 2009 zijn dertig vraagsturingsprojecten uitgevoerd, in 2010 tweëndertig. In 2008 ging het nog om tien van zulke projecten (RdMC 2010a+b). Deze aantallen maken zichtbaar hoe het RdMC de focus sinds 2009 meer naar deze vraagsturingsprojecten is gaan verleggen.

De vraagsturingsprojecten zijn verdeeld onder de vier themalijnen die in het Onderzoeksprogramma 2009-2011 van het RdMC (Martens, 2009) onderscheiden worden: assessment en coaching, kennisinfrastructuur, netwerklernen en tot slot de kwaliteit van professionaliseren. Bij assessment en coaching gaat het bijvoorbeeld om het ontwikkelen van feedbackscans en andere coachingsinstrumenten. Bij netwerklernen zijn er bijvoorbeeld netwerken tussen vmbo en mbo ingericht of netwerken gericht op een bepaalde thematiek. Onder kennisinfrastructuur vallen projecten die te maken hebben met digitale leermiddelen, kennisbanken, vakdidactische handreikingen en leerlijnen. Tot slot zijn er onder de categorie kwaliteit van professionaliseren projecten opgenomen gericht op verbreding of verdieping van de competenties van leraren.

Vooraf (bij de helft) scholen voor voortgezet onderwijs zijn bij de projecten betrokken. Scholen voor primair onderwijs, mbo, lerarenopleiding of pabo doen ook mee, maar in mindere mate. Bij veel projecten zijn behalve een of meer scholen en het RdMC ook bovenschoolse organisaties betrokken: kenniscentra als het Freudenthal Instituut, belangenverenigingen als de Algemene Onderwijs Bond, en onderwijsadviesbureaus of onderwijsondersteunende diensten. Leraren in het voortgezet onderwijs en studenten aan de lerarenopleiding zijn de belangrijkste doelgroep, op afstand gevolgd door leraren in het primair onderwijs en pabostudenten; projecten gericht op leraren van meerdere schooltypen en mbo-leraren sluiten de rij.

Evaluatie-aanpak 2009

In opdracht van het RdMC heeft het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS) in Nijmegen de vraagsturingsprojecten van 2009 geëvalueerd (Van Kuijk et al., 2010). Zowel het proces als de opbrengst van de projecten is geëvalueerd op basis

van een vergelijking van projectplannen en andere documenten en gesprekken met projectleiders, aanvragers en soms ook deelnemers. Bij veel vraaggestuurde projecten is er bovendien getracht zelf onderzoek te doen, hoewel dat bij sommige projecten wegens tijdgebrek niet van de grond kwam. Meestal ging het om test- of gebruikersonderzoek naar een product dat in dat project ontwikkeld is. De bevindingen uit dit soort onderzoek zijn ook meegenomen in het evaluatieonderzoek. Daarnaast zijn sommige vraagsturingsprojecten zelf object van onderzoek. Ze worden door onderzoekers op afstand gevolgd: het zogenaamde flankerend (promotie)onderzoek. Dit flankerend onderzoek is niet in het evaluatieonderzoek van het ITS meegenomen. Voorbeelden van dit soort promotieonderzoek zijn in eerdere hoofdstukken van dit jaarboek uitgewerkt.

Uiteindelijk zijn 29 van de 30 vraagsturingsprojecten uit 2009 beschreven op basis van de volgende onderdelen: aanleiding, betrokken partijen, verwachtingen en doelen, procesverloop zoals afspraken en planning, opbrengsten, slaag- en faalfactoren (knelpunten en oplossingen), wensen en toekomstverwachtingen, samenvatting en conclusies.

Evaluatie-aanpak 2010

Om te komen tot generaliseerbare kennis over professionaliseren heeft het RdMC vooral sinds 2010 twee nieuwe stappen gezet: een procedurele en een inhoudelijke onderzoeksstap (RdMC, 2010a+b).

De procedurele stap houdt in dat er een systematiek ontwikkeld is voor de opzet van elk vraaggestuurd project. Het gaat om eisen aan de volgende projectfasen: vraagverheldering, projectplanopzet, uitvoering, evaluatie en presentatie/kennisverspreiding. Deze stap komt niet alleen het verloop en de kwaliteit van elk afzonderlijk project ten goede, maar zorgt er ook voor dat al tijdens het traject bewaakt wordt dat het project gaat bijdragen aan de ontwikkeling van generieke kennis. Ook de evaluatie achteraf zal dan makkelijker kunnen verlopen.

De inhoudelijke onderzoeksstap gaat over die evaluatie achteraf: de (proces- en product)resultaten van het project. Het is de bedoeling dat elk vraaggestuurd project voortaan via een digitale standaardvragenlijst onder de betrokken doelgroepen geëvalueerd wordt. Deze zogenaamde BRONS-vragenlijst is gebaseerd op het theoretisch kader over motivatie en gedragsverandering zoals we dat in de inleiding van dit jaarboek besproken hebben (zie ook Martens, 2009). Zowel kenmerken van de doelgroepen, als het interventieproces en de effecten op professionalisering komen aan bod.

Als alle deelnemers van alle projecten voortaan deze BRONS-vragenlijst invullen, dan kan het RdMC uiteindelijk de centrale Wat Werkt Waarom-vraag gaan beantwoorden. Bij elke maatregel of elk project is het van belang te kijken of het bij de behoeften van leraren aansluit, of het effectief en efficiënt was, of leraren het waarderen en of het tot de verwachte gedragsverandering heeft geleid. In het onderstaande beschrijven we de opbouw van de BRONS-vragenlijst. De lijst bestaat uit drie onderdelen: het effect van het project ofwel de interventie, de ervaringen met de projectinterventie en kenmerken van de deelnemers. We lichten de onderdelen kort toe.



Uiteindelijk is natuurlijk de vraag of het project als interventie effect heeft gehad. Dit wordt als volgt bekeken.

- De toegevoegde waarde die deelnemers ervaren, wordt geëvalueerd aan de hand van items als: Maakt de belofte waar. Biedt alle mogelijkheden die ik er van verwachtte. Kan ik mijn doelen bereiken? Helpt mij inzichten te verwerven waarmee ik verder kan. Zal ik efficiënter kunnen werken? Is niet vernieuwend. Is niet zinvol.
- Ook wordt gekeken hoe deelnemers het effect op hun professioneel gedrag ervaren: Bijgedragen aan uw eigen vakinhoudelijke kennis? Bijgedragen aan uw eigen pedagogisch/didactische kennis en vaardigheden? Bijgedragen aan een verbetering van de kwaliteit van uw handelen in contacten met leerlingen/studenten of cursisten? Bijgedragen aan een verbetering van de kwaliteit van uw handelen in de school en/of de lerarenopleiding? Bijgedragen aan meer inzicht in uw eigen functioneren?

Volgens het theoretisch model (zie het inleidend hoofdstuk) zal het effect onder andere afhangen van de ervaringen met het project als interventie. Hoe het project als interventie beleefd is, wordt geëvalueerd met de volgende schalen en bijbehorende vragen.

- De variabele intrinsieke motivatie wordt gemeten via uitspraken als 'ik vond het project interessant', 'ik vond het leuk', 'ik vond het saai', 'ik heb het als plezierig ervaren'.
- De variabele competentie komt aan bod via stellingen als 'ik vond het moeilijk', 'ik begreep er niet veel van' en 'ik ben er goed in'.
- De variabele autonomie is geoperationaliseerd als 'ik maakte zelf uit wanneer ik het gebruikte', 'ik ben verplicht het te gebruiken' of 'het gebruik is mijn eigen keuze'.
- De variabele relatie komt terug in 'ik werkte prettig samen met anderen', 'ik kon vertrouwen op mijn collega's' of 'ik voelde mij gesteund door anderen'.
- Daarnaast wordt gevraagd naar de cognitieve belasting en mate van gebruik van het project/product.

Tot slot is het natuurlijk interessant of de relatie tussen kenmerken van de interventie en het effect daarvan varieert afhankelijk van de kenmerken van de deelnemers. Of: dat deze deelnemerkenmerken een zelfstandige invloed hebben op het effect van de interventie. De BRONS-vragenlijst bevat de volgende deelnemersvariabelen: geslacht, leeftijd, onderwijssector, hoogst genoten opleiding, aanstellingsomvang, aantal jaren werkzaam in het onderwijs, leervitaliteit (zie het hoofdstuk over de leervitaliteitsindex) en loopbaanambitie (bijvoorbeeld of men ambieert in het onderwijs te blijven).

Wat leren we uit de projectevaluaties?

Kwalitatieve evaluatiegegevens over 2009

De evaluatie over 2009 (Van Kuijk et al., 2010) had nog niet het doel om – vanuit de eerder genoemde theoretische uitgangspunten – tot generaliseerbare kennis te komen, maar levert feitelijke evaluatiegegevens over deelname, resultaten en tevredenheid. Zo blijken bij de meeste projecten de aanvragers tevreden over het proces. Bij een paar projecten is er ontevredenheid, omdat er niets of weinig bereikt is.

De evaluatie maakt ook duidelijk wat deelnemers zelf geleerd hebben en welke slaagen- en faalfactoren (knelpunten en oplossingen) ze ervaren. Dit levert niet direct nieuwe,

wetenschappelijke inzichten op, en ook geen toetsing van het hierboven genoemde theoretisch kader, maar wel inzichten die voor de deelnemers nieuw of direct in de praktijk bruikbaar zijn. Door het werken aan de projecten zijn deelnemers via een inductieve weg tot inzicht gekomen: al doende hebben ze meer als vanzelf, informeel geleerd en zijn ze in staat om dat onder woorden te brengen. Anders gezegd, is er lokale praktijkkennis gecreëerd die volgens het ITS onder verschillende noemers is te vangen.

- Zo is er ervaringskennis over implementeren en vernieuwen opgedaan. Behalve het besef dat vernieuwen veel tijd kost, hebben betrokkenen bij 'top down' projecten het belang ervaren van draagvlak, betrokkenheid en eigenaarschap van de doelgroep. Ook 'bottom up' projecten bleken echter niet zomaar te werken. Draagvlak en minstens één voortrekker bleken ook hier belangrijk.
- Betrokkenen hebben inzicht verworven in het functioneren van leernetwerken. Om leernetwerken op te starten en te continueren mét daadwerkelijke inbreng van iedereen, leerden betrokkenen het belang van een veilige situatie, klein beginnen en zorgen voor succeservaringen. Tegelijk heeft het netwerkleren ook zichtbaar gemaakt hoe verschillende leraren in een team leren en hoe moeilijk het is om een relatie te leggen tussen het leren van individuen en de groep als geheel en tussen de leerervaringen en de praktijk van alledag
- Vooral medewerkers van het RdMC hebben ervaren hoe leraren precies te werk gaan bij ontwikkelwerk. Ze hebben het belang van handreikingen en formats ervaren. Ook werd duidelijk dat lange tijd op afstand samenwerken niet voldoende is en dat ook persoonlijk contact belangrijk is. Ontwikkelwerk bleek bovendien niet alleen meer vakinhoudelijke en –didactische kennis op te leveren, maar ook het meer oog krijgen voor de toekomstige gebruiker.
- Er is meer geleerd over de rol van ict en vooral hoe ict niet gebruikt moet worden. Het blijkt belangrijk om projecten te starten vanuit een onderwijsdoel en niet een ict-toepassing zelf als doel te zien. Daarnaast blijken technische voorzieningen en vaardigheden van leraren regelmatig belemmeringen bij het gebruik van ict-toepassingen.
- Tot slot zijn de valkuilen en slaagfactoren voor projectmatig werken voelbaar geworden: het belang van vraagverheldering, SMART-doelen en projectstappen, een heldere taakverdeling, het bewaken van afspraken en de zorg voor duurzame verankering van het project.

Eerste kwantitatieve resultaten over 2010

In 2010 zijn de eerste proeven gedaan met de afname van de digitale BRONS-vragenlijst. Bij twintig van de tweeëndertig projecten is deze vragenlijst gehanteerd. In sommige gevallen werd de volledige vragenlijst gebruikt, in andere een onderdeel. Soms werd de vragenlijst aangepast. In een aantal gevallen is de aanpassing zo sterk dat de onderlinge vergelijkbaarheid in het geding is. We kunnen voor zeven van de twintig projecten geen uitspraken doen omdat de BRONS-vragenlijst bij nader inzien toch niet of niet volledig is gebruikt. We houden dus dertien projecten over waar de BRONS-vragenlijst goed onderling vergelijkbaar is gebruikt.



Omdat het om eerste proeven gaat bij een beperkt aantal projecten, hebben we een aantal eerste analyses uitgeprobeerd op twee variabelen. We hebben somscores gemaakt van de antwoorden op de vragen die bedoeld zijn om de volgende variabelen te meten: de perceptie van de toegevoegde waarde van de projecten en de inschatting van het professionaliseringseffect. Vonden deelnemers dat de projecten toegevoegde waarde hebben en dat ze bijdragen aan de eigen professionalisering? Het gaat vaak om kleine aantallen respondenten per project, waardoor we dus op verschillende gebieden slechts onder voorbehoud uitspraken kunnen doen. Zo is voorzichtigheid over de reikwijdte van de uitspraken geboden. Vanwege de geringe aantallen is het ook niet zinvol om te kijken naar deelgroepen ofwel naar de relatie tussen de twee genoemde variabelen en de andere variabelen: variëren de toegevoegde waarde of het effect van een project naar ervaringen met de interventie (motivatie voor en autonomie, relatie, competentie en cognitieve belasting bij een project) of kenmerken van de deelnemers zoals ervaring en schooltype? Ook is het vanwege het geringe aantal deelnemers niet goed mogelijk om per project te bezien of het terecht is dat we somscores hebben gemaakt. Dat is eigenlijk alleen methodologisch verantwoord als de vragen waarmee geprobeerd wordt om een variabele te meten ook samen een betrouwbare schaal vormen. We hebben wel voor de thematisch vergelijkbare projecten gekeken of over de projecten heen sprake is van betrouwbare schalen. Dat hebben we voor de vier netwerklere-projecten kunnen doen (met samen 66 respondenten). Het blijkt dat de 'toegevoegde waarde'-schaal zeer betrouwbaar is met een Cronbach's alpha van 0,863. Ook de schaal 'professionaliseringseffect' is zeer betrouwbaar met een Cronbach's alpha van 0,912.

Op deze manier hebben we dus een eerste idee gekregen van de toegevoegde waarde en effect van dertien projecten. Kijken we naar de toegevoegde waarde dan is er reden voor optimisme. Bij twaalf van de dertien projecten is gevraagd naar de toegevoegde waarde. Daarbij zijn de deelnemers vijf keer bijzonder positief. Omdat bij kleine aantallen een gemiddelde niet zo informatief is (uitschieters hebben grote invloed), kan ook naar de mediaan gekeken worden. Bij vijf projecten zien we dan dat de helft van de deelnemers hoger dan vijf punten scoort op een zevenpuntsschaal. In drie keer is het bijna vijf punten. De slechtste score is neutraal en dat komt maar één keer voor. Het gaat in dat geval om het leren invullen van een POP. Het meest positief is men over de projecten die over netwerklere gaan. Bovendien zijn de deelnemers het relatief vaak met elkaar erover eens dat juist deze projecten toegevoegde waarde hebben: de scores van de deelnemers lopen nauwelijks uiteen.

Ook over het professionaliseringseffect van de projecten zijn de deelnemers positief gestemd. Nu is weer bij één, maar wel een ander project dan hierboven, niet naar dit effect gevraagd, waardoor we weer voor twaalf van de dertien projecten resultaten hebben. Ook nu zien we vijf keer een sterk positief beeld en ook hier weer vooral bij de netwerklereprojecten. Er is feitelijk geen negatief professionaliseringsoordeel gevonden in de twaalf projecten waarover we gegevens hebben. We kunnen zeggen dat het project rondom het register het minst in de smaak gevallen is.

Al met al kan de voorzichtige conclusie luiden dat projecten rondom nieuwe administratieve plichten (POP, register) minder aantrekkelijk gevonden worden, terwijl het leren van elkaar in de praktijk het hoogste lijkt te scoren.

Hoe willen we verder gaan?

De kwantitatieve analyse over 2010 maakt het niet goed mogelijk na te gaan waarom bepaalde projecten nu als effectiever ervaren worden dan andere projecten. Als meer mensen over meer projecten de vragenlijst gaan invullen, kunnen we mogelijke relaties met ervaringen van de interventie (intrinsieke motivatie, competentie, autonomie, relatie, gebruikswaarde) en kenmerken van de deelnemers (zoals geslacht, ervaring, schooltype) gaan onderzoeken.

Tegelijk blijft het van belang na te gaan hoe deelnemers zelf de resultaten betekenis geven om zo knelpunten en succesfactoren op het spoor te komen. De meer kwalitatieve analyse over 2009 heeft ons daar wel meer zicht op gegeven.

Knelpunten bleken vooral te maken te hebben met de procesuitvoering: het kalenderjaar van het RdMC past niet bij de routines van een schooljaar (roostering van mensen bijvoorbeeld), projecten duren vaak te kort of hebben met wisseling van mensen en daarmee gebrek aan continuïteit te maken. Kortom: praktische belemmeringen, maar ook weer het ontbreken van duurzame sociale relaties vormen knelpunten. Punten die ook te herkennen zijn in de theoretische uitgangspunten die we in het inleidende hoofdstuk bespraken.

De *succesfactoren* kunnen goed gekoppeld worden aan de kernvariabelen van het theoretisch kader waarmee het RdMC werkt. Allereerst zijn elementen uit de Self Determination Theory goed te herkennen. Deskundigheid en goede persoonlijke verhoudingen waarbij sprake is van enthousiasme, steun en waardering bleken het meest cruciaal. Dit soort uitkomsten toont hoe competentie en relatie inderdaad voorwaarden lijken voor motivatie. Ook het belang van tussentijdse succeservaringen, het kunnen voortbouwen op eerdere ervaringen en het belang van mensen op hun kracht inzetten, kunnen teruggevoerd worden op de invloed van de variabele competentie. Gebruikerswaarde en het gepercipieerde belang kwamen tot slot als belangrijke succesfactoren naar voren en tonen hiermee vooral de waarde van elementen uit het Technology Acceptance Model.

Na de verschuiving in kwantiteit zal de focus vanaf 2011 meer en meer op de kwaliteit van vraagsturingsprojecten komen te liggen. Allereerst is daarvoor een aantal procedurele verbeteringen aanbevolen, omdat juist op het terrein van projectuitvoering de meeste knelpunten liggen:

- vaste formats, vooral ook voor vraagverheldering;
- betrekken van leraren bij het belang en doel van het project en bekijken of er vanuit vragen van leraren (in plaats van management) projecten opgezet kunnen worden;
- kalender van projectjaar en schooljaar meer op elkaar aanpassen;
- kleinere projecten met kleinere doelstelling dan wel langer lopende projecten met realistische SMART-doelen, planningen en inzet van leraren conform hun takenplaatje;
- borging follow-up en afspraken over continuïteit bij meningsverschillen of wegvallen van betrokkenen;
- deelnemers overtuigen van het nut van onderzoek als onderdeel van een vraaggestuurd project;



- ict voortaan alleen als middel en niet als doel beschouwen in projecten; bovendien is helder dat alleen afstandsleren niet werkt en er ook altijd face-to-face contact nodig is (blended learning).

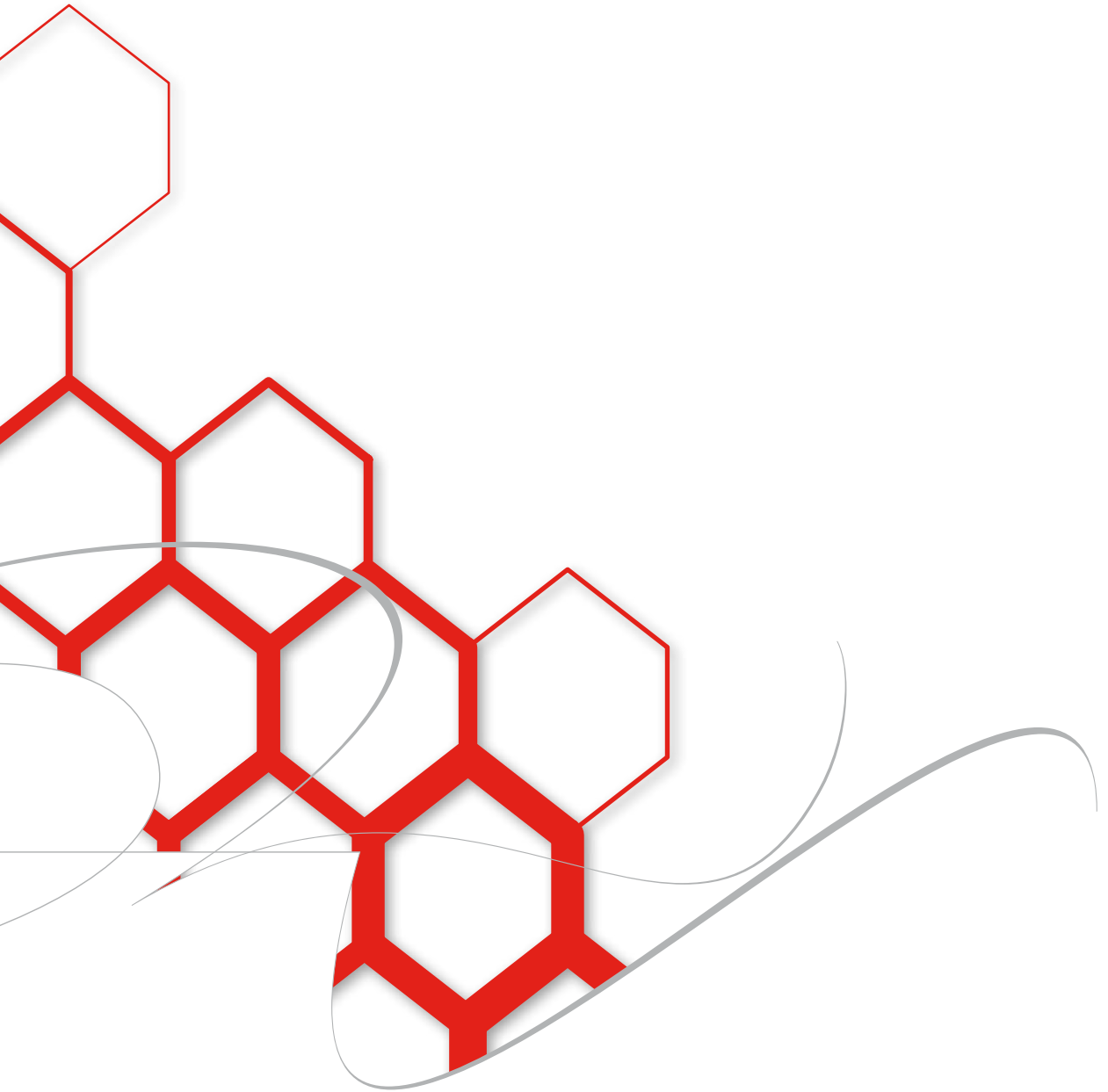
Tot slot zal er meer energie gestoken worden in de systematische evaluatie van de projecten. De BRONS-vragenlijst zal overal afgenomen gaan worden, zodat er systematische en kwantitatieve informatie van alle projecten boven tafel komt en er op basis daarvan generieke kennis ontwikkeld kan worden.

Tegelijk zal duidelijk zijn dat het belangrijk is om deze informatie aan te vullen met meer kwalitatieve evaluaties om op die manier bijvoorbeeld waarom-vragen te kunnen beantwoorden als: waarom hebben deelnemers project x als cognitief belastend ervaren? Bij kwantitatieve resultaten zal het van belang zijn te achterhalen welke duiding deelnemers zelf aan de resultaten geven.

Literatuur

- Kuijk, J. van, Wester, M., Gennip, H. van, Claassen, A., & Smit, F. (2010). Rapport 7. *Samen professionaliseren, samen uitvoeren*. Evaluatie vraaggestuurde projecten 2009 Ruud de Moor Centrum. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R.L. (2009). *RdMC Onderzoeksprogramma 2009-2011. Succesvol leven lang leren op de werkplek. Onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R., & Stijnen, S. (2010). *Jaarverslag Onderzoek RdMC 2009*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Ruud de Moor Centrum (2010a). *Jaarverslag 2009*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Ruud de Moor Centrum (2010b). *Jaarplan 2010. Professionaliseren door verbinden*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Stijnen, P.J.J. (2007). *Onderzoek en bewaking onderzoekskwaliteit bij RdMC*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.





13 Conclusie: waar staan we nu?

Isabelle Diepstraten, Hartger Wassink, Sjef Stijnen, Rob Martens en Jos Claessen

Wat heeft het Ruud de Moor Centrum te bieden?

In dit jaarboek hebben wij het onderzoekswerk van het Ruud de Moor Centrum (RdMC) willen typeren. Het RdMC heeft als expertisecentrum de missie om de professionele kwaliteit van huidige leraren te vergroten. De kerntaak van het RdMC is het doen van wetenschappelijk onderzoek naar factoren die de professionalisering van leraren bevorderen of juist belemmeren. We zijn ervan overtuigd - en tal van wetenschappelijke onderzoeken ondersteunen onze visie - dat het vergroten van de professionele ruimte voor leraren een noodzakelijke voorwaarde is. Zo willen we tegelijk het beroep zelf aantrekkelijker maken, waardoor leraren bovendien minder snel zullen afhaken. We gaan daarom samen met leraren op zoek naar professionaliseringsaanpakken die écht werken en die voor hun praktisch bruikbaar zijn. Dit betekent dat niet alleen professionalisering van leraren, maar ook een andere aanpak van het onderwijsonderzoek zelf hard nodig is. Het is niet voor niets dat de Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen (2011) concludeert dat onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk erg ver uit elkaar zijn gegroeid. We blikken in deze paragraaf terug op deze 'dubbele' professionaliseringsnoodzaak en daarmee op de hoofdstukken uit deel 1 en 2 van dit jaarboek. In de tweede paragraaf zetten we de conclusies over onze nieuwe professionaliseringspraktijken (zie deel 3) op een rij. In de slotparagraaf trekken we algemene conclusies over succesfactoren voor leraarprofessionalisering.

Professionalisering van de leraar is nodig

Het onderwijs staat steeds voor nieuwe uitdagingen die om voortdurende professionalisering vragen. Tegelijk lijkt het niet goed te gaan met de professionele ontwikkeling van leraren. Het opleidingsniveau van jongere leraren is 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 eerste lijken af te haken. Dreigende kwantitatieve tekorten kunnen dus ook leiden tot kwalitatieve problemen. In vergelijking met gelijksoortige beroepsgroepen blijven leraren bovendien achter bij vernieuwing en ict, zijn ze niet goed georganiseerd als beroepsgroep, ondergaan ze weinig kwaliteitsimpulsen, laten ze zich weinig gelegen liggen aan wat andere professionals hebben in te brengen en hebben ze ook weinig contact met andere professionele werelden. Leraren moeten echter niet alleen bij leerlingen leven lang leren competenties ontwikkelen (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2011), maar zullen zelf ook continu hun leerloopbaan aandacht moeten geven. Scholen lijken daarentegen eerder minder dan meer ruimte voor professionalisering te maken en onderwijsvernieuwingsoperaties zijn zelden op de leraar zelf - als centrale actor - gericht geweest. Dit terwijl de kwaliteit van de leraar de bepalende factor is als het gaat om goed onderwijs. Kortom: het leren van de leraar verdient aandacht van alle betrokken partijen, zo is de algemene teneur.

Maar, zo stelden we in hoofdstuk 2, dan is het eerst belangrijk om te weten hoe het staat met de leerbereidheid van leraren. Daar is eigenlijk nauwelijks systematische informatie over. Een belangrijke reden hiervoor is dat professionals veel informeel leren en dat is moeilijk te 'meten'. Daarom heeft het RdMC de leervitaliteitsindex ontwikkeld om leerintenties van mensen te kunnen monitoren. Met de index zijn ook vergelijkingen binnen de beroepsgroep (zoals naar sector, geslacht, regio, werkervaring), tussen beroepsgroepen, tussen landen en door de tijd heen mogelijk. Een eerste pilot met de index laat zien dat leraren meer leerbereid zeggen te zijn dan andere hoger opgeleide professionals. Dat geldt zowel voor leren in het algemeen als voor leren ten behoeve van werk, persoonlijke bekwaamheid en cultuur. Het geldt nog sterker - bij leraren primair onderwijs nog extra - voor leren over opvoeding. Leraren lijken alleen wat minder - leraren primair onderwijs nog minder - leergierig op technisch gebied. Leraren zeggen ook minder leeraangstig te zijn en hebben - veel sterker dan andere hoger opgeleide professionals - het idee dat ze nog veel kunnen blijven leren.

Met de leerbereidheid van leraren zit het volgens leraren zelf dus wel goed. Maar uit zich dat ook daadwerkelijk in hun leergedrag? In hoofdstuk 3 gaven we aan hoe leraren de bestaande regelingen voor professionalisering gebruiken. De aan individuele leraren toegekende Lerarenbeurs is zeer populair. Leraren kunnen hiermee een opleiding naar eigen interesse kiezen en worden hiertoe ook sterk door hun leidinggevend gestimuleerd. Bij de overige regelingen, waarvoor de schoolbesturen de middelen ontvangen, is veel moeilijker te bepalen hoe ze gebruikt worden. Het gaat dan om de 10% van de normjaartaak, als onderdeel van de loonsom, die voor professionalisering bedoeld is en om nascholings-, SLOA- en beloningsmiddelen in het lumpsum budget. Besturen zijn tamelijk vrij in de besteding van deze middelen, waardoor er moeilijk zicht op is te krijgen en er grote verschillen tussen besturen en scholen bestaan. We vroegen ons in hoofdstuk 3 dan ook af hoe de feitelijke professionaliseringspraktijk in elkaar steekt en te verklaren is uit de afstemming tussen leraren en schoolleiding. 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, 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.

Kortom, veel positieve bevindingen over leerintentie en professionaliseringsgedrag van leraren. Dat lijkt in strijd met verhalen over een tekortschietende professionele houding waar veel ander onderwijsonderzoek op wijst (zie voor een overzicht Martens, 2010). Levert dat onderzoek betrouwbare uitspraken over professionalisering op? Wat hebben leraren zelf aan onderwijsonderzoek als het om hun eigen professionalisering gaat?

Onderwijsonderzoek heeft een update nodig

In de discussie over de professionalisering van de leraar blijft de rol van onderwijsonderzoek vaak onderbelicht. In een ideale wereld zou onderwijsonderzoek gericht zijn op leerwensen van onderwijsprofessionals en zouden onderwijsprofessionals datgene wat ze doen proberen te onderbouwen met recente inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. Belangrijke innovaties en vernieuwingen zouden zoveel mogelijk evidence-based moeten zijn. Waar dit model redelijk lijkt op te gaan voor bijvoorbeeld de medische sector, gaat het amper op voor het onderwijs. Meestal wordt dan gewezen op de gebrekkige onderzoekende houding van de docent als professional. In hoofdstuk 4 hebben we laten zien waarom dat te eenzijdig is. Onderzoek heeft nauwelijks invloed op de praktijk van leraren. Dat heeft niet in de laatste plaats met kenmerken van dat onderzoek zelf te maken. Allereerst is veel onderwijsonderzoek niet zo effectief. Behoeften uit de onderwijspraktijk hebben weinig invloed op het onderzoek. Het systeem van wetenschappelijk publiceren des te meer, omdat onderzoekers alleen op publicaties en citatiescores worden 'afgerekend'. Als het onderzoekers al lukt om hun resultaten gepubliceerd te krijgen, dan is dat vaak lange tijd na afronding van het onderzoek. Bovendien gaat het om publicaties in moeilijk toegankelijke en specialistische tijdschriften die een wereldje op zichzelf vormen. Deze conclusie wordt ook getrokken door de Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen (2011).

Behalve de vraag naar het effect van onderwijsonderzoek is ook de vraag of veel onderwijsonderzoek wel zo goed en betrouwbaar is, van belang. Het format van wetenschappelijke publicaties volgt de natuurwetenschappelijke benaderingswijze. De werkelijkheid dient gereduceerd te worden tot enkele variabelen in een causaal model dat volgens een experimenteel design onderzocht moet worden. Dit model doet geen recht aan de complexe onderwijswerkelijkheid en een experimentele opzet is in de praktijk vaak helemaal niet mogelijk noch wenselijk. Bovendien wordt het model aan reductionistische kwantitatieve, mathematische analyses onderworpen. Dit levert voor de onderwijspraktijk onbegrijpelijke resultaten op die de schijn van wetenschappelijkheid hebben. Alleen analyses met kwantitatief 'resultaat' krijgen aandacht. De vraag is echter of veel verschijnselen in de onderwijspraktijk wel zo kwantitatief meetbaar zijn. En ook al kunnen we iets kwantitatief meten, dan weten we nog niet waarom iets zo werkt en is er te weinig ruimte voor interpretaties. Er is een groeiende groep onderwijsonderzoekers die stelt dat deze te ver gaande versimpeling en reductie van de complexiteit van de werkelijkheid op scholen leidt tot een gebrek aan vooruitgang in onderwijsonderzoek. De resultaten zijn volgens hen te vaak onjuist, spreken elkaar tegen en leiden niet tot bruikbare inzichten.

Als aanvulling op bovengenoemd onderzoek richt het RdMC zich daarom sterk op een ander type onderzoek, waarbij ook onderwijsonderzoekers zichzelf opnieuw moeten professionaliseren. Het gaat om het zogenaamde modus 2-onderzoek waarin leraren en onderzoekers samen optrekken om vragen uit de praktijk te beantwoorden (Martens, 2010). Via interventies worden enerzijds leraren geprofessionaliseerd en anderzijds onderzoeksdata verkregen, waarmee leraren hun eigen praktijk kunnen verbeteren en onderzoekers wetenschappelijke analyses kunnen uitvoeren. Deze

co-creatie tussen leraren en onderzoekers, waarbij onderzoek en professionalisering hand in hand gaan, wordt meer en meer gezien als oplossing voor de zogenaamde verbroken kennisketen.

Ook de Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen (2011) heeft onlangs geconcludeerd dat onderwijsonderzoekers te ver zijn afgedreven van de onderwijspraktijk en daardoor in de dagelijkse realiteit geen input meer leveren voor de innovatie van die praktijk en de professionalisering van leraren daarbinnen. Het belang van co-creatie voor het herstel van de verbroken kennisketen zien we ook terug in een recent advies van de Onderwijsraad (2010), waarin de Raad pleit voor bovenschoolse kennissamenwerkingen waarin leraren samenwerken met kennisontwikkelaars en intermediairs.

Het voorafgaande roept de vraag op of het dan mogelijk is om professionaliseringsprojecten die met twee benen in de praktijk staan, te combineren met onderzoek dat generieke resultaten oplevert. Daarom hebben we in de rest van het jaarboek voorbeelden laten zien waarin praktijkrelevante projecten gekoppeld worden aan praktijkrelevant wetenschappelijk onderzoek. Dit is een van de belangrijkste methoden om te zorgen dat resultaten duurzaam zijn en beklijven. De koppeling aan onderzoek kan bovendien leiden tot beter gestructureerde projecten, waarin de probleemstelling en onderliggende vragen beter verhelderd zijn. Wanneer professionalisering vooral bij leraren en scholen zelf neergelegd wordt, vergroot dat de kans dat het praktijk nabije, relevante thema's betreft die leraren aanspreken. Als we er vervolgens in zouden slagen de resultaten rond deze waaier aan professionaliseringsactiviteiten wetenschappelijk te onderzoeken en de resultaten te vertalen, comprimeren en dissemineren naar het Nederlands onderwijsveld, dan zou daarmee een belangrijke stap zijn gezet naar een herstel van de verstoorde kennisketen tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek. Op die manier zouden professionaliseringsingrepen aanzienlijk effectiever en duurzamer kunnen worden (RdMC, 2011).

Praktijkrelevant onderzoek betekent dus niet dat het RdMC-onderzoek alleen lokaal gebonden kennis oplevert. Het RdMC wil vanuit praktijkrelevant onderzoek juist ook kennis ontwikkelen die generaliseerbaar is naar andere contexten. Dat doen we op verschillende manieren (Martens, 2009), zoals we in hoofdstuk 1 uitgebreid hebben beschreven.

- Om tot generaliseerbare conclusies te komen, is het van belang om over de professionaliseringsprojecten heen en herhaald naar vergelijkbare kernvariabelen en theoretische uitgangspunten te kijken. Deze kernvariabelen worden ontleend aan de verschillende onderzoeksprogramma's van het RdMC. Zo wordt motivatie in de programmalijn *Wat beweegt de leraar* als overkoepelende variabele gezien, waarvoor het ervaren van autonomie, competentie en relatie cruciaal zijn. Ook gedragsintentie speelt een centrale rol. Deze variabele hangt weer samen met de houding tegenover het gedrag en de sociale druk van belangrijke anderen om dat gedrag te vertonen. Bruikbaarheid en gebruiksvriendelijkheid van interventies of instrumenten zijn eveneens kernvariabelen, waarvoor in de programmalijn *Reflection in action* veel aandacht is. In de programmalijn *Sociaal leren* spelen sociale relaties op verschillende manieren een centrale rol: in de vorm van steun, sociale druk of het verschaffen van

toegang tot nieuwe ideeën. Het gaat daarbij om relaties met leidinggevendenden, maar ook met (netwerken van) collega's. In de programmalijn *Organisatie en maatschappij* kijken we vooral naar factoren die op schoolniveau een rol spelen. Zo zijn er dus aan de ene kant concrete professionaliseringsprojecten die om een oplossing vragen en aan de andere kant onderzoeksprogramma's die als framework fungeren voor het doen van onderzoek binnen deze projecten.

- Om tot generaliseerbare conclusies te komen, is het ook van belang om bij meerdere projecten en meetmomenten vergelijkbare meetinstrumenten te gebruiken. Een extra eis hierbij is dat het instrumenten moeten zijn die niet alleen voor de onderzoeker bedoeld zijn, maar die leraren zelf al tot leren aanzetten, die tot eigen inzichten leiden. Instrumenten waardoor leraren zich eigenaar voelen van het project en hun leren, waardoor ze subject zijn in een veilige maar stimulerende omgeving en waardoor 'onderzoek' duurzaam verankerd is in het leren zelf en niet als 'iets extra's erbovenop en van buitenaf' ervaren wordt met alle non-respons tot gevolg. Kortom, instrumenten die op hun beurt recht doen aan RdMC-kernvariabelen als motivatie en autonomie, competentie en praktische bruikbaarheid, sociaal leren en netwerken. Het spreekt voor zich dat steeds bekeken moet worden welke werkvormen bij welke doelgroep en leercultuur aanslaan. Bovendien zullen werkvormen bijgesteld moeten worden afhankelijk van het projectverloop. Praktijk- en dus vaak ontwerpgericht onderzoek kan immers nooit op voorhand helemaal vast staan, maar bestaat uit meerdere cycli van ontwerp, evaluatie en bijstelling, waarbij de nadruk ligt op het begrijpen van het wel of niet aanslaan van interventies.
- De data die uit bovengenoemde instrumenten en werkvormen voortkomen en op de eerste plaats dus bedoeld zijn voor leraren, vormen op hun beurt een bron voor de RdMC-onderzoeker. Leiden de interventies tot de voorspelde uitkomsten of gewenste gedragsverandering? Wat werkt waarom?

Bevindingen over nieuwe professionaliseringspraktijken

Leraren leren graag (en mogelijk daarom ook beter) informeel, van elkaar en aan de hand van praktijkvoorbeelden. Wanneer professionaliseringspraktijken 'praktijknabij' zijn (dat wil niet zeggen dat ze fysiek op de eigen school moeten plaatsvinden, maar dat ze direct antwoord geven op relevante vragen die leraren hebben) is de kans dat de effecten ervan bekijken veel groter. Via het bovengenoemde modus 2-onderzoek en nieuwe professionaliseringinstrumenten heeft het RdMC daar geprobeerd een bijdrage aan te leveren, zoals we in deel 3 van dit jaarboek laten zien. De centrale vraag in deze paragraaf is wat die projecten nu aan meerwaarde voor de deelnemende scholen en leraren hebben opgeleverd én welke generaliseerbare kennis het RdMC daarmee heeft ontwikkeld.

- Een nieuw professionaliseringsinstrumentarium als Leraar24.nl, waarmee leraren informeel, van elkaar en op zelfgekozen tijdstippen en plaatsen kunnen leren, blijkt aan te slaan (zie hoofdstuk 5). Het gebruik en de waardering van de video's en dossiers op de website blijven toenemen. Het onderzoek naar het gebruik van Leraar24 toont dat leraren behoefte hebben aan praktische voorbeelden over pedagogische en vakspecifieke onderwerpen. Dat zien we ook terug in andere onderzoeken. Le-

raren zien in Leraar24.nl vooral mogelijkheden om beter met en van elkaar te leren, om samen te reflecteren op het eigen gedrag.

- Vanwege de belangstelling voor het leren van elkaar wordt ook veel verwacht van het recente Wikiwijs.nl, waar leraren lesmateriaal kunnen gebruiken, maken en delen. De nulmeting in hoofdstuk 6 laat echter zien dat het lanceren van een website en een positieve houding van leraren alleen waarschijnlijk niet voldoende zijn. Leren omgaan met digitale leermiddelen en ict in het algemeen zijn belangrijke voorwaarden om computerangst weg te nemen en om zich competent te voelen in het gebruik van digitale leermiddelen. Juist dit competentiegevoel heeft veel invloed op iemands houding en intentie om Wikiwijs te gaan gebruiken. De bereidheid om zelf leermaterialen te ontwikkelen en te delen is weer een ander verhaal. Ook bij Leraar24 zien we dat de 'community'-functie van de website nog niet goed van de grond komt. Of reputatie, altruïsme en wederkerigheid inderdaad belangrijke sociale ruilfactoren zijn die de bereidheid tot delen kunnen verklaren, is onderwerp van toekomstig onderzoek.
- We zijn in hoofdstuk 7 meer te weten gekomen over de condities die belangrijk zijn om informeel leren te bevorderen. Mogelijkheden om aan netwerken deel te nemen en de sociale steun van leidinggevenden om te leren en te netwerken blijken daarvoor cruciaal. Het zijn 'energiegevend' factoren die energiekostende factoren als werkdruk en hoge emotionele eisen kunnen compenseren. De speciaal ontwikkelde Schoolscan kan scholen helpen om condities voor informeel leren in beeld te brengen als houvast voor een betere facilitering.
- In hoofdstuk 8 beschrijven we een observatie-instrument om peer feedback (op video-opnamen van praktijkgedrag) mee te observeren en zo ook te verbeteren. Open, oplossingsgerichte en verhelderende vragen blijken essentieel voor effectieve feedback. Dit is feedback die doelgericht, specifiek, correctief en gebalanceerd is in positieve en negatieve opmerkingen. Peer feedback is een vorm van leren die ook goed past bij de wens van leraren om van elkaar, op de werkplek te leren of dat nu aan de hand van videobeelden, via observatie in de klas of bij het communiceren in een team in het algemeen gaat.
- In hoofdstuk 9 beschrijven we zeven principes waarmee zelfgestuurd leren gestimuleerd kan worden. Voortdurende professionalisering kan namelijk niet zonder zelfsturing. Lerarenopleiders van pabo's hebben de principes uitgetoetst. Studenten waren positief over de grotere mogelijkheden voor zelfsturing en het gebruik van metacognitieve vaardigheden nam toe. De principes zijn vertaald in een vragenlijst die leraren als diagnose-instrument kunnen gebruiken en die als evaluatie-instrument ingezet kan worden om het effect van zelfsturingmogelijkheden op de metacognitie en studiemotivatie van studenten te bepalen.
- In hoofdstuk 10 onderzoeken we weer een andere vorm van informeel, van elkaar leren aan de hand van praktijkproblemen: netwerklernen. We beschrijven instrumenten en werkvormen om de start en voortgang van netwerken te stimuleren en tegelijk ook te analyseren. Ontwikkeling en onderzoek gaan zo hand in hand. Scholen kunnen bijvoorbeeld met de netwerkscan de haalbaarheid van netwerklernen nagaan en met Netwerk InBeeld hun netwerken in kaart brengen. Met de netwerkchecklist en barometer kunnen ze inzicht krijgen in de voorwaarden voor, respectievelijk er-

varingen met de voortgang van een netwerk. Bij de start van een netwerk blijkt een fysieke bijeenkomst essentieel. Belangrijk is om werkvormen in te zetten (zoals een kenniscafé, speeddaten, een marktplaats) waarmee onmisbare voorwaarden voor netwerklere ontwikkeld worden. Zo blijken vertrouwen en ervaring met de waarde van diversiteit bij het oplossen van eigen praktijkproblemen cruciaal voor de start en groei van een netwerk. Tijd en faciliteiten stimuleren niet tot netwerkdeelname, maar het ontbreken ervan vormt wel een hindernis voor deelname. We tonen tot slot hoe de groei van het netwerk (samen met leraren) in beeld gebracht en geanalyseerd kan worden op structuur en interactiepatronen. Zo blijken centrale posities weggelegd te zijn voor de mensen die het meest openstaan voor vernieuwing: iemands functie is niet van belang.

- Ook hoofdstuk 11 toont een voorbeeld hoe professionaliseren, ontwerpen en onderzoeken hand in hand kunnen gaan. Roc-leraren zijn via begeleiding en digitale assessmentinstrumenten ondersteund bij het maken van een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP). Evaluatiebevindingen over het effect van en de ervaringen met een POP waren aanleiding om POP's te koppelen aan een teamontwikkelingsplan (TOP). Professionalisering wordt zo ingebed in de verbetering van teamsamenwerking en afspraken over verantwoordelijkheden en rollen. Behalve het verbinden van professionalisering aan organisatieontwikkeling of onderwijsinnovatie bleken de volgende factoren belangrijk: de stimulans en hulp van de teamleider (die zo ook zelf veel leert over het team en zichzelf) en de onderlinge gesprekken over individuele en gemeenschappelijke ontwikkeling. De ruimte om het project geleidelijk - via systematische evaluatie, uitproberen en aanpassen - samen te ontwikkelen bleek eveneens een belangrijke succesfactor.

Generaliseerbare kennis

In het vierde deel van dit jaarboek beschrijven we in hoofdstuk 12 hoe het RdMC de focus steeds meer naar vraagsturingsprojecten en co-creatie heeft verlegd. Hierin werken we samen met scholen (het voortgezet onderwijs nog het meest) en bovenschoolse organisaties aan praktijkvragen. Sinds 2010 is daarbij een vaste systematiek voor projectopzet en een standaard kwantitatieve evaluatie ingevoerd. Door meerdere projecten systematisch te overzien leveren projectevaluaties niet alleen lokale praktijkkennis en verbeterpunten op, maar kunnen we geleidelijk aan ook zicht krijgen op generaliseerbare kennis over 'Wat Werkt Waarom'?

Uitgaande van onze theoretische kernvariabelen (zie ook hoofdstuk 1) zijn we in een eerste pilot bij twaalf vraagsturingsprojecten nagegaan hoe de deelnemers de toegevoegde waarde van een project ervaren hebben, evenals het effect op hun professionaliseringsgedrag. De eerste proefanalyses laten een (zeer) positief oordeel zien over de toegevoegde waarde en professionaliseringseffecten van de projecten. De 'slechtste' score is nog altijd een neutrale (en dus geen onvoldoende) score en komt zelden voor. Al scoren ze dus zeker voldoende, het lijkt er op dat projecten rondom nieuwe administratieve plichten (POP, register) minder aantrekkelijk gevonden worden, terwijl projecten rondom netwerklere sterk en unaniem positief beoordeeld worden. We hebben nog te weinig metingen om na te gaan waarom bepaalde projecten nu als effectiever ervaren worden dan andere projecten. Als meer mensen over meer projec-



ten de vragenlijst gaan invullen, kunnen we mogelijke relaties met ervaringen van de interventie (intrinsieke motivatie, competentie, autonomie, relatie, gebruikswaarde) en kenmerken van de deelnemers (zoals geslacht, ervaring, schooltype) gaan onderzoeken en op die manier onze theoretische uitgangspunten toetsen.

Tegelijk blijft het van belang na te gaan hoe deelnemers zelf de resultaten betekenis geven om zo knelpunten en succesfactoren op het spoor te komen. De meer kwalitatieve analyse over 2009 heeft ons daar al meer zicht op gegeven.

Knelpunten bleken vooral te maken te hebben met de procesuitvoering: het kalenderjaar van het RdMC past niet bij de routines van een schooljaar (roostering van mensen bijvoorbeeld), projecten duren vaak te kort of hebben met wisseling van mensen en daarmee gebrek aan continuïteit te maken. Kortom: praktische belemmeringen, maar ook het ontbreken van duurzame sociale relaties vormen knelpunten. Punten die ook te herkennen zijn in de theoretische uitgangspunten die we in het inleidende hoofdstuk bespraken.

De *succesfactoren* kunnen goed gekoppeld worden aan de kernvariabelen van het theoretisch kader waarmee het RdMC werkt. Allereerst zijn elementen uit de Self Determination Theory goed te herkennen. Deskundigheid en goede persoonlijke verhoudingen, waarbij sprake is van enthousiasme, steun en waardering bleken het meest cruciaal. Dit soort uitkomsten toont hoe competentie en relatie inderdaad voorwaarden lijken voor motivatie. Ook het belang van tussentijdse succeservaringen, het kunnen voortbouwen op eerdere ervaringen en het belang van mensen inzetten op hun kracht kunnen teruggevoerd worden op de invloed van de variabele competentie. Gebruikerswaarde en het gepercipieerde belang kwamen tot slot als belangrijke succesfactoren naar voren en tonen hiermee vooral de waarde van elementen uit het Technology Acceptance Model.

Kernfacetten van succesvolle professionalisering

Er lijkt inmiddels voldoende evidentie dat effectieve professionaliseringsacties aan de volgende kenmerken voldoen. Zowel reviewstudies (zoals recent van Van Veen et al., 2010) als de conclusies uit onze eigen onderzoeksprojecten laten dat zien (RdMC, 2011).

1. Praktijk nabijheid, gebruikswaarde is van groot belang. De inhoud van professionalisering moet betrekking hebben op de vakinhoud, vakdidactiek of het leerproces van leerlingen in een specifiek vak, gesitueerd in de eigen lespraktijk. Gebruik maken van verschillende werkvormen lijkt belangrijk. Zo betekent praktijk nabijheid niet per definitie dat professionaliseren op de eigen school moet plaatsvinden. Het gaat dus veeleer om vormen die bruikbaar zijn in de eigen context, waarbij de transfer haast automatisch kan verlopen.
2. Het belang van autonomie en competentie wordt opnieuw zichtbaar in onze bevinding dat professionalisering effectiever is als leraren zelf actief en onderzoekend leren en dat samen met collega's doen. Alleen zo ontstaat betrokkenheid en motivatie van leraren en dat is cruciaal voor het slagen van professionaliseringsacties. Het eigenaarschap moet bij leraren liggen: vandaar het belang van het bieden van voldoende professionele ruimte (en niet het top-down sturen).
3. Duurzaamheid is eveneens een centraal criterium. Het is belangrijk dat profes-

sionalisering enige tijd duurt, dat er ook nog later ondersteuning ingeroepen kan worden en dat de professionalisering verankerd is in beleid en organisatie. Aansluiten bij landelijk vernieuwingsbeleid is zinvol, maar ook op de school zelf is een gemeenschappelijke visie op professionalisering van belang. De school moet als daadwerkelijke professionele leergemeenschap ingericht zijn en aangestuurd worden. Leiderschap speelt daarbij een belangrijke rol. Ook met het oog op het volgende punt.

4. De sociale relatie lijkt cruciaal. Professionalisering heeft alleen succes als leraren gesteund worden door hun leidinggevenden en collega's. Netwerken zijn alleen daarom al belangrijk. Netwerken kunnen er bovendien aan bijdragen dat leraren met nieuwe ideeën in aanraking komen en op deze manier kennis delen én ontwikkelen. Netwerken kunnen ook de verbinding vormen tussen meer formele vormen en meer informele vormen van leren. Te denken valt aan leraren die hun recent opgedane opleidingskennis met hun collega's in hun netwerk delen. Ict maakt het ook mogelijk om netwerkcontacten op afstand te onderhouden.

Anders gezegd: een professionaliseringsingreep wordt dus duurzamer (criterium 3), als deze aansluit op de echte onderliggende professionaliseringsbehoefte. Een korte cursus 'webdesign' heeft dus weinig zin als leraren niet of onvoldoende beschikken over de meer fundamentele ontwerp- en analysecompetenties die hierbij nodig zijn of als ze niet zien wat het nut van de cursus is en hun nieuwsgierigheid niet gewekt is (criterium 1 en 2). Een duurzame professionaliseringscultuur in scholen wordt niet bereikt door geïsoleerde, individuele inspanningen van docenten. Daarvoor is samenwerking, uitwisseling en kennisdeling nodig, zowel binnen als tussen scholen (criterium 4).

Bovenstaande bevindingen kunnen ook vertaald worden in succesfactoren voor nieuwe beleidsinstrumenten die gericht zijn op het professionaliseren van docenten (RdMC, 2011):

- Laat scholen en besturen eigen ruimte, dan ontstaan er prachtige initiatieven.
- Koppel dit met onderzoek van begin af aan, want alleen zo wordt het duurzaam en kan een 'multiplier-effect' ontstaan waarbij succesvolle ervaringen worden doorgegeven aan andere scholen.
- Stimuleer samenwerking met anderen (ook buiten de eigen sector).
- Richt een minimale processtructuur in die ervaringen bundelt en verspreidt, voortgang monitort en uitwisseling en leren van elkaar stimuleert en faciliteert.

Kortom: 'autonomie', 'vanuit eigen behoefte', 'met oog voor sociale relatie' (met leidinggevende, met collega's en netwerken buiten de school) en daarmee 'inbedding' (in beleid, in organisatie) vormen de sleutelwoorden.

Literatuur

- Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen (2011). *Nationaal plan onderwijs/leerwetenschappen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Martens, R.L. (2009). *RdMC Onderzoeksprogramma 2009-2011. Succesvol leven lang leren op de werkplek. Onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Onderwijsraad (2010). *Ontwikkeling en ondersteuning van onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ruud de Moor Centrum (2011). *Beleidsadvies professionaliseringsagenda*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (2011). *Project levenlang leren competenties van leerlingen en leraren*. Geraadpleegd op 31 maart 2011 op: <http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/projecten/2011-q1/levenlang-leren-van-leerlingen-en-leraren/>.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een review-studie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.

14 Epiloog: koers voor de toekomst

Isabelle Diepstraten, Hartger Wassink, Sjef Stijnen, Rob Martens en Jos Claessen

We weten inmiddels wat essentiële voorwaarden zijn voor professionalisering van leraren. We besloten het conclusiehoofdstuk met de sleutelwoorden autonomie, eigen (praktijknabije) behoefte, sociale relatie en inbedding. Dat betekent niet dat we nu 'klaar' zijn. Daarom willen we besluiten met onze belangrijkste aandachtspunten voor de toekomst.

Al kennen we belangrijke succesfactoren, dat neemt niet weg dat er nog veel onduidelijk is over wat wel of niet werkt bij de professionalisering van leraren. Waarom werkt het ene initiatief nu precies beter dan het andere? Wat hebben de context of kenmerken van de deelnemers daarmee te maken?

Volgens Van Veen et al. (2010) en Martens (2009; 2010) is deze onduidelijkheid op zowel theoretische als methodologische problemen terug te voeren. Zo verschillen onderzoekers in theoretische uitgangspunten: 'Wat verstaan we onder effectief'? Waar let je dan op, bijvoorbeeld op 'verbetering van het didactisch gedrag' of 'verbetering van leerlingresultaten'? Kijk je dan naar 'de manier waarop interventies het gedrag beïnvloeden' of naar de 'inhoud waarop interventie en gedrag betrekking hebben'? Neem je ook de transfer naar de werkplek nog mee en omgekeerd, de invloed van die context op het gedrag van de leraar? Ook methodologisch zijn er nogal wat verschillen van mening. Sommige onderzoekers vinden dat je het effect van professionaliseringsinterventies alleen kunt bepalen aan de hand van grootschalige onderzoeken met een experimentele opzet. Anderen stellen dat een dergelijke opzet in een onderwijssituatie onmogelijk, maar ook niet noodzakelijk is. Er kunnen ook minder rigide effectiviteitsonderzoeken gedaan worden. Naast het effectiviteitsonderzoek zijn er bovendien tal van theoretische noties die geen 'harde' bewijzen vormen maar die wel tot stand zijn gekomen op basis van systematische analyse en reflectie en kleinschaligere kwalitatieve onderzoeken.

Het RdMC staat de komende jaren voor de opgave de zoektocht naar mogelijke aanpakken van bovengenoemde theoretische en methodologische problemen te intensiveren en systematisch te evalueren. Daarbij valt te leren van de conclusies over leraarprofessionalisering in dit jaarboek. Het zal duidelijk zijn dat deze zoektocht zich afspeelt in interactie met de maatschappelijke en beleidscontext. De kwaliteit van het onderwijs staat momenteel hoog op de agenda. Van het onderwijs wordt verwacht een sterkere rol te spelen bij de ambitie om van Nederland een succesvolle kennis-economie te maken. De kwaliteit van de leraar krijgt daarbij nu met voorrang aandacht, waarbij het belang erkend wordt van de eigen professionele ruimte van leraren en het leren van elkaar aan de hand van praktijkvragen. Aangezien het RdMC juist op dit terrein de focus legt, krijgt het werk van het RdMC hiermee alleen maar meer urgentie.



Voor onze *werkwijze* in de toekomst staat ons een aantal kernpunten voor ogen.

- Het is om te beginnen goed om intern steeds na te gaan wat de diverse projecten aan kennis opleveren die weer bij andere projecten bruikbaar is, ook over thema's en onderzoekersprogramma's heen. Dit jaarboek is een manier om daaraan bij te dragen en vervult dus ook een interne functie.
- Er valt ook meer, ook generiek, te leren over 'Wat werkt waarom?' als projecten langer duren, mits daarbij de cyclus van ontwerpen, evalueren en aanpassen meerdere keren doorlopen wordt. Een groot aantal vergelijkbare kwalitatieve case studies over een langere periode zouden de problemen kunnen ondervangen die klassiek experimenteel onderzoek met zich meebrengt. Via deze studies kan diepgaande informatie over 'waarom-vragen' verkregen worden, maar – vanwege de vele vergelijkbare studies – ook generieke kennis. In de Nederlandse context is deze werkwijze nog maar nauwelijks systematisch toegepast. Laat staan dat daarbij de data samen met leraren verkregen worden, zodat professionalisering en onderzoek hand in hand gaan: hét kenmerk van de werkwijze van het RdMC.
- Hierbij weten we nog te weinig van de professionaliteit van degenen die professionaliseringsinterventies ontwerpen en uitvoeren, evenals van de kwaliteit van lerarenopleiders bij wie de professionalisering van leraren (in spe) begint (zie ook Van Veen, 2010). Het ontwikkelen van kennis op dit gebied lijkt alleen een inhoudelijk onderzoeksthema, maar is het niet, want het heeft juist alles met onze werkwijze te maken. Het is namelijk belangrijk om met lerarenopleiders en andere betrokkenen in de kennisketen samen te werken en hun gedrag bij professionaliseringsinterventies te onderzoeken. Juist op die manier raken dan onderzoek en professionalisering nog meer op elkaar betrokken en hebben we de professionaliseringsbehoeften en -noodzaak van alle partijen in beeld. Daarbij kan bovendien bekeken worden wat we kunnen leren van professionalisering bij andere beroepsgroepen.

Het gaat dus om een werkwijze waarbij in allerlei mogelijke opzichten verbinding gezocht wordt: tussen onderwerpen, tussen betrokken partijen, tussen wetenschappelijk onderzoek en praktische oplossingen, tussen methoden en instrumenten (Kusters & Jansen, 2011).

Verbinden betekent bovendien dat er naar een sterke samenwerking gezocht zal worden met de in oprichting zijnde Coöperatie Leraren (Ministerie van OCW, 2010), juist ook als het gaat om de toekomstige *inhoud* van het RdMC-onderzoek. Als het gaat om inhoud, dan wil het RdMC recht doen aan praktijkvragen vanuit leraren en scholen, aan wetenschappelijke vragen en actuele beleidsvraagstukken over leraarprofessionalisering. Dit vereist verbinding tussen deze terreinen (Kusters & Jansen, 2011).

- De Coöperatie Leraren kan hierbij zorgen voor een bundeling en prioritering van thema's die bij leraren, scholen en beleidsmakers leven (vraagarticulatie). De Coöperatie kan het RdMC ook bijstaan om de eenmaal ontwikkelde kennis en praktische oplossingen voor alle leraren vrij (online) toegankelijk te maken.
- Omgekeerd kan het RdMC voor verbinding zorgen via een wetenschappelijk programma. Actuele beleidsthema's komen vaak terug in de vragen vanuit leraren en scholen (zoals nu bijvoorbeeld rondom opbrengstgericht reken- en taalonderwijs), maar vormen niet de hoofdthema's waarover we de wetenschappelijke expertise

opbouwen. Die expertise vraagt om duurzame, generaliseerbare kennis: om kennis over onderliggende processen van professionalisering. Uiteindelijk zijn we op zoek naar kenmerken van succesvolle professionaliseringsinterventies op de werkplek in relatie tot schoolcontextuele factoren en tot wat er dan precies geleerd wordt. En we richten ons op het niet geplande, meer toevallige en daarom dus moeilijk onderzoekbare, maar cruciale informele leren. Typische RdMC-thema's, zeker als daarbij ook nog gekeken wordt naar de (mogelijke) rol van ict hierbij. Het RdMC heeft deze overkoepelende kennisvragen geclusterd onder vijf onderzoeksprogramma's. Die programma's verschaffen het raamwerk om naar de (vraaggestuurde) professionaliseringsprojecten te kijken. Door te werken met een aantal kernvariabelen en een gemeenschappelijk onderzoeksinstrumentarium blijven deze vijf programma's onderling verbonden, zodat inzichten uit de programma's en projecten daarbinnen elkaar kunnen aanvullen.

1. In het programma Wat beweegt leraren? gaat het om de motivatie van leraren voor het beroep en voor een leven lang leren.
2. Het programma Sociaal leren richt zich op de manier waarop sociale verbanden bijdragen aan het leren van leraren.
3. Bij het programma Reflection in action gaat het om het systematisch faciliteren van het leren op de werkplek met instrumenten die hun waarde bewezen hebben.
4. De wisselwerking tussen het leren van leraren en de school- en maatschappelijke context staat in het programma Organisatie en maatschappij centraal.
5. Het vijfde programma wordt de Look-outfunctie genoemd en heeft tot doel al het relevante onderzoek dat er naar leraarprofessionalisering gedaan wordt samen te brengen (bijvoorbeeld via reviewstudies) en toegankelijk te maken (zoals via het project Leraar24).

Duidelijk is dat de leerloopbaan van leraren nu nog tamelijk fragmentarisch, onsamenhangend en onvoldoende doordacht is. Het RdMC gaat samen met leraren verder om meer over deze leerloopbanen te leren. De uitdaging daarbij is om hun professionaliseringsvragen blijvend te verbinden met onderzoeksprogramma's. En om dat niet alleen met leraren, maar ook meer dan voorheen samen met lerarenopleiders en andere partners in de kennisketen te doen om op deze manier ook een bijdrage te leveren aan het herstel van de verbroken kennisketen. Dit betekent dat niet alleen het leven lang leren van leraren, maar van alle betrokkenen een nieuwe impuls kan krijgen.

Literatuur

- Kusters, J., & Jansen, D. (2011). *Get Connected! Koersplan 2011-2014*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R.L. (2009). *RdMC Onderzoeksprogramma 2009-2011. Succesvol leven lang leren op de werkplek. Onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Ministerie van OCW (2010). *Brief betreffende omvorming SBL en toekomst LPBO*. 19 juli 2010. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een review-studie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON / Expertise-centrum Leren van Docenten.
- Veen, K. van (2010). *Wanneer werkt doceren?* Geraadpleegd op 31 maart 2011 op: <http://www.kennisbasislerarenopleiders.nl/documents/Klaasgeredigeerd.pdf>.

Over de redacteurs

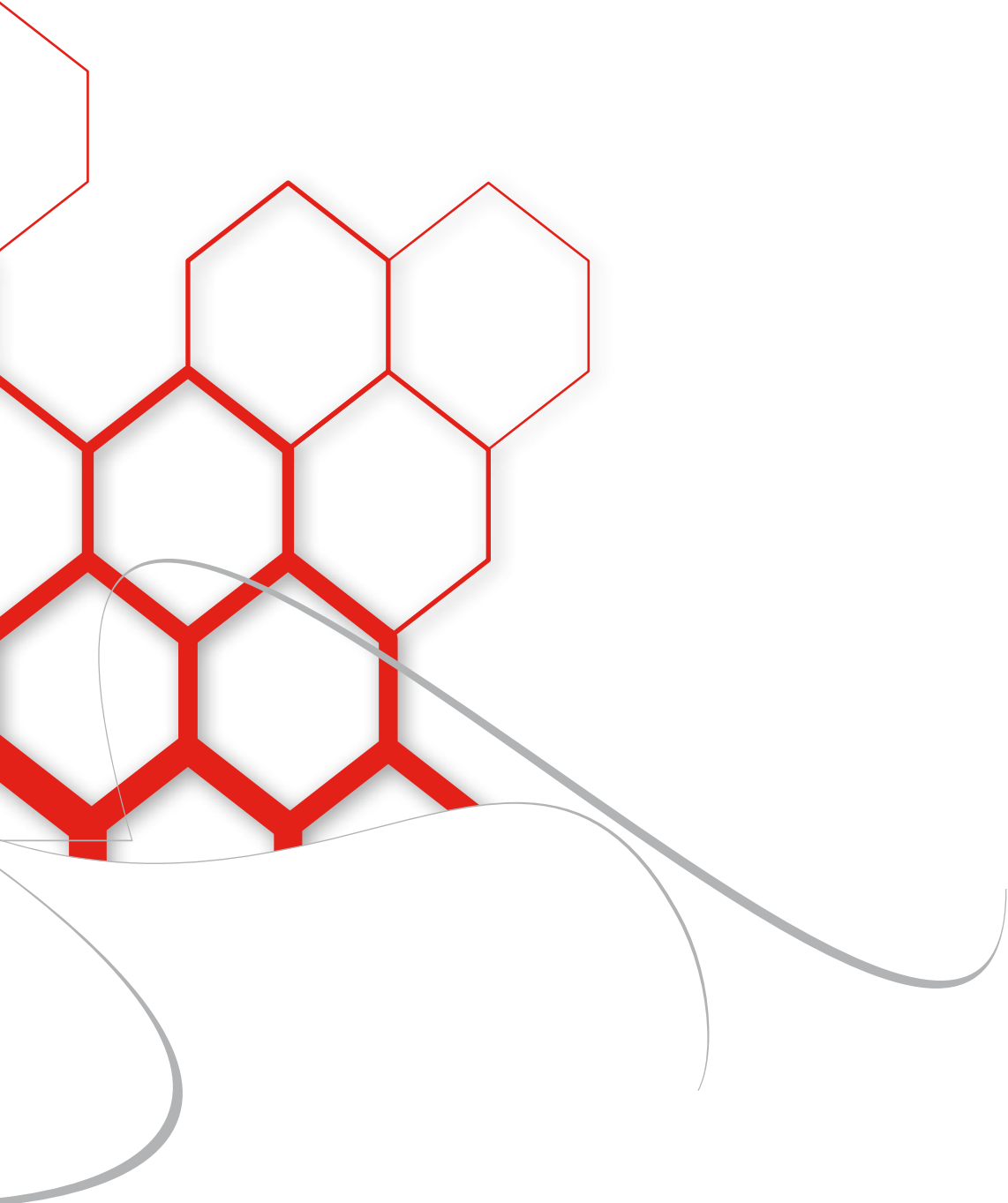
Dr. Isabelle Diepstraten is als socioloog en historicus werkzaam in diverse docent-, onderzoeks- en beleidsrollen bij Fontys Hogescholen, Pabo Tilburg in het bijzonder. Daarnaast publiceert zij over onderwijs, generaties en levenslopen.

Dr. Hartger Wassink is organisatiepsycholoog en werkt als programmaleider en onderzoeker bij het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit, met als aandachtsgebied de rol van leidinggevenden bij professionalisering van leraren. Hierbij richt hij zich op de sleutelkenmerken van een vruchtbare professionele dialoog in de school.

Prof. dr. Sjef Stijnen is als hoogleraar afstandsonderwijs verbonden aan het Ruud de Moor Centrum. Hij publiceert onder meer over lerarentekorten, professionalisering van leerkrachten en het belang van de praktische betekenis van onderwijsonderzoek.

Prof. dr. Rob Martens is hoogleraar docentprofessionalisering en wetenschappelijk directeur bij het Ruud de Moor Centrum. Daarnaast bekleedt hij de Dr. Gerard Veringa leerstoel Multimediale educatie die door NTR wordt mogelijk gemaakt.

Prof. dr. Jos Claessen is als hoogleraar onderwijs en vorming verbonden aan het Ruud de Moor Centrum. Hij publiceert onder meer over schoolmanagement, inzetbaarheid van leraren en schoolgrootte in het primair onderwijs.



Colofon

Uitgave

Ruud de Moor Centrum
Open Universiteit
mei 2011

Bezoekadres

Valkenburgerweg 177
6419 AT Heerlen
telefoon 045 576 22 22

Postadres

Postbus 2960
6401 DL Heerlen

Redactie

Dr. I. Diepstraten
Dr. H. Wassink
Prof. dr. P.J.J. Stijnen
Prof. dr. R.L. Martens
Prof. dr. J.F.M. Claessen

Bureauredactie

Drs. J.L.C. Arkenbout
Drs. M.J.A. Willems

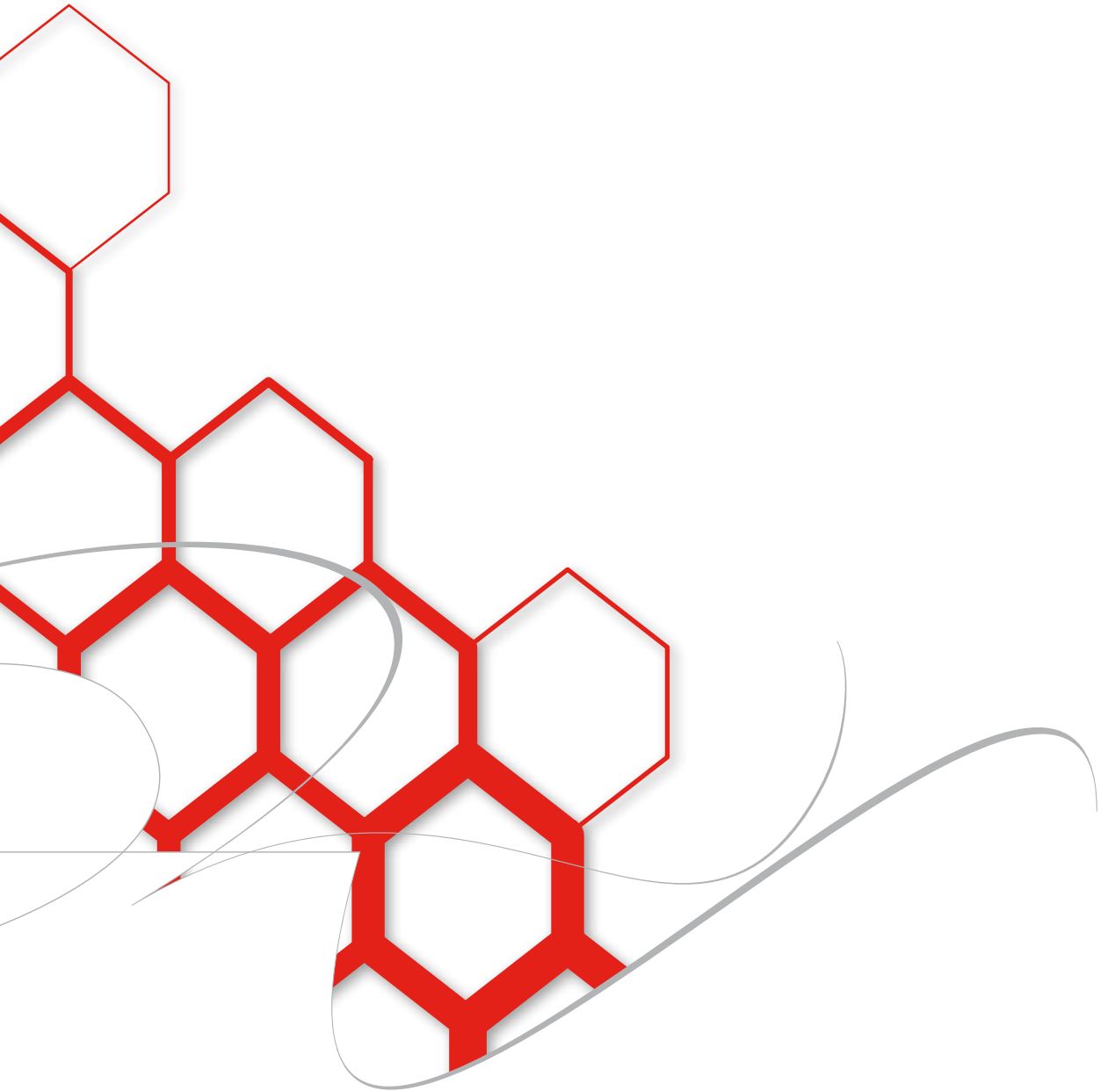
Oplage

500 exemplaren

Omslag en vormgeving

Jules Verschaeren, Team visuele communicatie Open Universiteit

U kunt deze publicatie downloaden via www.rdmc.ou.nl. Dat geldt ook voor eerder verschenen RdMC-publicaties. Een overzicht daarvan vindt u achterin deze publicatie.



Eerder verschenen RdMC-rapporten

- Wenger, E., Trayner, B., & Laat, M. de. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Rapport 18. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R., & Stijnen, P. (2011). *Jaarverslag onderzoek. RdMC 2010*. Rapport 17. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Janssen, S., Jansen, F., Schaepkens, H., & Groot, M. de. (2011). *Van teamontwikkeling naar persoonlijke ontwikkeling en omgekeerd. Evaluatie van een aanpak voor teamontwikkeling bij het ROC Koning Willem I College*. Rapport 16. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes-Daniëls, M., & Vermeulen, M. (2011). *Teamontwikkeling in de Dutch Health Tec Academy. Het gebruik van datafeedback bij het handelen van leraren in de CGO*. Rapport 15. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes-Daniëls, M., & Vermeulen, M. (2011). *Teamontwikkeling in de opleiding facilitaire dienstverlening. Het gebruik van datafeedback bij het handelen van leraren in de CGO*. Rapport 14. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Vermeulen, M., Klaijisen, A., & Martens, R. (red). (2011). *De lerende leraar. Docentprofessionalisering in de praktijk. Bundel met deelrapporten Ruimte voor professionalisering, Professionalisering in het buitenland en Professionalisering in het primair onderwijs*. Rapport 13. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Stijnen, P. & Martens, R. (2010). *Jaarverslag onderzoek. RdMC 2009*. Rapport 12. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kessel, N. van, Rens, C. van, & Vrieze, G. (2010). *Ruimte voor professionalisering. Formele regelingen voor professionalisering van leraren en het gebruik ervan*. Rapport 11. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes-Daniëls, M., Vermeulen, M., & Jansen, D. (2010). *Competentiegericht Opleiden in de Uiterlijke Verzorging. Onderzoek naar het handelen van leraren in CGO bij ROC Eindhoven*. Rapport 10. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Brand-Gruwel, S., & Walhout, J. (2010). *Informatievaardigheden voor leraren*. Rapport 9. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Hovius, M., & Kessel, N. van. (2010). *Professionalisering van leraren in het buitenland. Een inventarisatie van de stand van zaken in twaalf Europese landen*. Rapport 8. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kuijk, J. van, Gennip, H. van, Wester, M., Smit, F., & Claassen, A. (2010). *Samen professionaliseren, samen uitvoeren. Evaluatie vraaggestuurde projecten 2009 Ruud de Moor Centrum*. Rapport 7. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Frietman, J., Kennis, R., & Hövels, B. (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.
- Dungen, M. van den, & Smit, W. (2010). *Meerdere wegen naar professionalisering*. Rapport 5. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Zwaneveld, B., & Rigter, H. (2010). *Over drempels naar meer ict-gebruik in het voortgezet onderwijs*. Rapport 4. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

- Someren, K. van, Doornebos-Klarenbeek, D., & Walhout, J. (2010). *Een pakkend begin! Vakdidactiek en economie. Ruim 30 concrete voorbeelden voor het economieonderwijs om goed van start te gaan*. Rapport 3. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes, M., Beeksma, M., Delea, P., & Hooijer, J. (2010). *Verbreding en verdieping competentiegericht opleiden van docenten binnen de NHL Hogeschool Leeuwarden. Eindverslag van de samenwerking tussen de NHL Hogeschool Leeuwarden en het Ruud de Moor Centrum, de activiteiten en de resultaten in de periode 2005-2009*. Rapport 2. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes, M., Delea, P., & Laat, M. de (2010). *Onderzoek naar de succes- en faalfactoren bij het leernetwerk Consortium VMBO-MBO*. Rapport 1. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Eerder verschenen RdMC-publicaties

- Kusters, J., & Jansen, D. (2011). *Get Connected! Koersplan 2011-2014*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Stevens, L.M. (2010). *Zin in onderwijs*. Inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R.L. (2009). *RdMC onderzoeksprogramma 2009-2011. Succesvol leven lang leren op de werkplek: onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Dekeyser, H.M., Nielissen, G., Kallenberg, A., & Veen, D.J. van der. (2009). *Kennis van kennisbanken, Maatwerk in de professionalisering van beginnende leraren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Evers, A., Reynders, L., & Janssen, S. (2008). *Het karakter en de ambities van de Academische School Limburg. Professionaliseren van binnenuit*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Potters, H., & Poelmans, P. (2008). *Virtuele Communities of Practice in het Onderwijs. Bevindingen van 7 pilots*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Bastiaens, T. (2007). *Onderwijskundige innovatie: Down to earth*. Inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Gerrichhauzen, J.T.G. (2007). *De lerende en onderzoekende docent*. Inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Brouwer, N. (2007). *Verbeelden van onderwijsbekwaamheid*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Schulte, F. (2007). *E-coaching van docenten-in-opleiding in de opleidings- en schoolpraktijk. Bevindingen uit de E-coaching pilots van het project E-didactiek van het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kallenberg, A.J. (2007). *Opleiden van leraren bij institutionele samenwerking: Een vierluik*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Ingen, S. van, Joosten-ten Brinke, D., Schildwacht, R., & Knarren, J. (2007). *Formatieve Assessments voor Docenten*. Een evaluatierapport. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Evers, A., Vermeulen, M., & Klink, M. van der. (2007). *The need to invest in teachers and teacher education. How to manage costs and achieve quality in teacher education?* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Klink, M. van der, Evers, A., & Walhout, J. (2006). *De kwaliteit van EVC in de lerarenopleidingen*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Luchtman, L. (red.) (2006). *E-coachen voor lerarenopleiders*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Klink, M. van der, & Schlusmans, K. (red.) (2006). *EVC voor Velen*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Hanraets, I., Potters, H. & Jansen, D. (2006). *Communities in het Onderwijs. Adviezen en tips, een handreiking voor moderators*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Staal, H. (2006). *De Kennisbank Wiskunde en competentiegericht opleiden van leraren. Verslag van een sa-*

- menwerking tussen de Educatieve Hogeschool van Amsterdam en het Ruud de Moor Centrum.* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Firssova, O., Jeninga, J., Lockhorst, D. & Stalmeier, M. (2006). *Begeleiden van zij-instromers met een digitaal portfolio. Verslag van een pilot.* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
 - Xu, W. (2005). *Preliminary requirements of social navigation in a virtual community of practice.* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
 - Veen, M.J.P. van (red.) (2005). *Door de bomen het bos: Informatievaardigheden in het onderwijs.* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
 - Zwaneveld, G. (2005). *Wiskunde en informatica: innovatie en consolidatie.* Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
 - Coonen, H.W.A.M. (2005). *De leraar in de kennissamenleving.* Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
 - Kolos-Mazuryk, L. (2005). *META: Enhancing Presence by means of the social affordances.* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
 - Kluijtmans, F., Becker, B., Crijns, M. & Sewandono, I. (2005). *Anders leren, anders organiseren!? Eindrapport van het project Leraar anders: herontwerp van schoolorganisaties.* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
 - Goes, M., Dresen, M. & Klink, M. van der. (2005). *Zonder leraren geen meesterlijke ontwikkeling. Het uitwerken van kenmerkende beroepssituaties.* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
 - Jansen, D., Schuwer, R. & Dekeyser, H.M. (2005). *RdMC-applicatieprofiel. Een poldermodel voor omgaan met metadata.* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
 - Dekeyser, H.M. & Schuwer, R. (2005). *Ontwikkelen van kennisbanken en digitale leermaterialen. Enkele Handreikingen.* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
 - Poelmans, P. (2005). *Community of practice 'Nieuwe leraren', Evaluatie pilot met VO docenten.* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
 - Klap-van Strien, E. (2005). *Recente trends in opleiden en leren in arbeidsorganisaties met aandacht voor zingeving en bezieling.* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
 - Broeksma, H.C.E. (2004). *E-nabling E-learning, onderzoeksrapport.* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
 - Vermeulen, M. (2003). *Een meer dan toevallige casus.* Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
 - Stijnen, P.J.J. (2003). *Leraar worden: 'under construction'?* Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

