

Introductie van het Jaarboek LOOK 2012

Citation for published version (APA):

Diepstraten, I., Martens, R., & Kusters, J. (2013). Introductie van het Jaarboek LOOK 2012. In I. Diepstraten, & R. Martens (Eds.), *LOOK Jaarboek 2012: Onderwijsonderzoek via het leren van leraren* (1 ed., Vol. 1, pp. 7-16). LOOK - Open Universiteit.

Document status and date:

Published: 01/01/2013

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: 12 Oct. 2022

Open Universiteit
www.ou.nl



LOOK

JAARBOEK

2012

Onderwijsonderzoek via het leren
van leraren

Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek

Open Universiteit
look.ou.nl



LOOK

JAARBOEK

2012

Onderwijsonderzoek via het leren van leraren

Redactie

Isabelle Diepstraten

Rob Martens

Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek

Open Universiteit
look.ou.nl



Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door de financiële ondersteuning van het ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan LOOK, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek van de Open Universiteit.

© 2013 LOOK - 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: © LOOK - Open Universiteit.

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

ISBN: 978 94 91465 86 4

Printed in The Netherlands.

Inhoudsopgave


Deel 1	Het speelveld van LOOK	
	Professionaliseringsbeleid, onderwijsonderzoek en kennisontsluiting	5
1	Introductie van het Jaarboek LOOK 2012	7
2	Kenmerken professionaliseringsbeleid: mogelijkheden en belevingen	17
3	Kenmerken van onderwijsonderzoek: valorisatie als nieuw thema	31
4	Kenmerken van kennisontsluiting: Leraar24 en KNOW als nieuwe vormen	47
Deel 2	De onderzoeksprogramma's van LOOK	59
5	Programma 1: Wat beweegt leraren?	61
6	Studie bij programma 1	
	De motivatie van de leraar: oorzaken en gevolgen	71
7	Programma 2: Netwerkleren in de sociale ruimte	79
8	Studie bij programma 2	
	Dimensies van sociaal leren	95
9	Programma 3: Reflection in action	103
10	Studie bij programma 3	
	Critical friends en professionalisering	115
11	Programma 4: Leraren en hun professionele ruimte	125
12	Studie bij programma 4	
	Professionele ruimte en gespreid leiderschap	139
Deel 3	Reflectie op het werk van LOOK	153
13	Resultaten: generieke bevindingen vraagsturingsprojecten 2010-2012	155
14	Epiloog: reflectie en vooruitblik	173
	Over de redacteurs	183
	Colofon	185
	Eerder verschenen LOOK- en RdMC-rapporten	187
	Eerder verschenen LOOK- en RdMC-publicaties	190



DEEL 1

Het speelveld van LOOK

Professionaliseringsbeleid, onderwijs- onderzoek en kennisontsluiting

- 1 Introductie van het Jaarboek LOOK 2012 7
 - 2 Kenmerken professionaliseringsbeleid:
 mogelijkheden en belevingen 17
 - 3 Kenmerken van onderwijsonderzoek:
 valorisatie als nieuw thema 31
 - 4 Kenmerken van kennisontsluiting: Leraar24
 en KNOW als nieuwe vormen 47
- 



Isabelle Diepstraten, Rob Martens en Jos Kusters

Van Ruud de Moor Centrum naar LOOK

Het is bijna anderhalf jaar na het verschijnen van het vorige jaarboek dat eindigde met een koers voor de toekomst. We voorzagen daarin nog niet hoe turbulent de tijd hierna zou worden, die zelfs resulteerde in een nieuwe naamgeving.

LOOK, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek is de nieuwe naam voor het voormalige Ruud de Moor Centrum (RdMC). LOOK blijft onderdeel van de Open Universiteit. De nieuwe naam betekent een nieuwe start die aansluit op wat we in onze epiloog al wel voorzagen. We voorzagen een werkwijze waarin op allerlei manieren naar verbinding gezocht wordt: tussen onderwijspraktijk en wetenschappelijk onderzoek, leraarprofessionalisering en onderzoek en onderzoeksbevindingen bij diverse onderzoeksprojecten. De uitdaging daarbij is om vragen van leraren, lerarenteams en vertegenwoordigers van de beroepsgroep systematisch te verbinden aan onderzoeksprogramma's om zo samen met leraren meer te weten te komen over leerloopbanen van leraren (Diepstraten et al., 2011).

Voortaan richt LOOK zich expliciet op het doen van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar het professionaliseren van, voor en door leraren. Vraagsturing is uitgangspunt: de aanvragen voor onderzoeksprojecten komen vanuit de praktijk. De beroepsgroep heeft bovendien via de Onderwijscoöperatie een inhoudelijke rol bij de programmering van LOOK. Ook deze Onderwijscoöperatie is nieuw: ze is een omvorming van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) in samenwerking met de (werknemers)organisaties AOb, Beter Onderwijs Nederland (BON), CMHF Onderwijs, CNV Onderwijs en Platform VVVO. Met het bestuur van de Onderwijscoöperatie zijn meerjarenafspraken gemaakt over projecten die betrekking hebben op drie speerpunten: imago van de leraar, professionele ruimte en het lerarenregister (Ministerie van OCW, 2010b; SBO, 2011).

De kennis die LOOK mede op basis van de vragen uit de beroepsgroep ontwikkelt, overstijgt uiteindelijk wel deze praktijkvragen. Het gaat om generieke wetenschappelijke kennis die bovendien voor het gehele onderwijs toegankelijk wordt gemaakt (onder meer altijd via look.ou.nl). Kortom: LOOK ziet het als zijn specifieke opdracht om voor en met de beroepsgroep professionalisering en onderzoek verder vorm te geven. Belangrijk is om de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te overbruggen en daarmee zowel het onderzoek als leraarprofessionalisering op een hoger en zinvoller plan te brengen.

De manier van werken van LOOK heeft sinds het vorige jaarboek alleen maar meer urgentie gekregen gelet op het recente beleid. De kwaliteit van de leraar krijgt in het onderwijsbeleid nog meer aandacht, waarbij het belang erkend wordt van onderzoekend leren van elkaar aan de hand van praktijkvragen. En de recente oprichting van

het Nationaal Regieorgaan voor Onderwijsonderzoek maakt duidelijk dat men het overbruggen van de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk serieus neemt. Valorisatie is dan ook steeds meer van belang. Precies dat is wat wij willen doen, door het ontwikkelen van relevante kennis in co-creatie met de onderwijspraktijk. In de volgende paragraaf schetsen we kort deze algemene beleidscontext waarin LOOK zich beweegt. We eindigen daarna met een paragraaf over de opzet van het jaarboek. Met dit jaarboek tonen we inspirerende voorbeelden van ons werk, waarbij praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek en het professionaliseren van leraren hand in hand gaan: 'the proof of the pudding is in the eating'.

Beleidscontext van LOOK

LOOK heeft als wetenschappelijk centrum voor lerarenonderzoek direct te maken met beleid gericht op de kwaliteit van de leraar en beleid rondom de kennisinfrastructuur.

Kennisinfrastructuur

De benaderingswijze van LOOK past binnen de nieuwe manier van werken die wordt beoogd met de hervorming van de kennisinfrastructuur. Vanaf 2013 wordt de programmering en subsidiëring van kennisontwikkeling en -verspreiding in handen van één nieuwe organisatie gelegd, het Nationaal Regieorgaan voor Onderwijsonderzoek. Ook de subsidies voor landelijk onderwijsondersteunende activiteiten (de SLOA-gelden) worden hier ondergebracht en gaan voortaan niet meer automatisch naar de landelijke pedagogische centra (Ministerie van OCW, 2011d; idem, 2012).

Op deze manier wil men onder andere de versnippering en ondoorzichtigheid in de kennisinfrastructuur stoppen. Het Regieorgaan is het resultaat van de conclusies uit het Nationaal Plan Onderwijswetenschappen (Commissie De Graaf, 2011; Ministerie van OCW, 2011g), dat een vertaling kreeg in het rapport Wetenschap en vakmanschap: onderwijsonderzoek voor en met de onderwijspraktijk (Coonen & Nijssen, 2011). Door deze hervorming is een meer samenhangende aansturing en evaluatie mogelijk. In de nieuwe kennisinfrastructuur is het bovendien de bedoeling dat alle spelers in de kennisinfrastructuur meer gaan opereren als community of practice waarin scholen, opleiders, onderwijsonderzoekers en ondersteuningsinstellingen gemeenschappelijk kennis ontwikkelen. De beroepsgroep leraren krijgt een grotere invloed op de programmering van onderwijsonderzoek om zo de aansluiting tussen onderzoek en praktijk in beide richtingen meer te bevorderen. Dat is – zoals al eerder gemeld – ook al zichtbaar bij de invloed van de Onderwijscoöperatie op de programmering van LOOK. In een ander hoofdstuk zullen we veel concreter ingaan op de rol van het onderwijsonderzoek en de positie van LOOK daarbinnen.

Lerarenbeleid

De aandacht voor leraarprofessionalisering heeft in het onderwijsbeleid steeds meer aandacht gekregen. In 1993 introduceerde de Commissie Van Es het perspectief van de professionele school, een hechte gemeenschap waarin het beroep van leraar centraal zou staan. De nota 'Maatwerk voor morgen' uit 1999 bevatte aanbevelingen

voor de versterking van de beroepsgroep en van de lerarenopleidingen. In de tussentijd is de samenleving alleen maar meer van het onderwijs gaan verlangen, terwijl het imago en de positie van leraren verslechterde. Er is aanhoudende zorg over de kwaliteit van de lerarenopleidingen en de slechts beperkte benutting van na-, bij- en opscholingsmogelijkheden. En ook de professionele school is nog lang niet gerealiseerd.

Bovenstaande woorden werden als opmaat gekozen in het Advies *Leerkracht!* van de Commissie Leraren onder leiding van Rinnooy Kan (2007). Dit advies vormde het begin van onderwijsbeleid waarin de kwaliteit van de leraar met voorrang aandacht kreeg.

Niet voor niets krijgt leraarprofessionalisering zoveel beleidsaandacht. De kwaliteit van het onderwijs staat of valt immers met de kwaliteit van leraren. Dat blijkt uit veel onderzoeken (Kendall & Marzano, 2008; Ministerie van OCW, 2009). Die kwaliteit staat echter onder druk. De kwantitatieve lerarentekorten vallen in vergelijking met eerdere voorspellingen mee (Vrieling et al., 2011), al zal het voortgezet onderwijs de komende jaren nog flinke problemen hebben om de vacatures te vervullen. Volgens de meest recente berekeningen in de Nota Werken in het Onderwijs 2012 ontstaan in 2014-2015 de grootste tekorten (Ministerie van OCW, 2011h). 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. Bovendien bleek uit het advies van de Commissie Leraren (Rinnooy Kan, 2007) dat veel initiatieven voor onderwijsverbetering niet gericht waren op datgene waar ze op gericht moesten zijn, namelijk op de leraar als centrale actor. Velen stelden daarom dat de leraar als professioneel een nadrukkelijke kwaliteitsimpuls nodig heeft (bijvoorbeeld Stijnen, 2003; Vermeulen, 2003).

Het Ministerie van OCW wil dan ook extra investeren in de kwaliteit van lerarenopleidingen en in het bekwaamheidsonderhoud van zittende leraren. Tegelijk wil het ministerie de leraar meer eigen professionele ruimte geven (Ministerie van OCW, 2011a+b). Veel beleid lijkt die ruimte namelijk juist sterk in te perken. Of zoals Lieberman & Miller (2001) het uitdrukken: "Amid much talk of 'teacher quality', there are renewed efforts to deprofessionalize teaching, to fast-track teacher preparation and licensure procedures, to disband tenure, and to devalue teacher experience, discretion, and knowledge in everyday classroom decisions." (p. viii).

Het Actieplan Leraar 2020 van het kabinet-Rutte (Ministerie van OCW, 2011c) kan gezien worden als opvolger van het Actieplan *Leerkracht* van Nederland (Ministerie van OCW, 2008a). De Actieplannen zijn in convenanten met de besturenorganisaties geconcretiseerd. Het lerarenbeleid van de afgelopen jaren is op die convenanten gebaseerd.

De bestuursafspraken gaan ook samen met extra middelen. Volgens de Miljoenennota 2012 (Ministerie van Financiën, 2011) investeert het kabinet extra in de continue ontwikkeling van leraren. In het begrotingsakkoord 2013 is wederom extra geld – €105 miljoen – vrijgemaakt voor nog beter opgeleide docenten en betere schoolleiders (Ministerie van Financiën, 2012). Van deze extra investering gaat €44 miljoen naar het



primair onderwijs, €26 miljoen naar het voortgezet onderwijs, €15 miljoen naar het middelbaar beroepsonderwijs en €20 miljoen naar het hoger onderwijs. Dat neemt niet weg dat voor de salarissen net als in 2012 de nullijn is afgesproken.

De inhoud van het lerarenbeleid bewandelt twee sporen. Enerzijds zet het ministerie in op nieuwe vormen van professionalisering, vooral het informeel en onderzoekend leren van elkaar (zie ook de peer reviews) op de werkplek (lieft in samenwerking met andere educatieve en wetenschappelijke partners in de regio). Meer professionele ruimte is daarbij het uitgangspunt. Anderzijds is de vraag hoe groot die ruimte zal zijn. Prestaties van leerlingen moeten omhoog en volgens het kabinet kan dat vooral via hogere opleidingen van leraren bereikt worden. Naast deze focus op formele opleidingen, stuurt het ministerie daarbij indirect op inhoud. Er komt namelijk vooral extra geld voor opbrengstgericht werken en het leren omgaan met verschillen tussen leerlingen: zeer waarschijnlijk dat scholen de professionalisering op deze terreinen zullen richten.

In een apart hoofdstuk gaan we veel concreter in op het beleid rondom professionalisering van leraren en hoe leraren dat beleid ervaren. Omdat LOOK zich richt op werkende leraren en het leren op de werkplek, zullen we daarin niet ingaan op het beleid gericht op lerarenopleidingen. Om de beleidscontext volledig in beeld te brengen, zullen we daarom nu kort bij dit beleid stilstaan.

Lerarenbeleid: een uitstapje naar lerarenopleidingen

Na de afspraken voortkomend uit Krachtig Meesterschap (de Kwaliteitsagenda Lerarenopleidingen 2008-2011: zie Ministerie van OCW, 2008b; idem 2010a), is het Actieplan Leraar 2020 (Ministerie van OCW, 2011c) de basis voor afspraken met de lerarenopleidingen. Er worden diverse wegen bewandeld om de kwaliteit van lerarenopleidingen te vergroten.

- Meer aandacht voor vakkennis

In 2016 moeten alle kennisbases en landelijke toetsen zijn ingevoerd bij alle hbo-lerarenopleidingen; in 2014 moeten er extern gelegitimeerde kennistoetsen zijn ingesteld. De pabo's werken bovendien met entreetoetsen taal, rekenen en oriëntatie op jezelf en de wereld die in de propedeuse behaald moeten worden (Inspectie van het Onderwijs, 2011).

Behalve de kennisbases functioneren bovendien de wettelijke bekwaamheidseisen en de Dublin Descriptoren voor Hoger Onderwijs als kwaliteitscriteria bij curriculumontwikkeling en toetsing (LPBO, 2010).

- Meer samen met het werkveld opleiden en daarbij aandacht voor regionale zwaartepunten

Voortaan is NVAO-accreditering nodig om als opleidingsschool erkend en gesubsidieerd te worden. De verdere uitbouw van opleidingsscholen krijgt veel nadruk. Op deze manier wil men het samen leren van leraren, studenten, opleiders en academici stimuleren. Lerarenopleidingen gaan zo ook een bijdrage leveren aan de kennisont-

wikkeling op scholen. Omgekeerd moeten deze opleidingen meer voorbereiden op ontwikkelingen in het werkveld. Hierbij gaat het ministerie profilering en regionale zwaartepuntvorming bevorderen, conform het advies van de Commissie Veerman (2010) zoals dat is uitgewerkt in de nieuwe Strategische Agenda Hoger Onderwijs (Ministerie van OCW, 2011e).

- Meer kwaliteit door invoeren specialisaties

Vanaf 2013 starten de pabo's met de invoering van een specialisatie jonge en oudere kind. Bij die invoering is nader onderzoek nodig naar de relatie met de kennisbasis, de mobiliteit binnen de school en gevolgen voor nascholing en knelpunten op de arbeidsmarkt en de gevolgen voor de aantrekkelijkheid van het beroep. Bij dat laatste vormen mannen een apart aandachtspunt. Zo schrijft de redactie van de community-website voor lerarenopleiders www.leroweb.nl (Idsinga & Van Dam, 2011) dat de invoering van de specialisatie op pabo's ook zorgen oproept bij scholen: "Komt een leraar met specialisatie jonge kind toch niet voor een groep 8 te staan?". Dan zou de specialisatie juist nadelig kunnen uitwerken voor de onderwijskwaliteit. De redactie ziet ook voordelen van specialiseren. De pabo wordt mogelijk aantrekkelijker voor jongens, het mbo-diploma onderwijsassistent sluit beter aan op de specialisatie jongere kind, terwijl de specialisatie oudere kind weer een logische doorstroom zou zijn naar een tweedegraads lerarenopleiding. De invoering van kennisbases kan die doorgaande lijnen nog scherper in beeld brengen.

Conform de specialisatie op pabo's wil het ministerie meer aandacht geven aan goed opgeleide leraren voor het vmbo en mbo. Hiervoor worden de adviezen van de Onderwijsraad (2011) overgenomen (Ministerie van OCW, 2011f). Bij de herijking van de bekwaamheidseisen door de beroepsgroep wordt bekeken of er specifieke indicatoren voor vo, vmbo en mbo kunnen komen. Tweedegraadsopleidingen werken met uitstrooprofielen vo, vmbo of mbo. Bekeken wordt of nascholing verplicht gesteld kan worden als studenten na hun opleiding alsnog hun brede bevoegdheid willen realiseren. De invulling van het curriculum en de profielen blijft zaak van de sector zelf. Ook wordt een educatieve vakminor in de hbo-bacheloropleidingen ingevoerd voor de beroepsgerichte vakken in het mbo.

- Meer leraren door het aanspreken van nieuwe groepen en leerwegen

Er komen prestatieafspraken voor de begeleiding van beginnende leraren. Deze maatregel kan ook in het kader gezien worden van maatregelen voor het bestrijden van tekorten. Andere voorstellen daarvoor zijn het aanspreken van nieuwe doelgroepen als mannen (pabo's) en allochtonen (lerarenopleidingen) en – via flexibelere wegen naar het diploma – vwo'ers en academici. Via plustrajecten en bi-diplomeringsprobeerden talentvolle studenten (vwo'ers in het bijzonder) binnen te halen. Academici kunnen naast hun bachelor een educatieve minor volgen of daarna een educatieve master aan een universitaire lerarenopleiding, of ze kunnen versneld een tweedegraadsopleiding volgen. Ook voor academici is het project Eerst de klas van het Platform Bèta Techniek: excellente, pas afgestudeerde academici werken in het voortgezet onderwijs, worden opgeleid tot eerstegraads docent en ontvangen een leiderschapstraining



in het bedrijfsleven. De Nota Werken in het onderwijs 2012 maakt zichtbaar dat de instroom van vwo'ers op pabo's is gestegen en dat ook de andere opleidingen in de lift zitten (Ministerie van OCW, 2011h). Studenten zijn ruim voldoende tevreden over hun opleiding, hoewel het studierendement afneemt.

Met deze paragraaf hebben we het speelveld in beeld waarop LOOK zich begeeft. Kenmerkend voor de beleidscontext is momenteel: alle aandacht naar de kwaliteit en professionele ruimte van leraren en daar ook de kennisinfrastructuur op richten. Hiermee valt ook de nieuwe profilering van LOOK goed te plaatsen. Het navolgende beschrijft hoe we het nieuwe profiel van LOOK in dit jaarboek willen neerzetten.

Opbouw van dit jaarboek

Zoals we in de eerste paragraaf al kort aangaven richt LOOK zich op professionalisering van leraren, onderwijsonderzoek en kennisontsluiting voor leraren. LOOK wil deze drie terreinen niet meer als hermetisch van elkaar gescheiden terreinen zien. Juist die scheiding lijkt een belangrijke reden voor de kloof tussen onderwijs en onderwijsonderzoek en voor stagnatie in zowel leraarprofessionalisering als onderwijsonderzoek. Het voormalige ketendenken, waarbij wetenschappers kennis ontwikkelen, de zogenaamde SLOA-instellingen zorgen voor de verspreiding van deze kennis en leraren de kennis vervolgens in hun praktijk toepassen, doet de huidige situatie geen recht meer. Het blijkt juist cruciaal om van begin af aan met de beroepsgroep kennis te ontwikkelen. Leraren worden zo aangezet tot verdieping en kritische reflectie, terwijl wetenschappers in begrijpelijke taal over onderzoek moeten communiceren. Het gaat er niet om om van leraren wetenschappelijke onderzoekers te maken of van wetenschappelijke onderzoekers leraren te maken. Maar, zo adviseerde ook de Onderwijsraad, wel is het belangrijk dat de rollen veel meer complementair aan elkaar worden en de relatie minder hiërarchisch van aard wordt. Alleen zo worden zaken voorkomen als gebrek aan praktijkrelevantie, het 'not invented here syndroom', of een onderschatting van de complexiteit van onderwijsvernieuwing (zie het *Manifest* van LOOK, Martens et al., 2012). Het gaat om een complexe problematiek die betrekking heeft op meerdere typen actoren en meerdere problemen, zoals kenmerken van lerarenbeleid, kenmerken van onderwijsonderzoek, kenmerken van de manier waarop dat onderzoek ontsloten wordt voor de praktijk en natuurlijk kenmerken van het gedrag van leraren zelf.

In dit jaarboek proberen we een stand van zaken op te maken over deze complexe problematiek. Juist na de afgelopen turbulente periode is het goed een pas op de plaats te maken en voor bovengenoemde terreinen de vraag te stellen: 'Waar staan we nu?'

Deel 1

In deel 1 brengen we het speelveld in kaart, waarop LOOK zich beweegt. Dit inleidende hoofdstuk 1 vormt daarvoor de introductie.

Hoofdstuk 2 draait om de *kenmerken van lerarenbeleid*. We schetsen de beleidscontext

waarbinnen de professionalisering van leraren zich afspeelt. We putten daarvoor uit een beleidsreview die in opdracht van de beroepsgroep – in dit geval de Algemene Onderwijsbond, lid van de Onderwijscoöperatie – is uitgevoerd en in september 2012 tijdens het jubileumcongres van de AOb aan beleidsmakers en leraren is gepresenteerd.

In hoofdstuk 3 staan de *kenmerken van onderwijsonderzoek* centraal. We beschrijven de kern van het onderzoeksmanifest dat LOOK heeft opgesteld. Daarin staat wat voor type onderzoek LOOK voor ogen heeft dat zowel tot beter en praktijkrelevanter onderwijsonderzoek moet leiden als tot zinvollere manieren van professionaliseren die leiden tot betere leraren. Ook het Nationaal Plan Onderwijswetenschappen (Commissie De Graaf, 2011), het rapport Wetenschap en vakmanschap (Coonen & Nijssen, 2011) en het Nationaal Regieorgaan voor Onderwijsonderzoek krijgt daarbij nog uitvoeriger aandacht.

Hoofdstuk 4 heeft te maken met *kenmerken van kennisontsluiting*. We presenteren onderzoek dat LOOK heeft verricht rondom Leraar24.nl. Het project Leraar24.nl kan dienen als voorbeeld van een nieuwe manier om kennis te ontsluiten, waarmee leraren zich op een nieuwe manier kunnen professionaliseren. De Onderwijscoöperatie, Kennisnet en LOOK werken samen rondom de website Leraar24. Op de site tonen leraren in korte video's hoe zij bepaalde praktijkproblemen aanpakken. Bij dit videomateriaal zijn verdiepende dossiers aanwezig waarin wetenschappelijke kennis over het betreffende onderwerp in toegankelijke taal bij elkaar is gezet. Leraren kunnen ook zelf een bijdrage leveren door hun eigen kennis via Leraar24 te ontsluiten: via videofilms van hun werkzaamheden en via reacties op andere dossiers. We besluiten het hoofdstuk met informatie over KNOW, waarin de nieuwe manier van kennisontsluiting nog verder wordt doorgevoerd.

Deel 2

Deel 2 is geheel gewijd aan *kenmerken van het professionaliseringsgedrag van leraren*. We laten hier zien hoe we praktijkvragen rondom professionalisering proberen te verbinden aan vier onderzoeksprogramma's: *Wat beweegt leraren*, *Sociaal leren*, *Reflection in action* en *Leraren en hun professionele ruimte*. LOOK wil immers praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek doen en dus niet alleen lokale praktijkvragen beantwoorden, maar ook bijdragen aan generieke wetenschappelijke kennisontwikkeling. Elk programma kijkt met een specifieke bril naar een aantal facetten van professionaliseringsgedrag. Hiermee kan LOOK dit gedrag systematisch, vanuit een bepaald theoretisch kader en een specifieke onderzoeksmethodiek in kaart brengen. Over projecten heen kijkt LOOK dan ook naar vergelijkbare kernvariabelen en theoretische uitgangspunten en hanteert daarbij vergelijkbare meetinstrumenten.

In deel 2 komen de onderzoeksprogramma's achtereenvolgens aan bod. Bij elk programma zijn ook de bevindingen van een studie opgenomen die in het kader van dat programma is verricht.

Hoofdstuk 5 schetst het onderzoeksprogramma *Wat beweegt leraren*. De bijbehorende studie naar de relatie tussen motivatie en prestaties van leraren en leerlingen komt in hoofdstuk 6 aan bod.

In hoofdstuk 7 staat het onderzoeksprogramma Netwerklernen in de sociale ruimte centraal, terwijl de bijbehorende studie naar teamleren in hoofdstuk 8 staat. Hoofdstuk 9 toont het programma Reflection in action. Hoofdstuk 10 bevat de bijbehorende studie rondom een hulpmiddel bij reflectie: de 'critical friend'. We bespreken in hoofdstuk 11 het programma Leraren en hun professionele ruimte. Daarbij hoort de reviewstudie naar gespreid leiderschap uit hoofdstuk 12.

Deel 3

Bij een pas op de plaats om de nieuwe start van LOOK in beeld te brengen hoort ook een moment van reflectie. Een eerste bron voor deze reflectie vormen de conclusies over wat diverse data over de projecten heen tot nu toe voor beeld opleveren. Deze bevindingen vermelden we in hoofdstuk 13 en leveren input voor hoofdstuk 14, de epiloog. We zullen in de epiloog reflecteren op ons eigen werk en vooruitblikken naar het volgende jaarboek.

Met al deze hoofdstukken hopen we opnieuw inspirerende voorbeelden te laten zien van ons praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Met ons onderzoek willen we relevante kennis (valorisatie) in samenwerking met de praktijk ontwikkelen. Tegelijk is ons doel ook het professionaliseren van leraren direct te bevorderen, namelijk door dat samen creëren van die relevante kennis.

Literatuur

- Commissie Veerman Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel (2010). *Differentiëren in drievoud*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Commissie De Graaf Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen. (2011). *Nationaal Plan Onderwijs/leerwetenschappen*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Coonen, H., & Nijssen, A. (2011). *Wetenschap en vakmanschap: onderwijsonderzoek voor en met de onderwijspraktijk*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, S., Martens, R., & Claessen, J. (2011). *Professionalisering van leraren op de werkplek. Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Idsinga, T., & Dam, C. van (2011). *Toegevoegde waarde lerarenopleidingen*. Geraadpleegd op 27 januari 2011 op www.leroweb.nl/lero/home/4153.
- Inspectie van het onderwijs. (2011). *Monitor krachtig meesterschap. Een eerste verkenning*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Kendall, J.S., & Marzano, R.J. (2008). *Designing & Assessing Educational Objectives*. New York: SAGE Publications Inc.
- Kusters, J., & Jansen, D. (2011). *Get Connected! Koersplan 2011-2014*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs. (2010). *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding*. Utrecht: LPBO.
- Martens, R., Kessels, J., Laat, M. de & Ros, A. (2012). *Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Onderzoeksmanifest LOOK*. Heerlen: LOOK, Open Universiteit.
- Ministerie van Financiën (2011). *Miljoenennota 2012*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van Financiën (2012). *Miljoenennota 2013*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2008a). *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 (2010a). *Voortgangsrapportage Leerkracht van Nederland mei 2010*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2010b). *Kamerbrief omvorming SBL en toekomst LPBO*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2011a). *Nota werken in het onderwijs 2011*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2011b). *Voortgangsrapportage Leerkracht van Nederland mei 2011*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2011c). *Actieplan leraar 2020*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2011d). *Kamerbrief Herziening subsidiebeleid onderwijssubsidies*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2011e). *Kwaliteit in verscheidenheid. Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Wetenschap (HOOP)*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2011f). *Beleidsreactie advies Onderwijsraad 'Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs'*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2011g). *Kamerbrief Nationaal Plan Onderwijs/Leerwetenschappen*. Den Haag: Ministerie van OCW.



- Ministerie van OCW (2011h). *Nota werken in het onderwijs 2012*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2012). *Hoofdlijnenbrief SLOA 2012-2013*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Onderwijsraad (2011). *Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rinnooy Kan, A. (2007). *Leerkracht! Advies van de commissie leraren*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (2011). <http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/actueel/2011-q3/leraren-bundelen-krachten-in-de-onderwijscooperatie/> bezocht op 21 september 2011.
- Stijnen, P.J.J. (2003). *Leraar worden: 'under construction'?*. Inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit Nederland, Ruud de Moor Centrum.
- Vermeulen, M. (2003). *Een meer dan toevallige casus. De tekorten aan leraren gezien als aansluitingsvraagstuk tussen opleiding en arbeidsmarkt in het hoger onderwijs*. Inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit Nederland, Ruud de Moor Centrum.
- Vrielink, S., Hogeling, L., Kurver, B., Boom, E. van der, Vlasakker, S. van de, & Warmerdam, S. (2011). *Arbeidsmarktbarometer po, vo, mbo 2010/2011*. Nijmegen: ResearchNed Ecorys.



Isabelle Diepstraten en Arnoud Evers

Opzet van de LOOK-overzichtsstudie naar leraarprofessionalisering

In de volgende hoofdstukken zullen we laten zien hoe LOOK het onderzoek naar leraarprofessionalisering voor ogen heeft. Zoals gezegd: professionalisering, onderzoek en (wederzijdse!) kennisuitwisseling tussen wetenschap en praktijk gaan daarbij in onze visie hand in hand. In dit hoofdstuk staan we eerst eens stil bij de vraag welke mogelijkheden leraren eigenlijk hebben om zich te professionaliseren. We schetsen de beleidscontext waarbinnen de professionalisering van leraren zich afspeelt en onderzoeken hoe leraren deze context zelf ervaren.

Onderzoeksvragen

Om deze vraag te beantwoorden hebben we in 2012 een omvangrijke studie uitgevoerd (Diepstraten & Evers, 2012). Ook deze studie kwam voort uit een vraag van de beroepsgroep, in dit geval de Algemene Onderwijsbond (AOB), lid van de Onderwijscoöperatie. De bevindingen zijn in september 2012 tijdens het jubileumcongres van de AOB aan beleidsmakers en leraren gepresenteerd. De volgende vragen zijn onderzocht:

1. Welke mogelijkheden en middelen zijn er voor de professionele ontwikkeling van leraren en hoe maken scholen en leraren daar gebruik van?
2. Welke mogelijkheden hebben leraren voor zeggenschap en hoe ervaren zij dat zelf?
3. Sluit het aanbod aan mogelijkheden voor professionele ontwikkeling aan op de vraag en behoefte van leraren?
4. Hoe ziet de professionele ontwikkeling van leraren er uit in goed presterende onderwijslanden?
5. Hoe professionaliseren vergelijkbare beroepsgroepen zich, zoals politie- en verplegend personeel?

Het accent ligt op leraren in het po, vo en mbo, met waar relevant een vergelijking met het hbo.

We kijken hierbij niet alleen naar het bewust georganiseerde leren, waarvoor leraren dan meestal een certificaat of diploma krijgen. Maar we kijken ook naar het zogenaamde informele leren dat gebeurt tijdens het dagelijks werk door bijvoorbeeld een gesprek met een collega.

Aanpak

We hebben bovengenoemde vragen onderzocht aan de hand van een literatuuronderzoek en aanvullend eigen onderzoek. Voor het literatuuronderzoek hebben we ons gericht op verschillende typen documenten. Allereerst ging het om landelijke beleidsdocumenten. Het huidige landelijk beleid is zichtbaar in het Actieplan Leerkracht van Nederland (Ministerie van OCW, 2008) en de opvolger daarvan, Actieplan Leraar

2020 (Ministerie van OCW, 2011a; in de vertaling van de Actieplannen in bestuursakkoorden Ministerie van OCW, 2011b; 2011c; 2012) en in collectieve arbeidsovereenkomsten (cao's) (PO-Raad, 2009; VO-raad, 2011; MBO Raad, 2008; HBO-raad, 2010). De Nota's werken in het onderwijs van het Ministerie van OCW (2011d) geven steeds een overzicht van de landelijke stand van zaken. Het beleid op het niveau van schoolbesturen en scholen namen we niet mee, omdat daarvoor het aantal scholen en besturen te groot en te divers is. Wel hebben we documenten bekeken die iets zeggen over de beleving van het beleid door leraren. Hiervoor hebben we gekeken naar evaluatieonderzoeken in opdracht van het ministerie of sociale partners die sinds 2008 verricht zijn. Voor de vergelijking met het buitenland en met andere beroepsgroepen hebben we de recente (review)studies van andere onderzoekers gebruikt.

Omdat de beleving van leraren hiermee nog relatief weinig in beeld gebracht kon worden, hebben we als volgt aanvullend onderzoek verricht. We begonnen met focusgroeps gesprekken met leraren, voornamelijk AOb-consulenten werkzaam in het po, vo en mbo. Na deze focusgroeps gesprekken hebben we, op basis van de lacunes in het bestaande onderzoek en de uitkomsten van de focusgroeps gesprekken een peiling uitgevoerd door middel van een vragenlijst onder leraren werkzaam in het po, vo, en mbo. Ten slotte hebben forumdiscussies plaatsgevonden op de AOb-website om in gesprek te gaan met een bredere groep leraren.

In de rest van dit hoofdstuk geven we achtereenvolgens de belangrijkste conclusies weer voor de bovengenoemde vijf vragen. We eindigen met een slotconclusie die het perspectief vormt voor de rest van dit jaarboek.

Mogelijkheden en middelen

Er bestaan individuele regelingen waar leraren zelf een beroep op kunnen doen zoals de Tegemoetkoming Lerarenopleiding (TLO), de lerarenbeurs en de promotiebeurs. Daarnaast zijn er collectieve regelingen ofwel mogelijkheden en middelen die schoolbesturen van de overheid krijgen voor professionele ontwikkeling van hun leraren. Vooral rondom het gebruik van de collectieve regelingen hangt nog veel mist en leraren hebben er weinig grip op.

Individuele regelingen

Bij de individuele regelingen gaat het vooral om de Lerarenbeurs. Deze regeling is goed bekend onder leraren, in tegenstelling tot de recentelijk ingestelde Promotiebeurs. De Lerarenbeurs is ook erg populair, omdat leraren de beurs zelf kunnen aanvragen voor hun eigen doeleinden en omdat tegelijk voor de school hiermee alles is geregeld (vooral de vervangingskosten). Knelpunten zijn er weinig en dan vooral op het vlak van onvoldoende begeleiding en organisatorische obstakels in de school. Leraren zijn minder enthousiast over het nieuwe voorstel om de beurs alleen nog voor lange bachelor- en masterstudies beschikbaar te stellen: die studies zijn in hun ogen vaak niet haalbaar in combinatie met privé- en werkdruk (Stamet & Zwaneveld, 2010).

Collectieve regelingen

De collectieve regelingen betreffen allereerst afspraken in de cao over professionaliseringsrechten van leraren. In het po en mbo is er een minimumaantal uren vastgesteld: in de bve-sector is een deel van die uren teamgebonden. In het vo is een minimaal budget per leraar voor professionalisering vastgesteld. In het hbo is zowel een minimumaantal uren als een minimumbudget voor professionele ontwikkeling vastgesteld. In alle sectoren is het de bedoeling dat directeuren een teamscholingsplan ontwikkelen en dat ze ontwikkelafspraken maken met elke individuele leraar, die enerzijds afgestemd zijn op het teamscholingsplan, maar anderzijds ook tegemoet komen aan individuele professionaliseringswensen en -manieren (zoals het bijhouden van tijdschriften op het eigen vakgebied) (Van Kessel, Van Rens & Vrieze, 2010). Ook de prestatieafspraken in de bestuursakkoorden tussen het ministerie van OCW en de PO-, VO- en Bve Raad hangen samen met collectieve mogelijkheden en middelen voor professionalisering.

Via de prestatieafspraken is er vooral een sterke sturing op de inhoud en de vorm van professionele ontwikkeling. Opvallend is nu de sterke sturing op opbrengstgericht werken bij vooral taal en rekenen/wiskunde en het kunnen omgaan met verschillen, waarbij nu juist excellente leerlingen in de aandacht staan. In de vorm wordt enerzijds sterk gestuurd op het volgen van formele opleidingen (vooral het vergroten van deelname aan masters), maar tegelijk wordt veel verwacht van websites als Leraar24 en Wikiwijs die bedoeld zijn om leraren aan te zetten tot informeel en samenwerkend leren. Conform de gevoelde noodzaak van professionalisering zijn er de afgelopen jaren ook steeds meer extra professionaliseringsbudgetten voor scholen beschikbaar gekomen. Tegenwoordig worden ze via de zogenaamde prestatiebox aan het lumpsumbudget van een schoolbestuur toegevoegd.

Gebruik van collectieve regelingen

Het is moeilijk grip te krijgen op het gebruik van collectieve regelingen, zo blijkt uit evaluatieonderzoek. Schoolbesturen en scholen gaan zeer divers met de geboden mogelijkheden om. Wat nog het meest helder lijkt, is dat in ieder geval de vele (extra) professionaliseringsmiddelen niet allemaal voor professionalisering gebruikt worden, maar wel om 'andere gaten' te vullen.

Ook is het moeilijk boven tafel te krijgen hoe leraren de collectieve regelingen benutten. Zo zijn er tegenstrijdige onderzoeksbevindingen over het benutten van de wettelijke professionaliseringstijd. Al met al lijken leraren zich meer dan de gemiddelde volwassen bevolking met professionele ontwikkeling bezig te houden (KIA, 2012). Het blijft de vraag of de gebruikte professionaliseringstijd door leraren nu onder- of overschat wordt. Onderzoeken geven aanwijzingen dat informele leeractiviteiten door leraren vaak niet tot de professionaliseringstijd gerekend worden. Het blijft daarom de vraag hoeveel professionaliseringstijd leraren gebruiken voor informele vormen van leren. Ook een focusgroepgesprek met leraren maakte duidelijk dat leraren bij professionalisering toch vooral aan formele vormen van leren denken, zoals opleidingen, cursussen en trainingen. Vervolgens blijken de werkdruk en tegenwerking van de leidinggevende de belangrijkste obstakels om deel te nemen. Omgekeerd zijn sociale



steun van de leidinggevende en autonomie om zelf invulling te geven aan bekwaamheidsontwikkeling cruciaal om de professionaliseringstijd wel te gebruiken (Van Veen, et al., 2010).

Kortom

Individuele regelingen zijn helder en worden graag door leraren gebruikt. Leraren zijn veel minder te spreken over de collectieve regelingen. Deze regelingen zijn met veel mist omgeven en leraren hebben hier weinig grip op.

Om te beginnen is onduidelijk hoeveel schoolbesturen nu precies binnenkrijgen aan professionaliseringsgelden, hoeveel ze daarvan naar scholen doorsluizen en hoe scholen dit geld daadwerkelijk voor professionalisering gebruiken.

Daar komt nog bij dat ook onduidelijk is hoe leraren zelf de mogelijkheden gebruiken die er volgens de collectieve regelingen zijn. Het gaat dan om het gebruik van rechten die in de cao zijn vastgelegd. Het niet gebruiken van mogelijkheden en middelen voor professionele ontwikkeling heeft enerzijds te maken met een onderschatting, omdat leraren informele vormen van leren vaak niet meerekenen. Anderzijds gebruiken leraren de beschikbare mogelijkheden daadwerkelijk niet optimaal. Dat heeft vooral te maken met zeggenschap (over de eigen tijd en over toestemming door leidinggevende) en met het aanbod (mismatch). Deze bevindingen zien we ook terug in de conclusies van het SEOR-Rapport (Gravesteijn, et al., 2012). Zeggenschap en aanbod hebben we in het aanvullende LOOK-onderzoek dan ook extra aandacht gegeven.

Zeggenschap

De zeggenschap die leraren hebben over de inrichting van hun werk en de aanpak van hun bekwaamheidsontwikkeling wordt tegenwoordig ook vaak de professionele ruimte genoemd. We maken bij zeggenschap een onderscheid tussen directe zeggenschap (rechtstreekse beslissingen door de leraar zelf, met minimale afstemming met anderen) en indirecte zeggenschap (bijvoorbeeld via organen zoals de medezeggenschapsraad, via HRM-beleid, en via onderwijsondersteuningsbeleid).

We hebben gekeken naar het overheidsbeleid rondom zeggenschap en naar de opvattingen die leraren zelf hebben over zeggenschap.

Directe zeggenschap

De directe zeggenschap in de besluitvorming op scholen is sterk verwant met wat in de internationale wetenschappelijke literatuur 'Participation in Decision Making' wordt genoemd. Hoewel de effecten niet altijd eenduidig zijn, toont onderzoek aan dat participatieve besluitvorming een positief effect heeft op de motivatie van leraren en op de invoering van innovaties (Geijsel, et al., 2009). Het internationale onderzoek naar participatieve besluitvorming, gaat echter altijd over participatie in algemene besluitvorming over het primaire onderwijsproces, en nauwelijks over participatie in besluitvorming over professionele ontwikkeling (Hogeling, et al., 2009). Ons vragenlijstonderzoek geeft aan dat leraren redelijk vaak vinden dat zij kunnen meebeslissen over hun eigen professionele ontwikkeling. Er is wel een grote spreiding in de

antwoorden die gaan over dit meebeslissen. Leraren in het po ervaren hierbij meer mogelijkheden om te kunnen meebeslissen dan leraren in het vo en mbo. Verder voelen leraren zich competent om zeggenschap uit te oefenen over hun eigen professionele ontwikkeling. Hierbij hebben wij geen verschil gevonden tussen de sectoren po, vo en mbo.

Indirecte zeggenschap

Bij het onderdeel indirecte zeggenschap hebben we gekeken naar beleid en praktijkbeleving rondom de medezeggenschapsraad (MR), het HRM-beleid en beleid gericht op versterking van de beroepsgroep (zoals bekwaamheidseisen en lerarenregister).

- Evaluatie van de Wet Medezeggenschap op Scholen (WMS) toont aan dat de betrokkenen bij de medezeggenschap in scholen licht positief oordelen over de effecten van de WMS, maar er zijn ook verbeterpunten (Bokdam, et al., 2012). Belangrijkste knelpunten zijn de personele bezetting en de professionaliteit van de medezeggenschap. Deze knelpunten werden ook bevestigd in ons focusgroeps gesprek.
- Een belangrijk onderdeel van HRM-beleid is de gesprekkencyclus, waarin een leraar zeggenschap kan uitoefenen over zijn professionele ontwikkeling. In de gesprekkencyclus maakt een leraar met zijn directeur afspraken over ontwikkeldoelen en de daarvoor beschikbare tijd en geld. Dit werd ook ondersteund door wat leraren zeiden in het focusgroeps gesprek. Men concludeerde dat een goed uitgevoerde gesprekkencyclus in de school, waarin goed doorgevraagd wordt naar professionaliseringsactiviteiten, van belang is om professionalisering te stimuleren en dat dit een rol speelt bij de versterking van zeggenschap.
- Bij beleid gericht op versterking van de beroepsgroep hebben we gekeken naar het lerarenregister, bekwaamheidsonderhoud, zeggenschap door lerarenteams en peer review. De onderwijssector heeft het lerarenregister ingesteld, waarbij de inschrijving gekoppeld is aan gecertificeerde professionaliseringsactiviteiten. Het is nog maar de vraag of een lerarenregister de zeggenschap van leraren vergroot. Strikte scholingseisen die zijn opgelegd zullen daar zeker niet aan bijdragen. De bekwaamheidseisen worden gebruikt als houvast in de gesprekkencyclus, maar zijn nog weinig expliciet richtinggevend voor de te volgen scholing en het POP van de leraar. Op dit moment leeft het bekwaamheidsdossier nog niet echt, behalve als leraren het moeten inzetten voor een promotie in het kader van de functiemix (Van der Aa, et al., 2011). Er zijn ideeën om het lerarenteam meer zeggenschap te geven over het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid. Peer reviews of collegiale visitatie ziet het ministerie als goede manier om de professionalisering te bevorderen. In het vragenlijstonderzoek is gevraagd op welk niveau (individueel, team, school of landelijk) leraren vinden dat afstemming over professionele ontwikkeling plaats moet vinden. Leraren vinden dat afstemming voornamelijk op het individuele niveau (tussen leraar en leidinggevende) en op teamniveau zou moeten plaatsvinden. Ook in het focusgroeps gesprek kwam naar voren dat het teamdenken een prominentere plaats zou moeten krijgen.



Kortom

Leraren vinden dat zij redelijk vaak kunnen meebeslissen over hun eigen professionele ontwikkeling. Ook voelen zij zich competent om dat te doen. Tegelijk hebben wij geconcludeerd dat leraren het moeilijk vinden hun rechten op te eisen als hun leidinggevenden aan die professionaliseringsrechten voorbij gaan. Daarnaast blijkt dat leraren zelf vaak niet weten welke formele rechten ze hebben.

Leraren vinden dat afstemming over de eigen professionalisering hoofdzakelijk zou moeten plaatsvinden tussen een leraar en zijn of haar leidinggevende, maar ook afstemming binnen de teams is belangrijk. Ook stellen leraren dat het cruciaal is om in de gesprekkencyclus goed door te vragen naar professionaliseringsactiviteiten. De gesprekkencyclus speelt een belangrijke rol bij de versterking van zeggenschap. Het geven van meer zeggenschap aan teams, zoals stond in het wetsvoorstel versterking positie leraren, kan op waardering van leraren rekenen. Dan gaat het om: teams weer de ruimte geven zelf hun onderwijs te ontwikkelen en te kijken welke kwaliteiten ze daarbij nodig hebben of – via professionele ontwikkeling – willen versterken.

Vraag en aanbod

Leraren hebben veel behoefte aan professionalisering, maar dit krijgt nog te weinig ondersteuning, zowel vanuit de scholen als vanuit de aanbodkant. Kwantiteit is er genoeg in het aanbod: via universiteiten, hogescholen, pedagogische centra, schoolbegeleidingsdiensten en de meest uiteenlopende adviesbureaus, waarbij er grote verschillen zijn in kwaliteit en vooral de particuliere korte cursussen niet transparant zijn. In de vorm schiet het aanbod echter te kort (en in mindere mate in inhoud). Er is meer behoefte aan flexibele vormen van leren (kort, flexibele roosters) en minder klassieke, meer praktijkgeoriënteerde vormen (Gravesteyn, et al., 2012). Leraren willen ook graag meer leren van elkaar. Uitschieter hierbij is de behoefte om werkbezoeken te brengen aan andere scholen. Hoewel deze activiteit op zich niet veel plaatsvindt, zouden leraren dit wel vaker willen doen. Zij ervaren weinig ondersteuning vanuit de eigen school hiervoor. Datzelfde geldt voor 'tijdens lesbezoeken met collega's praten' en in mindere mate voor 'deelnemen aan netwerken'.

Als leraren de vraag krijgen aan welke vormen van leren ze behoefte hebben, dan noemen ze vooral klassieke vormen van leren: vanuit de literatuur en via cursussen en workshops. Ze willen enerzijds meer leren van elkaar op en rond hun dagelijkse werk, maar anderzijds noemen ze de klassieke en formele opleidingsvormen wel het meest. Waarom spreken leraren in mindere mate de behoefte uit aan informele vormen van leren op de werkplek? Het zou kunnen zijn dat leraren informele vormen van professionalisering onderschatten. Hoewel leraren zeggen vooral informeel te leren, blijken ze onder professionalisering vaak formeel leren te verstaan: dat bleek ook tijdens onze focusgroepsessies. Ook kan het zo zijn dat leraren weliswaar vinden het beste te kunnen leren van informele vormen, maar hun formele professionaliseringstijd toch vooral aan formele vormen besteden. Een andere oorzaak zou kunnen zijn, dat informeel leren nog niet gewaardeerd wordt en als zodanig niet gebruikt kan worden als een

bewijs van bekwaamheidsontwikkeling in functioneringsgesprekken. Het initiatief tot het Lerarenregister kan deze onbedoelde situatie nog vergroten, indien dit register geen rekening zal houden met de opbrengsten van informeel leren. Informeel leren wordt onderschat, zowel door leraren als door de scholen. We zien wel een trend in de scholen voor het oprichten en ondersteunen van werkgroepjes op de werkplek. Ook het Onderwijsverslag van de Inspectie van het Onderwijs (2011) concludeert dat bij scholing en professionalisering nog te weinig gedacht wordt aan eenvoudig te organiseren, informele vormen van professionalisering, zoals het bij elkaar in de klas kijken.

Wat ook opvalt uit deze studie is dat er veel verschillen zijn tussen de verschillende sectoren in zowel de ondersteuning die leraren vanuit de school krijgen voor professionaliseringsactiviteiten als in de behoefte van leraren aan professionalisering. Het po is het meest actief in activiteiten, ondersteuning en behoefte. Het mbo lijkt hierin de minste activiteit te laten zien. Wellicht heeft dat te maken met de conclusie die Gravesteyn en collega's (2012) ook al trokken, namelijk dat het gat tussen vraag en aanbod in het mbo het grootst is.

Kortom

Er is sprake van een kwalitatieve mismatch tussen vraag en aanbod en er is, met name in het mbo sprake van een onvervulde professionaliseringsbehoefte. Er is meer behoefte aan diversiteit en flexibiliteit in het professionaliseringsaanbod. Maatwerk voor de leraren, ondersteund vanuit de school en de overheid, is hiervoor nodig. Nieuwe vormen van professionalisering bieden hiervoor mogelijk goede kansen. Daarbij valt te denken aan online platforms die kennis ontsluiten (Leraar24, Best Evidence Encyclopedie) en initiatieven van scholengroepen om het samen leren te bevorderen.

Professionele ontwikkeling van leraren in het buitenland

De beschikbare, internationaal vergelijkende onderzoeken naar leraarprofessionalisering baseren zich op OESO-rapporten. Deze rapporten beschrijven de uitkomsten van herhaalde surveys onder leraren en hun leidinggevenden (Talis) en van regelmatige peilingen van leerlingprestaties (PISA). De internationale studies laten het volgende beeld zien over achtereenvolgens professionaliseringsmogelijkheden en -middelen, zeggenschap en vraag versus aanbod.

Mogelijkheden en middelen voor professionele ontwikkeling

- Hovius en Van Kessel (2010) tonen dat Nederland vrij uniek is in mogelijkheden en middelen. Dat begint al met de opleiding van leraren. Nederland heeft veel hbo-opgeleide leraren en weinig aandacht voor de inductiefase (de eerste twee jaar van de beroepsloopbaan na het afstuderen). In goed presterende landen worden aan de initiële opleiding hoge eisen gesteld (universitair, zware selectie) en worden beginnende leraren vaak aan een senior-leraar gekoppeld.
- Nederland is ook nogal uniek met het stellen van minimumeisen aan professionaliseringstijd. Los van de daadwerkelijk gebruikte tijd verschilt de behoefte aan



professionaliseringstijd sterk per land. Een aantal landen organiseert vaste tijdstippen in het jaar of de week voor professionaliseringstijd. Cruciaal voor effectieve professionele ontwikkeling is dat er structureel tijd gereserveerd is in het weekrooster en de werkrouines om samen onderwijs voor te bereiden. Dat betekent dat de lestaak dan hooguit de helft van de weektaak omvat.

- Nederland is opnieuw vrij uniek als het gaat om de mogelijkheid voor leraren om een eigen professionaliseringsbudget aan te vragen (in het vo of via de Lerarenbeurs). Dat neemt niet weg dat geld in goed presterende landen door leraren nauwelijks als obstakel voor professionele ontwikkeling wordt ervaren. Tijd is een veel groter probleem dan geld. Bij tijd gaat het dan vooral weer om het feit dat leraren weinig zeggenschap over hun tijd ervaren. Na zeggenschap over tijd vormt het ontbreken van een geschikt aanbod internationaal gezien het op een na grootste obstakel voor professionele ontwikkeling. We gaan nu verder op zeggenschap en aanbod in.

Zeggenschap

Nederland lijkt op bepaalde punten de zeggenschap van leraren in te perken; juist door het toepassen van formele prikkels die zo kenmerkend zijn voor de Angelsaksische benadering. De nadruk op opbrengstgericht werken en de invoering van een lerarenregister zijn daar voorbeelden van. Gelet op sociaaleconomisch vergelijkbare landen leggen vooral Angelsaksische landen meer nadruk op geformaliseerde prikkels tot professionalisering: herregistratie gekoppeld aan het op peil houden van professionaliteit en prikkels in de vorm van functie- en beloningsdifferentiatie (zie ook Pijpers et al., 2011). Er ligt veel nadruk op vaste procedures en handelingen, en absolute, meetbare normen zijn daarbij belangrijk. In termen van effectieve professionele ontwikkelingen lijken stimulansen in de vorm van minimumeisen, verplichte professionaliseringsuren, herregistratie, doorstroomportfolio's of beloningsprikkels echter weinig bij te dragen. De goed presterende onderwijslanden zijn juist de landen waar het tijd krijgen en het zich verantwoordelijk voelen voor het gezamenlijk voorbereiden, uitvoeren en evalueren van het onderwijs belangrijk zijn (Scandinavië, Zuidoost-Azië).

Aanbod versus vraag

Hoewel de professionaliseringsinhoud in de verschillende landen heel uiteenlopend bepaald wordt, zien we overall een vergelijkbare vraag naar professionaliseringsthema's: omgaan met verschillen, ict, instructie en toetsing en dit alles gerelateerd aan het eigen vakgebied.

In goed presterende onderwijslanden heeft professionele ontwikkeling vooral de vorm van ontwerpgericht actieonderzoek. Gezamenlijke onderwijsontwikkeling en het samen van elkaar leren gaan hierbij hand in hand. Vaak zijn daarbij ook lerarenop-leiders/onderzoekers betrokken. In sommige landen gaat het hierbij ook om bovenschoolse leernetwerken of lesbezoeken.

Leraren waarderen vooral ook dit leren van elkaar, maar lijken daar minder aan toe te komen dan aan de minder gewaardeerde en meer formele vormen van leren (Schleicher, 2011; 2012).

Kortom

Vooral het bij elkaar gaan kijken, en via onderzoek samen leren zijn vormen van professionele ontwikkeling die leraren in OESO-landen hoog waarderen. Vormen waarbij gezamenlijke onderwijsontwikkeling en samen leren hand in hand gaan, zoals bij ontwerpgericht actieonderzoek, lijken bovendien heel effectief. Althans, dit type professionele ontwikkeling kenmerkt de goed presterende onderwijslanden. Maar het zijn ook de professionaliseringsvormen waar leraren nauwelijks aan toe komen. Daarom lijkt het belangrijk deze vormen structureel te verankeren in het werk van een team. Landen waar leraren de tijd en ruimte krijgen voor het gezamenlijk voorbereiden, uitvoeren, evalueren en bijstellen van onderwijs zijn de koplopers in de onderwijswereld. Aparte professionaliseringsuren, geld, wel of geen individuele budgetten, type aanbieders: al deze zaken lijken veel minder belangrijk. Professionalisering lijkt toch vooral effectief als het een natuurlijk onderdeel van het werken is, of nog beter gezegd: van teamwerk is. Dan is ook de zeggenschap en autonomie gegarandeerd, niet in de betekenis van de individuele leraar als persoon maar van de professional in een professionele werkomgeving.

Professionele ontwikkeling in vergelijkbare beroepen

Wanneer we de situatie rondom professionalisering in de zorg en bij de politie vergelijken, dan zien we dat er enige overeenkomsten maar ook grote verschillen zijn. Deze zijn deels te verklaren vanuit de specifieke kenmerken van het beroep en deels vanuit de historie.

Allereerst valt op dat verplegend personeel heel tevreden is over de kwaliteit van het aanbod en ook over de mogelijkheden om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten (Nationale enquête Werken in de Zorg, 2011; Van Grinsven & Westerik, 2009). Werkervarings- of scholingseisen zijn noodzakelijk om elke vijf jaar de wettelijk noodzakelijk herregistratie te krijgen, waarmee men het beroep, de titel en zogenaamde 'voorbehouden handelingen' mag uitvoeren.

We zien dat bij de politie, net zoals in het onderwijs, de toepassing van het geleerde in het dagelijks werk problematisch blijkt. Voor verpleegkundigen lijkt dit minder gecompliceerd te zijn.

Wellicht heeft dat te maken met het feit dat bij de politie en de leraren de uitvoering van het dagelijks werk zich grotendeels onttrekt aan de waarneming van collega's en leidinggevenden. Net als leraren geven politiemensen aan sterk onder tijdsdruk te staan, vooral door de druk van 'bureaucratie' en prestatiedoelstellingen (Politie-academie, 2011; Ringeling, et al., 2011).

Op een ander punt lijken politiemensen meer op verplegend personeel. Verpleegkundigen in een zorginstelling voeren hun werk uit in teams, wat tal van mogelijkheden biedt voor informele leerervaringen, overleg met collega's en reflectie. Politie-medewerkers werken veelal in duo's samen, wat ook een extra mogelijkheid geeft tot reflectie en collegiale uitwisseling van ervaringen tijdens de uitoefening van het werk. Een belangrijk verschil met leraren is bovendien dat zowel de politie als de verpleging een dagelijkse overdracht naar collega's kent. Dit zorgt ervoor dat er automatisch tijd



is voor functioneel inhoudelijk contact en overleg met collega's. Bij leraren is dit niet structureel opgenomen in het dagelijks werk.

Kortom

Bij leraren lijkt de combinatie van professionaliseringsactiviteiten en het dagelijks werk het meest problematisch: professionalisering in de vorm van met elkaar reflecteren en informatie uitwisselen is geen structureel onderdeel van de dagelijkse routines. Terwijl juist deze manier van professionaliseren ook in het onderwijs het meest effectief lijkt, zoals bleek uit het internationaal vergelijkend onderzoek naar leraarprofessionalisering.

Conclusie en perspectief

Wanneer we de resultaten overzien van de inventarisaties en onderzoeken die in dit rapport gepresenteerd zijn, dan verdient een aantal conclusies extra aandacht. Op de eerste plaats wijzen we op de blinde vlek die velen hebben over professionalisering. Namelijk het idee dat professionalisering altijd zou moeten plaatsvinden via een externe cursus, een diploma of een certificaat. We noemen dat geformaliseerde professionalisering. Uit veel onderzoek is bekend dat bij hoogopgeleiden verreweg de meeste professionalisering juist langs informele weg verloopt. Denk hierbij aan het uit nieuwsgierigheid en interesse bijhouden van de vakliteratuur, contacten met collega's en lerende netwerken. Leraren geven ook aan dat zij juist deze vorm van 'praktijk-nabije' professionalisering waarderen, maar zij hebben het gevoel dat de mogelijkheden hiertoe op dit moment onvoldoende benut worden. Het probleem van deze krachtige manieren om te professionaliseren is dat ze minder goed zijn te meten of in toetsbaar beleid zijn om te zetten en daarom vaak ook niet worden benoemd. Omdat deze informele vorm van professionalisering moeilijk in tijd te meten is, is onduidelijk of leraren nu meer of minder tijd aan professionalisering besteden dan vergelijkbare beroepsgroepen. Ook voor het formele leren is dit trouwens belangrijk, want uit onderzoek weten we dat formele leertrajecten beter verlopen wanneer zij ingebed zijn in arbeidsomstandigheden die gunstig zijn voor informeel leren.

Het niet gebruiken van de beschikbare mogelijkheden en middelen voor professionele ontwikkeling heeft dus te maken met een onderschatting, omdat leraren informele vormen van leren vaak niet meerekenen: de blinde vlek dus waar we hierboven over spraken. Ook kwam uit het onderzoek in dit rapport naar voren dat formele regelingen voor professionalisering bij nogal wat leraren niet altijd even goed bekend zijn. Met een goede voorlichtingscampagne moet deze lacune snel te repareren zijn. Maar ook al zijn die formele regelingen wel bekend, dan nog gebruiken leraren de beschikbare formele mogelijkheden deels ook daadwerkelijk niet. Dat heeft vooral te maken met zeggenschap en met aanbod (de mismatch met de vraag). Geen zeggenschap over de eigen tijd (werkdruk) en het door de leidinggevende inperken van de eigen ruimte om te kiezen voor bepaalde professionaliseringsactiviteiten, zijn de belangrijkste blokkades in de professionele ontwikkeling. De leidinggevende is in meerdere opzichten cruciaal.

Leraren vinden dat afstemming, en hiermee ook zeggenschap, hoofdzakelijk zou moeten plaatsvinden tussen een leraar en zijn of haar leidinggevende. Belangrijk voor deze afstemming is de gesprekkencyclus. Leraren stellen in ons onderzoek dat het cruciaal is om in de gesprekkencyclus goed door te vragen naar professionaliseringsactiviteiten. Omdat leraren informele vormen van leren vaak niet meerekenen, zou het goed zijn om specifiek naar deze activiteiten door te vragen. Belangrijk is dat ook leidinggevendenden deze informele vormen van leren gaan waarderen, en zien als bewijs in functioneringsgesprekken.

Een hiermee samenhangend punt is de impact van autonomie. Uit veel onderzoek (zie ook het internationale onderzoek naar goed presterende onderwijslanden), blijkt dat autonomie van leraren bij de uitoefening van hun vak van groot belang is. Het succes van wat het Finse model wordt genoemd, is het meest aansprekende voorbeeld. Dit leidt tot de wat paradoxale conclusie dat ingrepen en pogingen om professionalisering van leraren te verbeteren in sommige omstandigheden juist ongunstig kunnen werken. Namelijk daar waar zij in de ogen van de leraren een forse inperking van hun autonomie tot gevolg hebben. Dit kan het geval zijn bij van bovenaf opgelegde eisen of prestatiebeloning, of bij een te sterke onderlinge competitie tussen scholen en leraren. Soms wordt dit geduid als de Angelsaksische benadering, al is in de VS de kritiek op zo'n benadering met eenzijdige formele prikkels de laatste jaren sterk gegroeid.

In het aanbod is er meer maatwerk voor leraren nodig, ondersteund vanuit de school en de overheid. Effectieve bekwaamheidsbevordering van leraren vraagt om meer verschillende en flexibele vormen van professionalisering. Het gaat dan om vormen die meer aansluiten bij de levensfase van een leraar, maar ook om meer praktijkgerichte en minder strak gestructureerde formele vormen.

In het internationale onderzoek vinden we aanwijzingen voor het succes van deze flexibele vormen. Vooral het bij elkaar gaan kijken en via onderzoek samen leren zijn vormen van professionele ontwikkeling die leraren in goed presterende OESO-landen graag toepassen en hoog waarderen. Vormen waarbij gezamenlijke onderwijsontwikkeling en samen leren hand in hand gaan, zoals bij ontwerpgericht actieonderzoek, lijken zeer effectief. Althans, dit type professionele ontwikkeling kenmerkt goed presterende onderwijslanden. Maar het zijn ook de professionaliseringsvormen waar leraren nauwelijks aan toe komen. Daarom lijkt het belangrijk deze vormen structureel te verankeren in het werk van een team. Landen waar leraren de tijd en ruimte krijgen voor het gezamenlijk voorbereiden, uitvoeren, evalueren en bijstellen van onderwijs, zijn de koplopers in leerlingprestaties. Overleg en contact met collega's, vaak in teams, is ook structureel opgenomen in het dagelijks werk van de andere frontlinieberoepen zoals verpleegkundigen en politie. Dit biedt tal van informele leerervaringen en reflectie. Het geven van meer zeggenschap aan teams, zoals stond in het wetsvoorstel versterking positie leraren, kon in ons eigen onderzoek op waardering van leraren rekenen.

Kortom, juist op het gebied van zeggenschap van teams en het structureel verankeren van professionele ontwikkeling in het dagelijks werk en de gezamenlijke onderwijsontwikkeling van een team liggen nog veel kansen. Deze kansen wachten om benut



te worden en lijken ook kansrijk, omdat leraren deze manier van professionaliseren het meest waarderen. LOOK wil dan ook op deze vormen van leraarprofessionalisering inzetten en daarbij onderzoek niet alleen als doel voor onderzoekers, maar juist ook als middel tot professionalisering van leraren inzetten. In het volgende hoofdstuk laten we zien hoe we dat onderzoek voor ons zien, voordat we overstappen naar de onderzoeksprogramma's van LOOK.

Literatuur

- Diepstraten, I. & Evers, A. (Eds.) (2012). *Leraren leren. Een reviewstudie naar de professionalisering van leraren*. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Aa, R. van der, Lubberman, J., Vlasakker, Susan van de, Stuivenberg, M., & Kans, K. (2011). *Evaluatie Wet op de Beroepen in het Onderwijs*. Rotterdam: Ecorys.
- Bokdam, J., Bal, J., & Jonge, J. de. (2012). *Evaluatie Wet Medezeggenschap op Scholen*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- HBO-raad (2010). *CAO HBO 2010-2012*. Den Haag: HBO-raad.
- Geijssel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109, 406-427.
- Gravesteyn, J., Koning, J. de, Vos, W., Tanis, O., & Meeuwisse, M. (2012). *Inventarisatie van lacunes in het opleidings- en scholingsaanbod. Eindrapport*. Rotterdam: SEOR, Erasmus Universiteit.
- Grinsven, V. van, & Westerik, H. (2009). *Rapportage. Na- en bijscholingsbehoeften verpleegkundigen*. Utrecht: DUO Market Research.
- Hogeling, L., Wartenbergh-Cras, F., Pass, J., Jacobs, J., Vrieling, S., & Honingh, M. (2009). *De zeggenschap van leraren. Nulmeting in het po, vo, mbo en hbo*. Nijmegen: ResearchNed.
- Hovius, M., & Kessel, N. van (2010). *Rapport 8. Professionalisering van leraren in het buitenland*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Inspectie van het onderwijs. (2011). *Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Kennis en Innovatie Agenda (2012). *Kennis en Innovatie Foto 2012. Tweede voortgangsrapportage over de Kennis en Innovatie Agenda 2011-2020*. Den Haag: KIA.
- 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.
- MBO Raad (2008). *CAO BVE 2007-2009*. De Bilt: MBO Raad.
- Ministerie van OCW (2008). *Actieplan Leerkracht van Nederland*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2011a). *Actieplan leraar 2020*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2011b). *Bestuursakkoord voortgezet onderwijs 2012-2015*. Den Haag: Rijksoverheid.
- Ministerie van OCW (2011c). *Bestuursakkoord middelbaar beroepsonderwijs 2011-2015*. Den Haag: Rijksoverheid.
- Ministerie van OCW (2011d). *Nota werken in het onderwijs 2012*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2012). *Bestuursakkoord primair onderwijs 2012-2015*. Den Haag: Rijksoverheid.
- Nationale enquête Werken in de Zorg (2011). *Vertel ons hoe het zit*. Utrecht: V&VN.
- Pijpers, J., Hoogeveen, Y., & Hoffius, R. (2011). *Professionalisering in praktijk. Literatuurstudie*. Den Haag: SBO/CAOP.
- Politieacademie (2011). *Strategische onderzoeksagenda politie. Gezag, positie, prestaties professionalisering*. Apeldoorn: Politieacademie.
- PO-Raad (2009). *CAO PO 2009*. Utrecht: PO-Raad.
- Ringeling, A., Sluis, A. van, & Smit, A. (2011). *De professionalisering van de politie. Een verkennende studie als basis voor gezag, positie en prestaties*. Apeldoorn: Politieacademie.
- Schleicher, A. (Eds.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the world. Background Report for the second International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD.



- Schleicher, A. (Eds.) (2011). *Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world. Background Report for the second international Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD.
- Stamet, Y. & Zwaneveld, F. (2010). *Samenvatting onderzoeksrapporten Lerarenbeurs*. Den Haag: SBO.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON / Expertise-centrum Leren van Docenten.
- VO-raad (2011). *CAO VO 2011-2012*. Utrecht: VO-raad.



3

Kenmerken van onderwijsonderzoek: valorisatie als nieuw thema

Rob Martens en Isabelle Diepstraten

Missie van LOOK

In het jaarboek van LOOK (toen nog Ruud de Moor Centrum) uit 2010 schreven wij een kritisch hoofdstuk over onderwijsonderzoek, met als titel "Het onderwijsonderzoek is zelf aan verbetering toe" (Martens & Diepstraten, 2010). Inmiddels zijn we anderhalf jaar verder en is het thema van dat hoofdstuk op veel plaatsen en in veel gedaanten opgedoken. Centraal was de redenering dat onderwijsonderzoek is doorgeslagen in zijn jacht op internationale publicatiepunten, en als onderzoekers alleen maar daarop worden afgerekend dit ertoe leidt dat er een grote kloof ontstaat tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek. Een kloof die onderwijsonderzoek inefficiënt en niet relevant maakt, en, erger nog, die ertoe kan leiden dat in onderzoek verkeerde conclusies worden getrokken of dat onderzoekers frauduleus gaan handelen (zie ook Martens, 2012).

In lijn met een positieve evaluatie van het voormalige Ruud de Moor Centrum een jaar eerder, uitgevoerd door Twijnstra Gudde, heeft LOOK sindsdien als centrale doelstelling om een missie en visie te ontwikkelen op het gebied van praktijkrelevant wetenschappelijk onderwijsonderzoek. We hebben die visie neergelegd in een manifest dat in dit hoofdstuk grotendeels wordt weergegeven. Maar voordat we dat doen, geven we eerst een terugblik op het publieke debat over het praktijkrelevant maken van onderwijsonderzoek. Oftewel, hoe het thema valorisatie van wetenschappelijk onderzoek de afgelopen twee jaar is uitgegroeid tot een van de belangrijkste thema's in de discussies over het universitair onderzoek.

Valorisatie bovenaan de beleidsagenda

Belangrijk bij het openbreken van de discussie over de relevantie van onderwijsonderzoek voor de onderwijspraktijk is de commissie De Graaf geweest (alias de commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen, NPTO). De conclusies van deze commissie logen er niet om. Onomwonden werd gesteld dat er een grote kloof is gegroeid tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek. En dat een van de oorzaken is dat onderwijsonderzoekers voornamelijk bezig lijken te zijn met het bij elkaar harken van internationale publicatiepunten. Deze commissie werd opgevolgd door de commissie Coonen-Nijssen, als kwartiermakers van een nieuw op te richten regieorgaan voor onderwijsonderzoek.

Op 6 juli 2012 schreef de toenmalige minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), Marja van Bijsterveldt, een brief aan de Tweede Kamer waarin zij aankondigde dat het onderwijsonderzoek in Nederland geheel anders geregeld zal gaan worden, zich baserend op de commissie NPTO en het voorwerk van Coonen en Nijssen. Het gaat om een fundamentele koerswijziging van niet alleen het denken over onder-



wijsonderzoek maar van een ander politiek denken over de rol van wetenschappelijk onderzoek voor onze samenleving in het algemeen. Van Bijsterveldt (2012) schrijft: “Wat mij voor ogen staat is onderzoek van hoge kwaliteit, dat aansluit op de vragen in de onderwijspraktijk en kennis die met en in de onderwijspraktijk is ontwikkeld” (p.1). “De programmering moet tot stand komen op basis van vraagsturing en herkenbaar zijn voor de verschillende onderwijssectoren” (p.2). En: “De Onderwijsraad is met haar adviezen *Ontwikkeling en ondersteuning van onderwijs* (2010) en *Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen* (2011) ook ingegaan op het functioneren van de kennisketen voor onderwijs. De raad is van mening dat de onderwijspraktijk en het onderzoek nauwer zouden moeten samenwerken en bevestigt dat een regieorgaan onderwijsonderzoek, zoals voorgesteld door de commissie NPTO, hier expliciet een rol bij zou moeten spelen” (p.2).

In dat bedoelde adviesrapport van de Onderwijsraad *Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen* is de formulering wat minder voorzichtig. Het rapport werd op 8 november 2011 door de voorzitter van de Onderwijsraad, Geert ten Dam, aangeboden aan de Tweede Kamer. Ook de Onderwijsraad concludeert onomwonden dat er een grote crisis is in de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. De Onderwijsraad analyseert de problemen op de eerste plaats bij het onderwijsonderzoek. Onderwijsonderzoekers doen simpelweg niet waar het veld op zit te wachten en onderwijsvernieuwingen die daaruit voortkomen al evenmin: “Onderwijsvernieuwingen die op deze manier van bovenaf het onderwijs binnen komen, blijken echter veelal onvoldoende inbedding te vinden in de praktijk: ze zijn geen antwoord op vragen die bij scholen leven en het ontbreekt aan eigenaarschap en draagvlak bij de docenten die de vernieuwingen moeten uitvoeren” (p.9). En: “Het onderzoek levert op zijn beurt onvoldoende kennis die bruikbaar is in de schoolpraktijk. Het verkleinen van de kloof tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek vraagt zowel om vergroting van de professionaliteit van de gebruikers als om een betere aansluiting van het onderwijsonderzoek op de vragen vanuit de praktijk” (p.9).

Net als de commissie NPTO kijkt ook de Onderwijsraad met het nodige wantrouwen naar de doorgeslagen publicatiepuntenjacht van wetenschappelijk onderwijsonderzoekers als een van de redenen voor de sterk gegroeide kloof tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek: “Onderzoekers hebben weinig incentives om zich te richten op vragen die maatschappelijk als belangrijk worden beschouwd” (p. 12). Om dit probleem op te lossen adviseert de Onderwijsraad: “Wetenschappelijk onderzoek binnen de context van de school is van groot maatschappelijk belang. ... Dit betekent ook dat mensen uit de onderwijspraktijk en onderzoekers moeten leren samen te werken. In het meest ideale geval vinden deze activiteiten plaats in dezelfde omgeving, zoals het geval is in de universitaire medische centra (voorheen academische ziekenhuizen genoemd). Deze omgeving zou een leerplek moeten zijn voor zowel onderzoekers als voor mensen uit de onderwijspraktijk, met voldoende incentives voor beide om zich gezamenlijk bezig te houden met de uitvoering van onderwijsonderzoek.” (p. 20). Om de verbinding tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek te versterken, denkt de raad dus aan het model van een universitair onderwijscentrum (UOC), naar analogie van het universitair medisch centrum. “De voorgestelde universitaire onderwijscentra bouwen voort op het model van de academische opleidingschool, maar

gaan nog een stap verder. Ze verschillen ook van de netwerken rond onderwijsinnovatie en -onderzoek die nu al bestaan, maar vaak een vrijblijvend en tijdelijk karakter hebben. In de universitaire onderwijscentra is er sprake van een voortdurende samenwerking tussen de betrokkenen bij de scholen en onderzoekers" (p. 22). Zo'n UOC zou er aldus de Onderwijsraad ongeveer als volgt kunnen uitzien:



Figuur 3.1 Het universitair onderwijscentrum (UOC) (ontleend aan Onderwijsraad, 2011)

Belangrijk aan een UOC is dat er altijd vraaggestuurd gewerkt wordt en dat onderzoekers en praktijkmensen een gedeelde verantwoordelijkheid hebben voor het oplossen van relevante problemen. Vrijwel hetzelfde model heeft Martens (2011) eerder al eens beschreven met de term *onderwijscoöperatie* (Martens, 2011), geïnspireerd door het onderwijsmodel dat de architectuurpioniers van Bauhaus in de jaren twintig hanteerden. Het nieuwe denken over onderwijsonderzoek heeft nationaal en internationaal navolging op andere gebieden gekregen. Ons beperkend tot het nationale denken over valorisatie van onderzoek zien we overduidelijk dezelfde contouren van een verschuiving optreden. Op 24 januari 2012 was er een lang gesprek tussen onderzoekers van het Haagse Rathenau Instituut en de vaste Kamercommissie OCW. Dat Rathenau Instituut is onder andere gespecialiseerd in het meten van de opbrengsten van wetenschappelijk onderzoek. En juist de onderzoekers van dit instituut zijn uiterst kritisch geworden over het tellen van internationale publicatie-

punten. Ze adviseren de Kamercommissie letterlijk: “De afgelopen 15 jaar concentreerde het beleid van overheid en universiteit zich op excellentie van onderzoek en op onderwijs, met als ijkpunt de positie in internationale rankings. Voor valorisatie was minder aandacht en waardering. (...) Valorisatie (kennisoverdracht ten behoeve van de maatschappij) is geformuleerd als derde kerntaak van de universiteiten, naast onderwijs en onderzoek. In praktijk is zij dat niet. Valorisatie wordt ingevuld als extra activiteit, veelal buiten het proces van onderzoek (en onderwijs) om” (Rathenau Instituut, 2012, p. 1). Het Rathenau Instituut baseerde zich bij haar advies aan de Kamercommissie vooral op haar eigen rapport *Waardevol. Indicatoren voor valorisatie* (2011).

De stap naar valorisatie als kerntaak betekent een fundamentele verandering in de rol van de universiteiten en impliceert een herwaardering van de maatschappelijke positie van universiteiten. Nederland staat hierin niet alleen. Verderop adviseert het Rathenau Instituut dan ook: “De staatssecretaris kan universiteiten stimuleren en belonen voor de ontwikkeling van een eigen valorisatieprofiel, door prestatieafspraken op maat te maken, passend bij het profiel van de universiteit.” Hierover liet de staatssecretaris geen gras groeien. Inmiddels zijn met vrijwel alle universiteiten en hogescholen zogeheten prestatieafspraken gemaakt, waarbij valorisatie van het onderzoek een zeer prominente plaats heeft gekregen. Een handig overzicht van alle afspraken vindt u op <http://www.vsnu.nl/Universiteiten/Hoofdlijnenakkoord-en-Prestatieafspraken.htm>. Voor iedere politicus die hoopt snel even scorekaartpolitiek te bedrijven door af te vinken welke universiteiten het het beste doen in de ranking van valorisatie, smoren de bibliometricspecialisten van het Rathenau Instituut meteen alle hoop:

- “Valorisatie is niet te meten en vergelijken door simpele tellingen. Tellingen geven namelijk onvoldoende inzicht in het valorisatieproces en tonen niet aan welke waarde wordt gecreëerd.
- Er is een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens nodig om een gefundeerd oordeel te vormen.
- Iedere situatie is uniek en afhankelijk van de context. Daarom is het vergelijken van prestaties tussen verschillende situaties niet zinvol of relevant”(p. 9).

De conclusie is overduidelijk: valorisatie is cruciaal, en het is sterk verwaarloosd aan de Nederlandse universiteiten in de afgelopen decennia. Inmiddels is er een breed maatschappelijk en politiek draagvlak ontstaan voor de revitalisering van deze cruciale rol van universiteiten. Wat nodig is, zijn nieuwe samenwerkingsverbanden tussen universiteiten en scholen waarin onderwijsontwikkelaars, leraren, schoolleiders en onderzoekers de handen ineen slaan. Universiteiten moeten expliciet aantonen hoe zij deze valorisatie meer vorm en inhoud geven dan alleen een publicitair praatje of het turven van het aantal contacten met het veld. Het gaat om een actief beleid dat doorwerkt tot in het personeelsbeleid en de instellingsstrategie (Rathenau Instituut, 2011). Leest u met dit alles in het achterhoofd het nu volgende *Onderzoeksmanifest* van LOOK (Martens, Kessels, De Laat & Ros, 2011). Daarin bieden wij, vanuit een kritische analyse van het klassieke onderwijsonderzoek en de manier waarop dat wordt ‘afgerekend’, een alternatieve vorm van onderwijsonderzoek. Dat alternatief kan helpen om de kloof te dichten tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek. Een kloof waarover de laatste twee jaar terecht zo veel maatschappelijke en politieke ophef is ontstaan.

Het manifest praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek

Dit manifest gaat over het verkleinen van de kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk. We bepleiten een alternatief voor het dominante, gangbare onderzoek dat sommigen zelfs beschouwen als de enige wetenschappelijk bruikbare vorm, de 'gouden standaard'. Dat is onderzoek waarbij zoveel mogelijk op strikt wetenschappelijke basis en met op toevalsbasis samengestelde controlegroepen conclusies worden getrokken die sterk kwantitatief onderbouwd zijn.

Leerlingen en leraren zijn object van onderzoek, onderwijswetenschappers publiceren wat ze gevonden hebben in wetenschappelijke tijdschriften en soms worden die inzichten vertaald richting onderwijspraktijk.

Ondertussen is echter een grote, bijna onoverbrugbare kloof tussen wetenschap en praktijk gegroeid, zo wordt keer op keer signaleerd. Volgens ons de hoogste tijd om het wetenschappelijk onderzoek zelf eens onder de loep te nemen en aan te geven hoe een andere benadering eruit zou kunnen zien. We noemen dat alternatief praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, dat niet in plaats van maar naast het al bestaande traditionele onderzoek zou moeten komen.

Het probleem: de kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk

Er zijn grote zorgen over de professionalisering van Nederlandse leraren. In de meeste beroepen van hoogopgeleiden geldt dat wetenschappelijke inzichten gezien worden als de belangrijkste aanjager van professionalisering en kwaliteitsverbetering. Denk bijvoorbeeld aan de medische beroepen. Nederlandse leraren lezen echter nauwelijks nog wetenschappelijke onderwijsliteratuur, zoals het enige wetenschappelijk erkende onderwijstijdschrift van Nederland, *Pedagogische Studiën*, dat voor de Tweede Wereldoorlog nog wel door vele duizenden leraren gelezen werd. Wat de onderzoeker doet en vindt, dringt maar heel fragmentarisch door in het dagelijkse werkveld. De onderzoeker lijkt geïsoleerd geraakt van de onderwijspraktijk en heeft daar dus ook weinig invloed op. En ook in het in de media uit de hand gelopen debat over onderwijs is de rol van wetenschappelijk onderzoekers bijna gemarginaliseerd geraakt. Dit is wat velen de kloof tussen onderwijspraktijk en onderzoek noemen (bijvoorbeeld Bolhuis, 2009; Broekamp & van Hout-Wolters, 2009; PO-raad, 2009; Stijnen, Martens, & Dieleman, 2009).

De vraag is aan wie dit nu ligt. Vaak worden dan maatregelen voor leraren bedacht. Denk aan verplichte masteropleidingen, prestatiebeloning en een register. De rol van het onderzoek staat nauwelijks ter discussie. Gelukkig heeft de Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen (2011) dit onderwerp weer op de agenda gezet. We vinden het belangrijk de vraag te stellen: wat is de rol van onderwijswetenschappers in het bestaan van deze kloof, en wat kunnen zij doen om deze kloof mede te verkleinen? Daarover gaat dit manifest.

Een blik in de kloof

Een belangrijk kenmerk van de kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk is de grote discrepantie tussen de behoefte aan handelingsondersteuning in het werkveld en de sterke druk op onderzoekers om (internationaal) wetenschappelijke



artikelen te publiceren. Om carrière te maken, om onderzoeksubsidies te krijgen, of om überhaupt aan het werk te kunnen blijven als wetenschappelijk onderzoeker moet je voldoen aan deze publicatiedruk. Het is lastig om in de vereiste internationale tijdschriften terecht te komen, en veel onderzoek blijft dan ook liggen: het beruchte *file drawer problem*. Als onderzoek wel gepubliceerd wordt, is het in een vorm die voor Nederlandse leraren ontoegankelijk is. En ook gaat het onderzoek veelal niet over de vraagstukken waarvoor de *onderwijspractitioner* interesse en ondersteuning nodig heeft. Dit proces van internationaal, wetenschappelijk publiceren leidt ook tot vertragen met het gevaar dat resultaten al achterhaald zijn als ze gepubliceerd worden, aldus Gravemeijer en Kirschner (2007).

Er zijn bovendien onderwijsonderzoekers en publicisten die erop wijzen dat veel onderzoek *ongeldig* is. Het gaat mis als de onderwijswetenschapper een zeer complex systeem probeert te begrijpen of te voorspellen vanuit een *fragmentarische* en *overgesimplificeerde* kijk op dat systeem. Want daarmee worden voorspellingen en modellen feitelijk irrelevant en komen we nooit tot een beter begrip van die complexe werkelijkheid. Onderwijs en leerprocessen vormen typisch zo'n zeer complex samenhangend systeem. Net als op andere plaatsen in de sociale en economische wetenschappen zien we de moeizame worsteling wanneer het natuurwetenschappelijke model (productie van kennis door de reductie tot enkele variabelen) wordt toegepast op een systeem dat zich hier niet goed voor leent.

De *Randomized controlled trial* (RCT) wordt opvallend genoeg veel gebruikt in de sociale wetenschap, en de bakermat ervan ligt zelfs in het onderwijsonderzoek. In deze RCT worden enkele variabelen met elkaar vergeleken, waarbij mensen in groepen worden opgedeeld. In de ene conditie wordt iets gedaan wat in de andere conditie wordt nagelaten. Deze groepen moeten zo goed mogelijk vergelijkbaar zijn. Volgens sommigen is het de enige manier om wetenschappelijk onderzoek in het onderwijs te doen. Dit manifest wil daar grote vraagtekens bij zetten, 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, zogeheten type 2-fouten. Bij zo'n fout wordt een verband dat er wel is niet gezien door de onderzoekers. De complexiteit van de werkelijkheid wordt geen recht gedaan. Er is weinig fantasie voor nodig om te begrijpen dat bijvoorbeeld de relatie tussen docentgedrag en leerlingprestaties zeer ingewikkeld is. Er is een enorme lijst van factoren die mogelijk van invloed zijn op prestaties. Denk aan zaken als schoolklimaat, toevallige samenstelling van een klas, toevallige eigenschappen van bepaalde leerlingen, de levensfase waarin een docent zit, de mate waarin leraren en leerlingen een ingreep adopteren. De realiteit van onderwijskundige ingrepen is vaak zeer complex en kan niet overgesimplificeerd worden, want daarmee worden het onderzoek en de conclusies die daaruit getrokken worden onjuist en ecologisch niet valide.

Een andere vaak voorkomende oversimplificatie is het focussen op kortetermijneffecten en variabelen die makkelijk te meten zijn zoals rekenvaardigheid. Andere variabelen, zoals motivationele processen, zijn typische langetermijneffecten. De ontwikkeling van 'burgerschap' kan jaren duren en is lastig kwantitatief te 'meten'.

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.

Of 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). In die visie op onderwijswetenschap hebben leraren een soort kennisachterstand, een deficiëntie, die bijgespijkerd moet worden door diegene die er echt verstand van heeft: de onderwijsonderzoeker. Het enige wat de onderwijsonderzoeker moet doen is wat beter zijn best doen om zijn kennis beschikbaar te stellen aan het veld. Met dit manifest willen we betogen dat dit een naïeve opvatting is, die wetenschap noch onderwijspraktijk verder zal brengen. Het is een onderschatting van de complexiteit van de werkelijkheid in de klas. Wanneer onderzoekers die complexiteit ontkennen of er zelfs intolerant tegen zijn omdat het veel onzekerheid met zich meebrengt ('dat is geen echte wetenschap' of 'niet-academisch'), ontstaan, aldus Kuhl (2001), '*Inseln der Gewissheit*': onsamenvangende, niet meer te verenigen informatie van schijnzekerheid die niet tot relevant inzicht leidt (Martens, 2010).

Naar een alternatief: modus 2

Er is een andere kijk op onderwijsonderzoek ontstaan die steeds meer aanhangers krijgt (Stijnen, Martens & Dieleman, 2009). In de 'klassieke' kijk, soms ook wel *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 door collega onderzoekers. Er is een hiërarchische relatie tussen onderzoekers en de praktijk, waarbij die eersten 'superieur' hun kennis dissemineren, bijvoorbeeld via proefschriften.

In de nieuwe benadering, die *modus 2* wordt genoemd, is er meer gelijkwaardigheid tussen onderzoekers en toepassers ('practitioners'). Bolhuis (2010) bijvoorbeeld wees erop dat kennis zelden direct overdraagbaar is. Het is een ingewikkelde aangelegenheid, omdat 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. Beiden zijn probleem eigenaar. Mensen uit de praktijk worden aangezet tot verdieping, professionalisering en kritische reflectie op hun eigen professionaliteit. Onderwijsonderzoekers dalen af uit de ivoren toren om in begrijpelijk Nederlands uit te leggen wat de zin van hun onderzoek is. Ook zij worden zo gedwongen tot kritische zelfreflectie. Er wordt niet geprobeerd om van leraren wetenschappelijk onderzoekers te maken of van wetenschappelijk onderzoekers leraren te maken. Maar wel is het belangrijk dat de rollen veel meer complementair worden en de relatie minder hiërarchisch wordt. Alleen zo worden zaken



voorkomen als gebrek aan praktijkrelevantie, het 'not invented here syndroom' of een schromelijke onderschatting van de complexiteit van onderwijsvernieuwing. Dit manifest wil betogen dat goed praktijkgericht modus 2-onderzoek net zo wetenschappelijk en relevant is als meer 'klassiek' onderwijsonderzoek. Het is geen poging om 'klassiek' onderwijsonderzoek te diskwalificeren of overbodig te maken. Het manifest heeft kort benoemd welke problemen bij een te striktemodus 1-benadering horen. Tegelijk is niet al het modus 2-onderzoek bij voorbaat goed onderzoek. Waar modus 1 als valkuil heeft dat het conclusies oplevert die in de praktijk onbruikbaar zijn vanwege oversimplificatie of gebrek aan geldigheid, leidt slecht modus 2-onderzoek tot narratieve, niet-repiceerbare uitspraken die niet eens conclusies genoemd kunnen worden. Als het lukt om een modus 2-alternatief te ontwikkelen in de vorm van goed wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek, dan moeten daar in ieder geval heldere kwaliteitscriteria voor zijn, gekoppeld aan speciaal hieraan toegewezen onderzoeksmiddelen. Daar gaan we in de rest van dit manifest op in.

Wat is praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek?

Er is een levendige discussie over de vraag wat praktijkgericht onderzoek is (zie bijvoorbeeld Wester, Smaling & Mulder, 2000). Aan de ene kant gaat deze discussie over theoriegericht versus praktijkgericht onderzoek (Smaling, 2006), aan de andere kant over de wetenschappelijkheid van praktijkgericht onderzoek (Verschuren, 2009). Zo stellen Van Aken en Andriessen (2011) dat veel praktijkgericht onderzoek beoogt specifieke oplossingen voor specifieke problemen te ontwerpen, waarbij wetenschappelijk (praktijkgericht) onderzoek probeert generieke kennis ten behoeve van een generiek praktijkprobleem voort te brengen. Smaling (2006) geeft aan dat er bij praktijkgericht onderzoek, om het wetenschappelijk te kunnen noemen, behalve van methodologische kwaliteit ook steeds sprake moet zijn van een kennisclaim. In het praktijkgericht wetenschappelijk onderwijsonderzoek staat de vraag van een groep scholen, leraren of andere onderwijsprofessionals centraal. Het praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek beslaat vaak de gehele interventiecyclus (probleemanalyse, diagnose, oplossingsvoorwaarden, interventieplan, uitvoering en evaluatie). Voor de te ontwikkelen interventie wordt vaak gebruik gemaakt van een ontwerpcyclus (aanzet/doelstelling, ontwerpeisen, specificaties, prototype, implementatie, testen). We noemen dit ook wel design-based research, dat kan worden opgevat als een speciale vorm van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek die vooral gebruikt wordt bij de ontwikkeling en implementatie van onderwijstechnologie. Vergeleken met fundamenteel of theoriegericht onderzoek zijn er enkele accentverschillen te benoemen. Omdat het primaire doel van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek ligt in het bijdragen aan het oplossen van praktijkproblemen (vraagsturing) en het bijdragen aan onderwijsverbetering (en minder startend vanuit theorievorming zoals bij fundamenteel onderzoek), kan de aanpak verschillen van de fundamentele onderzoeks aanpak. Maar het praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek moet nadrukkelijk ook aan bepaalde basiscriteria voor onderzoekskwaliteit voldoen en zeker ook tot wetenschappelijk generaliseerbare conclusies leiden. Stenhouse (1983) verstaat onder goed onderzoek: 'systematic inquiry made public'. Bij wetenschappelijk onderzoek is altijd van belang dat het gaat om generieke ken-

nis, oftewel *systematic inquiry resulting in generalizable knowledge made public*. Deze toevoeging vinden wij van groot belang omdat hiermee ook iets wordt gezegd over de wetenschappelijke standaard die men van het onderzoek verlangt. Het streven naar generaliseerbare inzichten die de locus overstijgen waar het onderzoek direct heeft plaatsgevonden, zorgt ervoor dat het onderzoek een brede toegevoegde waarde heeft. Daardoor leveren de resultaten inzichten op voor een brede groep belanghebbenden en overstijgt dit onderzoek het individuele belang van de onderzoeker en de direct betrokken onderwijspraktijk. Men bouwt zo systematisch stappen in het onderzoeksdesign in die tegemoetkomen aan de eisen van generaliseerbaarheid. Dit betekent dat praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek aan dezelfde standaarden en eisen moet voldoen als ieder ander onderzoek dat generaliseerbare uitspraken wil genereren en publiceren.

Rest de vraag wat we verstaan onder generaliseerbaarheid en wat de kwaliteitseisen hiervoor zijn. Generaliseerbaarheid betekent de mogelijkheid om gevonden inzichten in vergelijkbare contexten toe te passen. Dit betekent overigens niet dat het moet gaan om algemene wetmatigheden zoals we die kennen in de natuurwetenschappen, waarin men voornamelijk spreekt van geobjectiveerde nomothetische kennis. Bij de sociale wetenschappen is kennis meer ideografisch van aard, waarbij de nadruk ligt op het specificeren van een werkelijkheid. Vanuit de stroming over naturalistic inquiry (Erlanson, Harris, Skipper & Allen, 1993; Lincoln & Guba, 1985) zijn richtinggevende principes ontworpen die helpen bij het opzetten van goed praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Enkele centrale uitgangspunten, opgesteld door Lincoln en Guba (1985), zijn dat een positivistische, reduceerbare, voorspelbare, observeerbare en controleerbare werkelijkheid niet bestaat en dat men moet uitgaan van een werkelijkheid die bestaat uit meerdere geconstrueerde realiteiten die begrepen kunnen worden maar die niet voorspelbaar zijn en niet strikt gecontroleerd kunnen worden. Daarnaast zijn onderzoeker en het object van onderzoek niet altijd gescheiden. Scheiden van oorzaak en gevolg is veelal onmogelijk, omdat ze elkaar wederzijds beïnvloeden. Maar hoe kan men, uitgaande van deze principes, stellen dat iets dat gevonden is in setting A ook geldt voor setting B? Globaal geldt dat iedere generalisatie een werkhypothese is en niet een conclusie. Dit betekent dat er altijd unieke factoren zijn in de lokale onderzoekssetting die een poging tot geobjectiveerde generalisatie onmogelijk maken. Zeker in de complexe en chaotische werkelijkheid van de sociaalwetenschappelijk of bijvoorbeeld economisch onderzoeker. De vraag naar transfereerbaarheid is een vraag naar passendheid. Naar de mate waarin de contexten gelijkend zijn, dus de mate waarin de werkhypothese toepasbaar is in beide contexten. Uit dit streven naar generaliseerbare kennis (oftewel werkhypotheses) volgt ook niet dat er een dwang is om een opgelegde onderzoeksmethode dogmatisch toe te passen. Sterker nog, het getuigt van goed onderzoek als men passend bij het onderzoeksdoel een onderzoeksdesign weet te hanteren dat naadloos aansluit bij het handelen van de onderzoekssubjecten/objecten in de praktijk. Verschuren pleit in dit verband krachtig voor methoderelativisme (2009). In een reactie op het routinematig volgen van een verabsoluteerde onderzoeksstrategie pleit hij voor relativering en pluralisering van onderzoeksmethoden. Hij geeft aan dat het object van onderzoek, de soort probleem-



stelling en de persoon (in deze de onderzoeker) de strategie en methoden van onderzoek bepalen. We noemen dit ook wel een 'multi method'-benadering.

Uit het werk van Verschuren (2009) zijn belangrijke uitgangspunten en kenmerken af te leiden. We proberen deze niet allemaal samen te vatten en verwijzen hiervoor verder naar het boek zelf. Het gaat om overwegingen over validiteit, onderzoeksontwerp, probleemanalyse, vraagstelling, operationalisering, onderzoekstrategieën en onderzoekstypen en disseminatie. In het onderstaande gaan we in op kenmerken van het object van, de beoogde kennis van, kwaliteitscriteria voor en disseminatie van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek.

Object van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek

Veranderlijkheid

Bij het onderzoeken van de onderwijspraktijk zijn contextafhankelijke factoren belangrijk die vaak aan verandering onderhevig zijn tijdens de uitvoering van het onderzoek. Bij dit type onderzoek passen vooral flexibele vormen van onderzoek, die vooraf niet te veel vastgelegd zijn.

Nieuwe fenomenen

In praktijkgericht onderzoek worden vaak nieuwe fenomenen onderzocht, bijvoorbeeld nieuwe oplossingen voor problemen waar scholen tegenaan lopen. Hierover zijn nog weinig onderzoeksresultaten beschikbaar. Hierbij passen vooral exploratieve vormen van onderzoek.

(Groeps-)processen

Vaak worden (leer-)processen onderzocht in praktijkgericht onderzoek. Daarbij passen vooral langdurige en kwalitatieve vormen van onderzoek.

Intergelateerdheid

Als onderzoek wordt gedaan binnen bijvoorbeeld een lerarenteam, dan kennen de teamleden elkaar vaak goed en beïnvloeden ze elkaar. Daardoor zijn verschillende waarnemingen niet onafhankelijk van elkaar. Dit vraagt intensievere vormen van dataverzameling (zoals observaties en open interviews).

Kleine doelgroep

Vaak heeft praktijkgericht onderzoek binnen scholen te maken met kleine steekproeven, die strategisch zijn getrokken in plaats van at random. Dit heeft consequenties voor de generaliseerbaarheid van de resultaten. Ook is het vaak lastig om een goede controlegroep te organiseren. Er zijn verschillende technieken om hiervoor onderzoeksmatig te compenseren.

Beoogde kennis van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek

Holistische kennis

Om een oplossing te bieden voor problemen die zich afspelen in het onderwijs is het van belang dit probleem in zijn totaliteit te bestuderen, met veel aandacht voor de context. Het gaat hier niet alleen om onderzoek van het probleem als geheel, maar ook om de relaties tussen verschillende aspecten van het probleem en het probleem in relatie tot de context. Hierbij passen vooral kwalitatieve en participatieve vormen van onderzoek.

Interdisciplinaire kennis

Om een goed beeld te krijgen van het probleem en de mogelijke oplossingen wordt gebruik gemaakt van onderzoeksresultaten en oplossingen uit verschillende disciplines.

Manipuleerbaarheid

Het onderzoek richt zich op problemen die ook daadwerkelijk aan te pakken zijn in het onderwijs. De oplossingen moeten praktisch uitvoerbaar zijn voor scholen en door hen op maat te maken.

Kwaliteitscriteria voor praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek

In navolging van Verschuren (2009) onderscheiden we twee soorten kwaliteitscriteria: basiscriteria voor onderzoek, die in principe voor elk onderzoek gelden (wetenschap-sinterne eisen) en bruikbaarheidscriteria die meer specifiek voor het praktijkgericht onderzoek gelden (wetenschapsexterne eisen).

Basiscriteria van onderzoek

1. Interne validiteit

Datgene wat de onderzoeker vindt op basis van het materiaal dat daadwerkelijk is onderzocht moet zo veel mogelijk geldig zijn voor dit materiaal zelf (heeft hij onderzocht en gevonden wat hij wilde weten?).

2. Externe validiteit

De kennis die is gegenereerd op basis van materiaal dat daadwerkelijk is onderzocht moet ook gelden voor de grotere populatie. Verschuren geeft aan dat dit voor praktijkgericht onderzoek beperkt geldt, gezien de kenmerken van het object van onderzoek. Bij praktijkgericht onderzoek gaat het er om dat geprobeerd wordt de generaliseerbaarheid te maximaliseren.

3. Controleerbaarheid

De resultaten van onderzoek moeten voor anderen goed navolgbaar en controleerbaar zijn.

4. Cumulativiteit

Onderzoekers bouwen zoveel mogelijk voort op elkaar en op zichzelf en werken zodoende systematisch aan een steeds groeiende 'body of knowledge'. Dit stelt tal van eisen aan de manier waarop gepubliceerd wordt, van dataweergave tot preferenties. Deze eisen gelden ook voor praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, en leiden tot generaliseerbaarheid, mits ervoor wordt gezorgd dat dit niet ten koste gaat van de bruikbaarheid (zie hieronder).

5. Ethische aspecten

Alle vormen van wetenschappelijk onderzoek moeten voldoen aan de basiseisen van goede onderzoeksethiek. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan het op een goede manier behandelen van vertrouwelijke onderzoeksgegevens en mensen niet buiten hun weten in voor hen mogelijk ongunstige condities zetten, zoals leerlingen een onderwijsvorm aanbieden waarvan je als onderzoeker vermoedt dat die sterk demotiverend werkt.



Bruikbaarheidscriteria

1. Begrijpelijkheid van de onderzoeksresultaten

De resultaten moeten voor het onderwijsveld (en voor beleid) begrijpelijk en toegankelijk zijn. Dat lukt vaak wat gemakkelijker bij kwalitatieve vormen van data-verzameling, zoals observatie, open interviews en kwalitatieve inhoudsanalyse van tekstuele en audiovisuele documenten. Over het algemeen zijn de resultaten van kwantitatief onderzoek voor niet-ingewijden moeilijker te interpreteren. Hier is dus extra inspanning van de onderzoekers vereist (zie ook bij disseminatie). In de praktijk zal vaak gekozen worden voor meerdere manieren van disseminatie, waarbij de weergave van de resultaten geschikt zal worden gemaakt voor een bepaalde groep lezers.

2. Acceptatie en ervaren legitimiteit

Het onderwijsveld moet de resultaten als waar, relevant en legitiem ervaren. De doelgroepen moeten geen morele, praktische of inhoudelijke bezwaren hebben tegen de onderzoeksresultaten. Een complicerende factor hierbij is dat er vaak meerdere doelgroepen zijn (bijvoorbeeld leraren en managers of directeuren en besturen), met verschillende belangen. Belangrijk bij de acceptatie en legitimiteit is ook dat er vanaf de totstandkoming van het onderzoek tot en met de disseminatie van de resultaten sprake is van tweerichtingsverkeer. Dat is in Nederland nog amper gerealiseerd. Hier ligt dan ook een belangrijke uitdaging. Hieronder gaan we daar nog verder op in.

3. Leermogelijkheden, valorisatie

Het onderzoek moet handvatten opleveren om de onderwijspraktijk te verbeteren. Het praktijkgericht onderzoek heeft als doel om een bijdrage te leveren aan problemen in het onderwijsveld. De kennis die het onderzoek oplevert, moet zijn voorzien van tools voor de wijze van implementatie van deze kennis.

In een ideale wereld snijdt het mes aan twee kanten. Terwijl het onderzoek zich richt op het verzamelen van gegevens en het ontwerpen van een innovatieve praktijk, ervaren de betrokkenen bij het onderzoek deze activiteiten als een productieve dan wel reflectieve stap in hun eigen professionele ontwikkeling of het handelen in de lespraktijk. Op deze manier is het direct waardevol om deel te nemen aan zulke onderzoeken en is men blijvend geïnteresseerd in de onderzoeksopbrengsten. Tevens is het streven dat de instrumenten, die ontwikkeld worden om de dataverzameling te organiseren, zoveel mogelijk kunnen worden ingezet als reflectieve werkvormen die (groepen) leraren ook zelfstandig kunnen gebruiken in de dagelijkse praktijk, los van het onderzoek. Zie bijvoorbeeld de Toolkit Netwerklere (Korenhof, Coenders & De Laat, 2011).

Een nieuwe manier van disseminatie van kennis

In praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek is, als het goed is, geen sprake meer van een kloof tussen wetenschap en praktijk. Deze kloof kan alleen ontstaan als wetenschap en praktijk gescheiden werelden zijn die op een of andere manier verbonden moeten worden. Dat is tot nu toe vaak nog realiteit: we spreken dan ook niet voor niets over de kennisketen. Onderwijstijdschriften, Landelijke Pedagogische Centra en Kenniscentra en ook lerarenopleidingen en lectoraten zouden idealiter de brug tussen

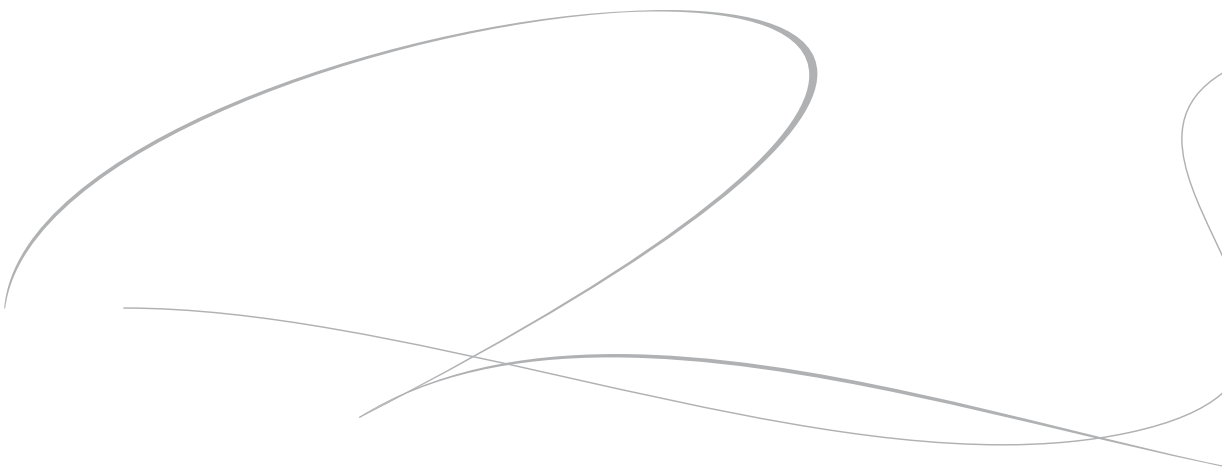
die twee werelden moeten slaan. Inmiddels constateren we dat dit maar zeer ten dele lukt. Bij praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek is het de bedoeling dat onderzoekers, leraren en scholen vanaf de start van het onderzoek meer samen optrekken en in dialoog kennis ontwikkelen. Voor de onderzoeker ligt de focus daarbij op het inbrengen van al bestaande wetenschappelijke kennis en op het maximaliseren van de generaliseerbaarheid van resultaten. Voor de leraren ligt de nadruk op het inbrengen van praktijkproblemen, het verbeteren van hun praktijk op basis van bestaande kennis én het geven van feedback op wetenschappelijke kennis op basis van hun eigen praktijkkennis. Er is dus sprake van een pendelbeweging. In de praktijk zal dit betekenen dat onderzoekers vooral samen met leraren aan het werk zijn. Enerzijds gaat het om samenwerken op de scholen zelf, anderzijds om virtuele samenwerking. Sociale media maken dit meer dan ooit mogelijk. Onderzoekers en leraren kunnen tussentijds via deze media met elkaar contact houden. Daarbij gaat het niet alleen om onderzoek geïnitieerd vanuit wetenschappers. Ook leraren kunnen een rol spelen in de onderzoeksaanvraag. Heel veel leraren zijn al min of meer onderzoekend bezig, en snakken naar structurele ondersteuning of het aanhaken bij een onderzoeksproject, maar weten niet waar ze dat zoeken moeten. Deze latente onderzoeksvragen komen nu niet of nauwelijks bij onderzoekers terecht, waardoor ze ook niet in onderzoeksvragen verwerkt worden. Ook hier lijken online, op sociale media geïnspireerde (of zelfs gebaseerde) systemen uitkomst te bieden. Op deze manier sluit de cirkel zich: onderzoeksresultaten zijn leidend voor handelen in de praktijk (evidence-based practice), praktijkervaringen en -vragen zijn leidend voor nieuwe onderzoeksprojecten (practice-based research). En bij dit alles komt nog iets: met sociale media kan dat zichtbaar voor iedereen gebeuren. Dat betekent dat andere leraren en andere onderzoekers hun commentaar en tips kunnen leveren, tijdens het creatieproces zelf dus. Van begin af aan kan voortaan gebruik gemaakt worden van de zogenaamde 'wisdom of crowds'. Kortom: in plaats van 'disseminatie' als 'het verspreiden van kennis achteraf' of het kort opsommen van praktijkimplicaties aan het einde van een wetenschappelijk artikel wordt er dus continu samen kennis gecreëerd en bijgesteld op daarvoor geschikte platforms. In het volgende hoofdstuk laten we met een voorbeeld zien hoe LOOK daarvoor een begin heeft gemaakt.



Literatuur

- Aken, J. van, & Andriessen, D. (red.) (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. Den Haag: Boom Lemma.
- 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.
- Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B. van (2006). *De Kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen (2011). *Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Erlanson, D., Harris, E., Skipper, B., & Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- 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.
- Korenhof, M., Coenders, M., & De Laat, M. (2011). *Toolkit Netwerkleren Primair Onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Martens, R. & Diepstraten, I. (2010). Het onderwijsonderzoek is zelf aan verbetering toe. In: I. Diepstraten, H. Wassink, S. Stijnen, R. Martens, & J. Claessen (eds.). *Professionalisering van leraren op de werkplek*. Jaarboek RdMC. (pp. 43-52). Heerlen: Open Universiteit.
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.
- Martens, R. (2011). De coöperatieve onderwijsvernieuwing. *Onderwijsinnovatie*, 2011(2), 24-26.
- Martens, R. (2012). Wetenschap in crisis. *Onderwijsinnovatie*, 2012(9), 9-11.
- Martens, R., Kessels, J., Laat, M. de, & Ros, A. (2011). *Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek*. Derived from: <http://look.ou.nl/portal/app/index.jsp?module=2877>.
- Ministerie van OCW (2012). *Oprichten van een regieorgaan onderwijsonderzoek. Kamerbrief 6 juli 2012*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Onderwijsraad (2010). *Ontwikkeling en ondersteuning van onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011). *Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- PO-raad (2009). *Goed onderwijs voor elk kind*. Utrecht: PO-raad.
- Rathenau Instituut (2011). *Waardevol. Indicatoren voor valorisatie*. Den Haag: Rathenau Instituut.
- Rathenau Instituut (2012). Gesprek met vaste Kamercommissie OCW. 24 januari 2012. Derived from: http://www.rathenau.nl/uploads/tx_tferathenau/Valorisatie_als_feitelijke_kerntaak_van_universiteiten.pdf.
- Smaling, A. (2006). De probleemstelling bij kennisgericht en praktijkgericht onderzoek. *KWALON*, 31(1), 5-11.
- Stenhouse, L. (1983). *Authority, Education and Emancipation*. London: Heinemann.
- Stijnen, S., Martens, R., & Dieleman, A. (2009). De moeilijke weg naar praktijkrelevant onderwijsonderzoek. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 27, 219-238.
- Verschuren, P. (2009). *Praktijkgericht onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma.
- Waslander, S. (2006). Van idealist naar specialist. Over de relatie tussen sociologie en praktijk. *Mens & Maatschappij*, 81, 211-218.

Wester, F., Smaling, A. & Mulder, L. (red.) (2000). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.





4

Kenmerken van kennisontsluiting: Leraar24 en KNOW als nieuwe vormen

Isabelle Diepstraten, Kees den Brabander, Henk Vinken en Femke Nijland

Leraar24 als nieuw instrument

Leraren leren graag informeel, van elkaar, aan de hand van praktijkvoorbeelden, terwijl ze onderzoekend bezig zijn met onderwijsontwikkeling. In vorige hoofdstukken zagen we dat veel professionaliseringsmogelijkheden daar niet aan tegemoet komen, terwijl kennis uit onderwijsonderzoek niet bij leraren terecht komt. We beschreven hoe LOOK meer betekenisvolle vormen van professionalisering en onderzoek voor zich ziet, waarbij kennisuitwisseling tussen leraren en tussen wetenschap en praktijk hand in hand gaan. In dit hoofdstuk staan we stil bij Leraar24 als voorbeeld van een nieuw instrument voor professionalisering én kennisuitwisseling.

Leraar24 is een online platform met korte films die gekoppeld zijn aan dossiers met achtergrondinformatie, praktijkverhalen en links naar verwante films of andere websites. De films en gekoppelde dossiers zijn op thema, op onderwijssector en op leraarcompetentie doorzoekbaar.

Leraren kunnen dit platform gratis, tijd- en plaatsonafhankelijk als databank gebruiken, maar Leraar24 wil ook echt als community functioneren. Leraren kunnen dan ook reageren of communiceren met andere gebruikers. Ze kunnen dat ook via Twitter, Hyves, Facebook en LinkedIn doen.

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, beroepstaakgericht 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 toen nog zo geheten Ruud de Moor Centrum (RdMC: het huidige LOOK), de voormalige Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) die nu is opgegaan in de Onderwijscoöperatie, Kennisnet en NTR (waarin de voormalige partner Teleac is opgegaan). Samen zijn deze partijen verantwoordelijk voor het platform. Het platform is in 2009 in de lucht gegaan en de vraag is natuurlijk of leraren het ook als instrument voor professionalisering en kennisuitwisseling gebruiken en waarderen. Dat is de afgelopen jaren onder leiding van LOOK uitgebreid onderzocht in een project dat in 2012 is beëindigd. In het onderstaande lichten we de opzet van dit onderzoek toe, maken we daarna de



balans van de bevindingen op en blikken we vooruit naar nieuwe ontwikkelingen op het gebied van online kennisuitwisseling tussen wetenschap en praktijk.

Onderzoek naar Leraar24

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). Het idee is dat de 'werking' van Leraar24 geleidelijk zal gaan volgens opeenvolgende stappen, waarbij de ene stap voorwaardelijk is voor de volgende stap, het zogenaamde dominomodel:

1. Bekendheid is voorwaardelijk voor gebruik; gebruik is voorwaardelijk voor waardering van Leraar 24.
2. Pas na gebruik kunnen leraren de waarde inschatten voor hun professionalisering.
3. Pas als Leraar24 gevolgen heeft voor hun gedrag, kan het effect op de school en de eigen lespraktijk bepaald worden.
4. Pas na veranderingen in de lespraktijk zijn er effecten te bepalen op het leerproces van kinderen.

De projectperiode is te kort om ook het effect op de lespraktijk en het leerproces van kinderen te onderzoeken. Bovendien kan op korte termijn moeilijk een systematisch effect van Leraar24 op de praktijk verwacht worden. Dit los van het volgende methodologische probleem: omdat Leraar24 niet in een experimentele setting wordt ingezet, is het eenduidig toeschrijven van professionaliseringseffecten aan Leraar24 onmogelijk. Professionaliseringseffecten worden dan ook onderzocht in de betekenis van de effecten die leraren zelf zeggen te ervaren. Kortom: we hebben de bekendheid, het gebruik en de waardering van Leraar24 onderzocht en hoe leraren de site waarderen voor hun eigen professionalisering. We beschrijven nu kort hoe we dat hebben gedaan.

1. Het bekendheids- en gebruiksonderzoek betreft metingen van bekendheid, het gebruik en de waardering voor Leraar24.

Via onder andere data van Kennisnet en NTR en webstatistieken van Leraar24.nl zijn er kwantitatieve metingen van bekendheid, gebruik (onder andere is gekeken naar het gebruik per maand, per jaar, herhaald gebruik, duur van het gebruik, tijdstip van gebruik), waardering in de vorm van een rapportcijfer en een totaaloordeel in de vorm van een kwaliteitsindex, waarin bekendheid en relevantie gecombineerd zijn.

2. Voorts is er het gebruikersonderzoek waarin de waarde van leraar24 voor de eigen professionalisering centraal staat.

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 bevraagd over Leraar24. Daarbij kwamen zowel de functionaliteit (zoals de zoekfunctie van de website, de thema's en duur van de films) als de kwaliteit

van films en dossiers aan bod (verdiepende en praktische waarde). Daarnaast bestaat er een breedtepanel van ongeveer 3000 docenten die via een online survey bevraagd worden over het gebruik en de relevantie van Leraar24 voor de ontwikkeling van bekwaamheidseisen en competenties. Ook is er via een doorlopende internetvragenlijst 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.

In het vijfde onderzoeksrapport *Motivatatie in Leraar24*. Ontwerp van een conceptueel kader (De Brabander & Martens, 2010) wordt het theoretisch kader beschreven dat richtinggevend is bij de vraagstellingen van de bovengenoemde onderzoeken en bij de betekenisgeving van de onderzoeksresultaten. Het theoretisch kader is vooral gebaseerd op motivatietheorieën. In gangbare motivatietheorieën worden zogenaamde intrinsieke en extrinsieke aspecten opgevat ofwel als tegengesteld ofwel als vergelijkbaar. In het hier gebruikte kader worden zij daarentegen gezien als twee weliswaar interacterende, maar principieel onafhankelijke componenten: affectieve waarde en cognitieve waarde. Soms versterken deze elkaar, maar soms ook werken ze elkaar tegen. Affectieve en cognitieve waarde van een activiteit worden beïnvloed door allerlei condities, zoals de autonomiebeleving, de verwachte uitvoerbaarheid en de saamhorigheid in de handelingscontext.

Voor meer informatie over de gangbare motivatietheorieën verwijzen we naar de LOOK-onderzoeksprogramma's *Wat beweegt leraren* en *Reflection in Action*, die in deel 2 van het jaarboek uitgebreid beschreven staan.

Onderzoeksbevindingen Leraar24

1 Bekendheids- en gebruiksonderzoek

Aan het einde van de onderzoeksperiode heeft Leraar24 een stevige bekendheid, een groot bereik onder leraren en een goed rapportcijfer. Leraar24 heeft ruim voldoende aan de streefdoelen voldaan, zoals die in het oorspronkelijke Programmaplan (2008) werden opgesteld.

We gaan achtereenvolgens concreter in op bekendheid, gebruik en waardering. Onderstaande bevindingen over bekendheid en gebruik zijn gebaseerd op de rapporten 3, 7, 11, 12, 16 uit de Leraar24-rapportenreeks (zie de literatuurlijst aan het einde van dit hoofdstuk). De bevindingen over de waardering (rapportcijfers en kwaliteitsindices) zijn te vinden in de rapporten 4, 10, 14, 17.

Bekendheid

Alle partners van Leraar24 hebben verschillende keren op hun eigen manier de bekendheid van Leraar24 onder leraren in het po, vo en mbo gepeild. Hoewel de mate van bekendheid afhankelijk is van de manier waarop er gemeten is, is de bekendheid goed te noemen. Na een paar maanden was al ongeveer een kwart van de leraren bekend met Leraar24 (het po voorop, gevolgd door het vo). Vervolgens zien we een



gestage en forse groei. Zelfs bij de meest 'strengere' peiling van de bekendheid is het streefdoel van 90% bekendheid al in 2011 gehaald.

Gebruik

Bij het gebruik wordt gekeken naar het aantal unieke bezoekers: mensen die voor het eerst de site bezoeken, terugkeerders worden dus niet meegerekend. Enerzijds kunnen de cijfers een overschatting geven, omdat er ook niet-leraren kunnen kijken. Anderzijds kan er sprake zijn van een onderschatting, omdat het bezoek afgelezen wordt aan de computer die men gebruikt: er kunnen ook groepen tegelijk kijken of meerdere leraren die dezelfde computer gebruiken.

- Op jaarbasis is de conclusie helder: in 2009 zijn er al twee keer zoveel bezoekers als beoogd, in 2010 en 2011 drie keer zoveel bezoekers als beoogd, waarbij in 2011 ruim een half miljoen unieke bezoekers te tellen zijn.
- Ook per maand zijn er streefcijfers opgesteld, waarbij juni en december als peilmaand gelden. Het aantal bezoeken per maand groeit explosief, al vlakkt de groei-curve in 2011 iets af. De peilingen in juni en december komen echter steeds lager uit dan beoogd. Deels heeft dat te maken met het feit dat juni en december veel vakantiedagen bevatten en dat blijken steeds rustige dagen op Leraar24. Leraar24 lijkt vooral tijdens werktijden bekeken te worden: vakanties en ook weekenden zijn dus rustiger, terwijl de piek tijdens werkdagen tussen 9 en 17 uur ligt. In de loop der jaren is deze gebondenheid aan werktijd wel minder aan het worden.
- Maar de bevindingen rondom maandelijkse bezoekersaantallen hangen niet alleen met de keuze van de peilmaanden samen. Gemiddeld genomen worden de maandelijkse (zeer hoge) streefdoelen nog tot halverwege 2010 gehaald, maar daarna lijken de ambities te hoog. Bovendien is het aantal terugkeerders bescheiden (ongeveer een kwart) en het bezoek gemiddeld genomen nogal vluchtig (zoals overigens kenmerkend is voor het meeste internetgebruik), al hangt dat laatste ook samen met de manier waarop webstatistieken werken (het aantal paginawisselingen wordt geteld, niet hoe lang men blijft hangen na de laatste wisseling).
- Het gebruik blijkt niet beïnvloed te worden door de mate waarin er nieuwe video's verschijnen of door de duur van video's. Gerichte PR blijkt wel invloed te hebben. Directe reclame door prominenten tijdens een tv-uitzending, tijdens de dag van de leraar (en filmpjes daarvan op Leraar24) en een koppeling aan het uitreiken van awards, video's van genomineerden en quizen zijn zaken die tot een verdubbeling van bezoekers leiden. De koppeling aan sociale media leidt tot fors groeiende aantallen volgers, vooral op (het meer zakelijke) Twitter en LinkedIn.

Waardering en totaaloordeel

De verschillende partners van Leraar24 hebben eigen peilingen om Leraar24 met een rapportcijfer te beoordelen. Zo vraagt Kennisnet naar de relevantie van de site voor de 'huidige werkzaamheden', terwijl NTR alleen vraagt om een rapportcijfer te geven en alleen de antwoordcategorieën worden toegelicht. Al met al is de conclusie dat het streefcijfer om een rapportcijfer 7 te krijgen in 2011 volgens de meeste metingen al in 2010 is gehaald, terwijl bij de strengere Kennisnetmeting de 7 in zicht komt.

Op basis van de bekendheidscijfers en de rapportcijfers maakt Kennisnet een kwali-

teitsindex, waarbij een score van 100 de norm en van 120 of meer een hoge score is. Ook hiervoor zijn weer 'strengere' metingen (Leraar24 bekend én gebruikt) en 'mildere' metingen ('wel eens gehoord van Leraar24') gebruikt en ook hier geldt: strenge metingen scoren onder, milde metingen ruim boven de streefnorm.

2 Gebruikersonderzoek

Nu de streefdoelen voor Leraar24 gehaald zijn, is de vraag welke waarde leraren toedichten aan Leraar24 voor hun professionalisering. De algemene conclusie is dat Leraar24 gezien wordt als een goed initiatief met goede video's en dossiers die zowel praktisch als verdiepend nut hebben. Leraren kunnen Leraar24 goed gebruiken bij hun bekwaamheidsontwikkeling, al mag er nog meer aandacht zijn voor de vakdidactische en reflectieve bekwaamheden. Leraren vinden het materiaal motiverend: ze vinden het leuk en nuttig om met de website bezig te zijn. Kortom: Leraar24 is een motiverende manier om praktische en verdiepende informatie voor de eigen professionalisering op te doen. Er is dus zeker behoefte aan een plek waar dit soort informatie gebundeld wordt en hiermee de kloof tussen praktijk en wetenschap meer gedicht wordt. We gaan achtereenvolgens concreter in op de volgende soort bevindingen die ook weer allemaal afkomstig zijn uit een aantal rapporten uit de Leraar24-rapportenreeks. De waarde van de website komt vooral in rapport 2, 6 en 8 aan bod, de waarde voor verdiepende en praktische informatie vooral in rapport 9, 15 en 18, de waarde voor bekwaamheidsontwikkeling in rapport 13, 21 en 22 en de waarde voor motivatie voor professionalisering is het expliciete onderwerp in rapport 19 en 20.

Waarde website als functionaliteit

Gesprekken met de dieptepanels en metingen onder het breedtepaneel laten zien dat leraren de website Leraar24 inspirerend en nuttig vinden voor hun professionalisering, vooral voor de eigen persoonlijke groei, en ermee beter kunnen aansluiten bij ontwikkelmogelijkheden van kinderen.

Mogelijk vervult Leraar24 een rol als laagdrempelig instrument voor professionalisering. Het is namelijk opvallend dat leraren die van zichzelf zeggen niet zo goed op de hoogte te blijven en niet zo makkelijk te experimenteren met nieuwe ontwikkelingen, bij uitstek de groep vormen die Leraar24 handig vindt. Hun tegenpolen, de echte experimenteerders, zijn bij uitstek gecharmeerd van de video's, terwijl leraren die zich het liefst eerst gedegen verdiepen bij uitstek de dossiers waarderen.

Juist onderwerpen rondom pedagogisch-didactische en reflectieve competenties zijn populair en men zou er nog wel meer aandacht voor willen. Daar komt nog bij: vooral op deze terreinen worden onderwerpen genoemd die men graag op Leraar24 terug wil zien, met gedragsproblemen, passend onderwijs, e-learning en vakspecifieke onderwerpen als koplopers.

Natuurlijk zijn er ook kritiekpunten. De zoekstructuur op Leraar24 en het krijgen van een overzicht wat de site te bieden heeft zijn het echte zorgenkindje. Gesprekken met de panels over de gewenste zoekstructuur maakten duidelijk dat leraren vooral de zeven competenties een praktische indeling vinden, maar dat een goede zoekmachine nog het allerbelangrijkste is.



Een ander kritiekpunt is dat sommige leraren de video's en dossiers te weinig verdiepend vinden. Anderen vinden ze juist te weinig praktisch. Er is uitgebreid onderzoek verricht om na te gaan wat leraren daaronder verstaan.

Waarde voor verdiepende versus praktisch informatie

Van groot belang is de discussie of de video's en dossiers vooral praktische tips, lesvoorbeelden en werkvormen moeten bevatten, of toch meer, zo niet juist vooral, achtergrondinformatie. De groep leraren die vooral op praktische tips wacht is het grootst. Voor hen kunnen de video's niet praktisch genoeg zijn. In tegenstelling tot veel video's worden vooral de dossiers niet als praktisch bruikbaar ervaren. Maar een belangrijke constatering is dat niet alle leraren hetzelfde verstaan onder praktische informatie. Hapklare, zo in de klas te gebruiken werkvormen en materialen ziet iedereen als praktisch, maar er zijn ook leraren die ideeën en achtergrondinformatie als praktisch opvatten. Deze verschillen in interpretatie zijn het kleinst onder leraren in het po.

Tegelijk vragen nogal wat leraren om juist meer verdiepende informatie, vooral in het vo en mbo. Ook hierbij is uitgebreid nagegaan wat leraren dan onder verdiepende informatie verstaan, ook omdat hierin mogelijk aanwijzingen zijn te vinden om de kloof tussen praktijk en wetenschap te dichten. Er kunnen dan drie soorten groepen leraren onderscheiden worden: 'waarom-informatie', 'hoe-pas-ik-het-toe-informatie' en 'waarom-en-hoe-informatie'. Deze laatste groep is het grootst, gevolgd door de 'waarom-informatie'-groep. De 'waarom'-groep zoekt achtergrondinformatie, perspectieven en (theoretische) invalshoeken bij een onderwerp. De 'waarom-en-hoe'-groep wil daarbij ook een koppeling met de eigen onderwijspraktijk gelegd zien. Gewenst worden: meer informatie over achtergronden en visies op thema's, en vooral in de praktijk te gebruiken voorbeelden. Dit type informatie willen leraren vinden op Leraar24, zodat ze zelf leren en vervolgens de nieuwe kennis kunnen toepassen. Steevast wordt de link tussen kennis en de praktijk gelegd. Onderzoekresultaten willen leraren liefst in samengevatte vorm op Leraar24 vinden (met een link naar de volledige resultaten en rapportages). Vooral de 'waarom'-groep wacht op dit type informatie. De meeste leraren lijken een omnivoorbehoefte te etaleren: alles wat aan onderzoek relevant is voor de praktijk, moet op Leraar24. Ook hier dus weer de link tussen verdieping én toepassing voor de praktijk.

Het lijkt duidelijk: professionele kennis (verdiepend én praktisch bruikbaar) is wat leraren zoeken. Zien zij dan ook een link tussen Leraar24 en hun bekwaamheidsontwikkeling?

Waarde voor bekwaamheidsontwikkeling

Zo'n 20% denkt dat Leraar24 kan helpen om hun eigen competentieniveau te verbeteren. Mogelijk hangt dat samen met de bevinding dat leraren al heel tevreden zijn over hun competentieniveau en daarin weinig verbeterruimte zien. Alleen op het vakdidactische en organisatorische vlak bespeuren ze nog verbeterruimte. Ze beoordelen zichzelf relatief wat minder goed in reflecteren (maar nog steeds zeer ruim voldoende). 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. Dat zien ze ook als ontwikkelpunt.

Of Leraar24 hier een rol kan spelen is niet direct duidelijk. Als er door leraren al een rol aan Leraar24 wordt toegedicht in hun bekwaamheidsontwikkeling, is dat eerder op het vlak van de persoonlijke en vakdidactische competentie, gevolgd door de collegiale competentie. Wanneer we specifiek kijken, dan valt op dat leraren bij verschillende competenties steeds die onderdelen eruit halen die te maken hebben met het omgaan met, bespreken met collega's.

Inzetten op die kwaliteit van relaties met collega's en daarbij op het met collega's reflecteren lijkt – in samenhang met vakdidactische onderwerpen - een garantie voor de relevantie van Leraar24 voor bekwaamheidsontwikkeling. Rest de vraag of de site dan wel motiverend genoeg is. Voldoet Leraar24 aan kenmerken die kernelementen vormen in het theoretisch kader dat LOOK hanteert voor succesvolle professionalisering?

Motiverende waarde

Vanuit het eerder aangehaalde theoretische kader voor motivatie is specifiek onderzoek naar de motiverende waarde van Leraar24 gedaan. Bij gebruikers van een bepaalde video of dossier is nagegaan of ze plezier beleefd hebben aan het materiaal (affectieve waarde) en of ze het nuttig (cognitieve waarde) hebben gevonden voor zichzelf, de school of de leerling. Daarbij is gekeken of de ervaren affectieve en cognitieve waarde samenhangen met een aantal voorwaarden: het ervaren van autonomie bij het bekijken van het materiaal, van competent genoeg zijn om het materiaal te verwerken en van de mate waarin het webmateriaal de leraar voldoende ondersteunt. Hoewel niet-gebruikers of afhakers op deze manier niet in beeld zijn en dus enthousiastelingen de bevindingen bepalen, is overduidelijk dat het materiaal op Leraar24.nl sterk motiverend is. Leraren beleven er zeer veel plezier aan en achten het nut groot. Ze vinden het voor de eigen persoon het meest nuttig, gevolgd door school en dan leerling; dat lijkt ook te maken te hebben met het feit dat veel onderwerpen meer op de docent zijn gericht en dus als onderwerp al minder betekenis voor leerlingen hebben. Ook de voorwaarden scoren erg hoog. Bij het gevoel van competentie zien we extreem hoge scores en ook bij de ervaren ondersteuning door de site en de ervaren autonomie zijn de scores hoog. Blijkbaar is het materiaal dus heel begrijpelijk en helder uitgelegd en kunnen leraren er heel makkelijk zelf mee aan de slag. Dat roept de vraag op of Leraar24 niet wat meer uitdaging mag bevatten door inhoudelijk wat moeilijkere of meer discutabele thema's aan te snijden.

De motiverende waarde varieert niet in de tijd, wel per video en dossier. Veel materiaal scoort hoog, maar een deel van het materiaal onvoldoende. Dat is vaker het geval bij dossiers dan video's; het lijkt met de vormgeving van de dossiers te maken te hebben en met het ontbreken van verdiepende informatie en een beschrijving van de bijbehorende video's. De motiverende waarde varieert ook naar kenmerken van leraren. Vrouwen hebben relatief vaker en relatief positiever gereageerd dan mannen. Vrouwen in



het basisonderwijs zijn het meest, mannen in het middelbaar beroepsonderwijs het minst positief. Het aantal jaren ondervinding lijkt bij vrouwen weinig uit te maken voor hun oordeel, terwijl bij mannen er wel een verband is: de beginnende en de meer ervaren mannen zijn positiever dan de zeer ervaren mannen. Kortom: de variatie in oordelen naar soort materiaal en naar kenmerken van leraren roept nog veel vragen op, die slechts met nader onderzoek beantwoord kunnen worden.

Toekomst: KNOW

Als we de balans van jaren onderzoek naar Leraar24 opmaken, dan hebben we veel redenen om optimistisch te zijn. Leraren blijken Leraar24 erg te waarderen als laagdrempelige hulp om informeel te leren. Bovendien zien ze Leraar24 ook als een podium voor kennisuitwisseling. Een van de belangrijkste conclusies uit de reeks Leraar24-rapporten is, dat leraren vinden dat er een brug geslagen moet worden tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Gemakkelijk vindbare informatie uit het onderwijsonderzoek, die samengevat en ook vertaald is naar de praktijk, zouden leraren graag in bijvoorbeeld de dossiers op Leraar24 bijeengebracht willen zien. Een hoopgevende conclusie is dat leraren zelf hierop aan te spreken zijn. Een fikse groep leraren zegt dat ze wel mee willen werken aan de presentatie van verdiepende informatie en onderzoeksresultaten op Leraar24. Wellicht dat Leraar24 in de nieuwe vorm die het vanaf 2012 zal krijgen hierop kan voortbouwen.

Hoewel het onderzoek naar Leraar24 is beëindigd, groeit Leraar24 immers verder. Het platform is inmiddels aangevuld met de zogenaamde KNOW-dossiers. KNOW staat voor het KennisNetwerk Onderwijspraktijk en Wetenschap dat expliciet gericht is op het dichten van de kloof tussen onderzoek en praktijk via nieuwe vormen van virtuele kennisuitwisseling. KNOW wil onderwijsonderzoek op een beter bruikbare manier voor de praktijk ontsluiten, zodat leraren daarmee instrumenten in handen krijgen voor hun eigen professionalisering en om hun onderwijsontwikkeling zelf beter te kunnen sturen. Maar het gaat niet alleen om het eenrichtingsverkeer - het beschikbaar stellen van kennis uit de wetenschap aan de praktijk - maar ook om het delen van die kennis en om praktijkkennis terug te koppelen naar de wetenschap. Zo kan de kloof tussen praktijk en wetenschap van beide kanten gedicht worden.

De kern van KNOW bestaat uit inhoudelijke dossiers die nu in de Leraar24-omgeving worden aangeboden. Dossiers zijn samenhangende sets van publicaties (zowel wetenschappelijk als praktijkgericht) en andere kennisdragers op bepaalde inhoudelijke thema's. Deze dossiers zijn samengesteld uit vier verschillende typen publicaties, die geplaatst kunnen worden binnen vier verschillende cirkels.

- Cirkel 1: (binnenste cirkel): Wat weet de wetenschap?
Hier gaat om de wetenschappelijke bronnen van state-of-the-art-kennis en over koepelende beschrijvingen van de staat van denken.

- **Cirkel 2: Wat betekent dat in de praktijk?**
Onder deze cirkel worden bijdragen geplaatst die een vertaling van inzichten uit onderzoek naar de praktijk zijn.
- **Cirkel 3: Hoe pas je dit toe?**
Hier gaat het om concrete handreikingen, modellen en werkvormen, klaar om te gebruiken.
- **Cirkel 4: Wat weet de praktijk?**
Deze cirkel is een platform voor de kennis van leraren zelf: wat weet de leraar? De bijdrage die leraren zelf kunnen leveren aan dossiers, geeft de mogelijkheid om ook het overschot aan praktijkkennis van leraren te benutten. Het gaat om korte reviews van leraren, maar ook om bijvoorbeeld video's en blogs.

KNOW onderscheidt zich van andere databases of kennisbanken. KNOW is ook een netwerk waarbinnen wetenschappers en leraren kennis kunnen delen. Leraren kunnen voorstellen voor onderzoek aandragen en vragen stellen aan experts; wetenschappers kunnen leren van de praktijkvisie van leraren. Deze interactie vindt op twee fronten plaats. Allereerst werken wetenschappers, adviseurs én leraren samen bij het samenstellen van de dossiers in zogenaamde KNOW-netwerken. Daarnaast kunnen wetenschappers en leraren online discussiëren over de dossiers via de LinkedIn-pagina van KNOW.

Eind 2012 zijn experimenten gestart met KNOW-netwerken die dossiers samenstellen in kleinschalige pilots. Bij deze pilots zijn verschillende instanties betrokken: de LPC's, de VO-raad, de PO-Raad, het Freudenthal Instituut, het Expertisecentrum Nederlands, NWO-Proo, Edventure, Leraren met Lef en de Universiteit Leiden zijn enkele partners die samenwerken bij het creëren van dossiers. Het doel van deze pilots is om inzicht te krijgen in KNOW-netwerken als vorm om de KNOW-database te vullen, als waarborg voor de kwaliteit van de inhoud van dossiers en als medium voor interactie tussen verschillende partijen. In 2012 is vooral hard aan deze pilots gewerkt. Volgend jaar zullen we van KNOW de eindbalans kunnen opmaken, zoals we dat in dit hoofdstuk voor Leraar24 hebben gedaan.



Literatuur

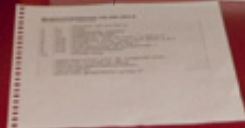
Programmaplan Leraar24 (2008). *Programmaplan Leraar24 2009-2011*. Zoetermeer: Kennisnet.
 Wassink, H., Eichhorn, K., Hurk, A. van den & Köhler, H. (2012). *KNOW. KennisNetwerk Onderwijspraktijk en Wetenschap*. Eindrapportage. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.

Dit hoofdstuk is verder gebaseerd op de 23 rapporten uit de Leraar24 rapportenreeks, uitgebracht onder de voormalige naam van LOOK: het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit, Heerlen.

1. Martens, R., Brabander, K. de, Claessen, J., & Vinken, H. (2010). *Evaluatieplan Leraar24*.
2. Wolput, B. van (2010). Leraar24 in 2009. *Gebruikersonderzoeken met de panels van SBL*.
3. Vinken, H. (2010). Leraar24 in 2009. *Bezoekcijfers in het licht van de contentontwikkeling*.
4. Vinken, H. (2010). Leraar24 in 2009. *Leraar24 langs de kwaliteitsindex van Kennisnet*.
5. Brabander, K. de, & Martens, R. (2010). *Motivatie in Leraar24. Ontwerp van een conceptueel kader*.
6. Claessen, J. (2010). *Nascholingsbehoeften en Leraar24*.
7. Vinken, H., & Claessen, J. (2010). *Leraar24 in de eerste vier maanden van 2010. Bezoekcijfers in het licht van aanbod en publiciteit*.
8. Wolput, B. van, & Vinken, H. (2010). *Opinies van gebruikers over Leraar24. SBL-lerarenpanel januari-februari 2010*.
9. Wolput, B. van, & Vinken, H. (2010). *Bijeenkomsten SBL-lerarenpanel maart-april 2010*.
10. Vinken, H. (2010). *Bekendheid, gebruik en waardering van Leraar24. Een meetexperiment bij leraren en directeuren primair onderwijs*.
11. Vinken, H. & Claessen, J. (2010). *Leraar24 van mei tot en met augustus 2010. Bezoek nader belicht*.
12. Claessen, J., & Vinken, H. (2010). *Het gebruik van de zoekfunctie op Leraar24*.
13. Brabander, K. de, Vinken, H., & Wolput, B. van (2011). *Competenties, professionalisering, schoolklimaat en Leraar24. Een panelonderzoek onder leraren 2010*.
14. Brabander, K. de (2011). *Hoe wordt Leraar24 gewaardeerd. Responsies van 1 september tot 1 december 2010*.
15. Wolput, B. van, & Vinken, H. (2011). *Verdiepende informatie op Leraar24. De kloof tussen onderzoek en praktijk en de behoeften van leraren*.
16. Vinken, H., & Claessen, J. (2011). *Bezoekcijfers Leraar24 in 2009, 2010 en januari - april 2011*.
17. Vinken, H. (2011). *Kwaliteit van Leraar24 2009-2011. Indices van Kennisnet naast enkele experimentele Indices*.
18. Wolput, B. van, & Vinken, H. (2011). *Behoeft aan verdiepende informatie op Leraar24. Onderzoek in het SBLbreedtepanel*.
19. Brabander, K. de (2011). *Waardering van dossiers en video's op Leraar24. Responsies over een heel jaar*.
20. Ujttewaai, M., & Brabander, K. de (2012). *Leraar24 en motivatie van docenten voor professionalisering*.
21. Brabander, K. de (2012). *Persoonlijke en contextuele componenten in de houding ten opzichte van professionalisering*.
22. Diepstraten, I., Vinken, H., Wolput, B. van, & Brabander, K. de (2012). *Competenties, professionaliserings-activiteiten, schoolklimaat en Leraar24*.
23. Vinken, H., Brabander, K. de, Claessen, J., & Martens, R. (2012). *Leraar24. De balans na drie jaar*.

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.



DEEL 2

De onderzoeksprogramma's van LOOK

- 5 Programma 1: Wat beweegt leraren? 61
- 6 Studie bij programma 1
De motivatie van de leraar: oorzaken en gevolgen 71
- 7 Programma 2: Netwerkleren in de sociale ruimte 79
- 8 Studie bij programma 2
Dimensies van sociaal leren 95
- 9 Programma 3: Reflection in action 103
- 10 Studie bij programma 3
Critical friends en professionalisering 115
- 11 Programma 4:
Leraren en hun professionele ruimte 125
- 12 Studie bij programma 4
Professionele ruimte en gespreid leiderschap 139



5

Programma 1: Wat beweegt leraren?

Janneke Hooijer en Rob Martens

Korte omschrijving van het onderzoeksprogramma

Wat motiveert leraren en wat remt of stimuleert hun motivatie? Het gaat in dit programma om de mate waarin je als leraar nog het gevoel hebt 'bij te blijven', om een leven lang leren, om de aantrekkelijkheid van het beroep en om redenen die leraren hebben om het beroep te verlaten. Het programma wil zicht krijgen op de rol van motivatie in het slagen of mislukken van innovatie- en professionaliseringsprojecten. Ook bekijken we de effecten van verschillende interventies in (vraagsturings)projecten op de motivatie van deelnemende leraren. De rol van de leervitaliteit of leerbereidheid van leraren wordt hierbij meegenomen. Dit levert richtlijnen op over het zodanig opzetten en uitvoeren van innovatieprojecten dat die de motivatie van leraren ondersteunen en stimuleren. Ook laat het programma zien hoe innovatieprojecten kunnen mislukken omdat leraren niet voldoende gemotiveerd zijn om ze uit te voeren.

Maatschappelijke context van het onderzoeksprogramma

De kwaliteit van het onderwijs wordt in grote mate bepaald door de kwaliteit van de leraar. Dit inzicht is inmiddels breed doorgedrongen en is zelfs terug te vinden in het regeerakkoord 2012. In 2007 concludeerde McKinsey onomwonden, op basis van een grote internationale studie naar onderwijskwaliteit, dat 'the main driver of the variation in student learning at school is the quality of the teachers' (McKinsey, 2007, p. 12). Het is daarom van het grootste belang dat leraren enthousiast, betrokken en actief zijn. Dit verband tussen de motivatie en het gedrag van leraren en de motivatie en leerprestaties van de leerlingen is inmiddels in veel onderzoeken aangetoond (zie onder andere Kunter et al., 2008; Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007; Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002). Echter, lang niet alle leraren staan gemotiveerd voor de klas. Problemen met hoge uitstroom, hoog (ziekte)verzuim en burn-out zijn er al vele jaren in het onderwijs (Brouwers & Tomic, 2000; Martens, 2010; Vermeulen, 2003). Dit probleem bestaat niet alleen in Nederland. De grote hoeveelheid studies naar bijvoorbeeld burn-out onder leraren laat zien dat dit probleem in veel verschillende landen wordt gesignaleerd (Abel, Millicent & Sewell, 1999; Betoret, 2009; Kieschke & Schaarschmidt, 2008). Dit belang van de leraar voor de kwaliteit van het onderwijs rechtvaardigt de grote aandacht voor de professionele ontwikkeling van leraren van zowel de politiek als het onderwijsveld zelf.

Onderwijsinnovatie

In het onderwijs worden veel innovaties bedacht en geïmplementeerd. Uit onderzoek blijkt dat deze innovaties lang niet altijd succesvol zijn (Van der Bolt, Studulski, Van der Vegt, & Bontje, 2006). Aan deze problemen werd zelfs een parlementaire onderzoeks-



commissie gewijd (commissie Dijsselbloem). Leraren zijn een cruciale factor voor het al dan niet slagen van innovatieve projecten in het onderwijs. Zo belangrijk zelfs, dat er nu vanuit wordt gegaan dat innovaties alleen succesvol kunnen zijn als er een bottom-up-benadering wordt gekozen (Fullan, 2007). Het initiatief en het eigenaarschap moeten bij de leraar liggen en niet bij de overheid of bij onderwijsbeleidsmakers. Fullan (2007) gaat zelfs zover dat hij stelt dat "Classrooms and schools become effective when ... The workplace is organized to energize teachers and reward accomplishments" (p. 129). Een belangrijke conclusie van de commissie Dijsselbloem was echter dat de onderwijsvernieuwingen te veel 'over de hoofden' van leraren werden uitgestort, en dat zaken ondoordacht werden ingevoerd waar leraren niet achter konden staan. Deze problematiek bekijken we vanuit ons onderzoeksprogramma 'Wat beweegt leraren?' als een motivatievraagstuk. Wat betekent het eigenlijk als je een project alleen maar doet omdat het moet en niet omdat je het nut ervan inziet? Wat betekent het als je je managementteam wantrouwt? Wat voor invloed heeft motivatie of juist het gebrek daaraan op de mate waarin en de manier waarop je als leraar professionaliseringsactiviteiten of vernieuwingsactiviteiten ter hand neemt?

Professionele ontwikkeling

Leraren in Nederland ontwikkelen zich, in vergelijking met andere hoogopgeleide professionals, weinig gedurende hun professionele carrière en ze zijn weinig vernieuwend (Martens, 2010). Coonen (2010) stelt zelfs dat het beroep van leraar op dit moment (nog) niet als een volwaardige professie kan worden gezien. De kritiek is dat leraren relatief weinig open staan voor kritische reflectie door collega's of andere invloeden op hun beroepsuitoefening, in vergelijking met andere hoogopgeleide professionals (zie bijvoorbeeld Martens & Hooijer, 2011; McDaniel, Neeleman, Schmidt, & Smaling, 2009). Terwijl het professionele leren van leraren ook blijkt samen te hangen met de mate waarin zij zelf in staat zijn het leren van leerlingen te bevorderen (James & McCormick, 2009). Uit een groot onderzoek naar het leren van leraren dat LOOK in 2012 (Diepstraten & Evers, 2012) heeft uitgevoerd komen opvallende dingen naar voren. Wanneer we deze samenvatten, dan zou je kunnen concluderen dat er twijfels zijn of leraren zelf wel de regie over hun professionalisering in handen hebben of nemen.

Ondanks het grote belang van leraren voor de onderwijskwaliteit, blijkt dus dat lang niet alle leraren optimaal (kunnen) functioneren. De motivatie van leraren voor hun beroep en om te werken aan hun eigen professionele ontwikkeling is een belangrijke factor voor de verbetering van de onderwijskwaliteit. In dit hoofdstuk gaan we verder op dit thema in. We bespreken daarom eerst het theoretische vertrekpunt van dit onderzoekprogramma, namelijk de theorie van zelfbepaalde motivatie (in het Engels self-determination theory, SDT) een gezaghebbende theorie over motivatie. We bespreken vervolgens wat deze theorie te zeggen heeft over de motivatie van leraren. Tot slot gaan we in op de onderzoeksvragen en onderzoeksmethodologie binnen deze programmalijn en bespreken we de wetenschappelijke en praktische relevantie.

Theoretische vertrekpunten van het onderzoeksprogramma

Theorie van zelfbepaalde motivatie

De zeer invloedrijke zelfdeterminatie theorie (SDT) gaat over motivatie. In de SDT wordt van intrinsieke motivatie gesproken als mensen een activiteit verrichten om het plezier dat ze beleven aan de activiteit zelf, en niet vanwege een externe beloning of dwang. Een lerende is in deze visie niet een vat waar je kennis in giet. SDT vergelijkt de lerende met een spons: hij heeft van nature de neiging kennis op te zuigen. Je moet er bovenal voor zorgen dat die neiging niet wordt verstoord. Ryan & Deci (2000) gaan er van uit dat (leer)omgevingen aan bepaalde kenmerken moeten voldoen om intrinsiek gemotiveerd gedrag niet te verstoren.

Verskillende vormen van motivatie

Intrinsiek gemotiveerd gedrag is gedrag dat je doet vanwege het plezier dat je eraan beleeft.

Naast de intrinsieke motivatie noemt de SDT ook extrinsieke motivatie en amotivatie. Amotivatie is het gebrek aan motivatie en gaat gepaard met gevoelens van nutteloosheid en apathie. Extrinsiek gemotiveerd gedrag is gedrag dat je doet om een straf te ontlopen of een beloning te krijgen. Extrinsieke motivatie kan variëren in de mate waarin het autonoom of gecontroleerd is. Het proces waarmee extrinsieke motivatie steeds meer als autonoom wordt ervaren wordt internalisatie genoemd. Internalisatie is het proces waarin iemand de waarde van extrinsiek gemotiveerd gedrag langzaam overneemt, waarmee het gedrag steeds meer als vrijwillig wordt beschouwd. Volgens dit proces zijn er – naast intrinsieke motivatie en amotivatie – vier typen extrinsieke motivatie die als gecontroleerd of autonoom worden ervaren. Het gaat hier om:

- externe regulatie
- introjected regulation (overgenomen regulatie, het onbewust overnemen van externe factoren)
- identified regulation (geïdentificeerde regulatie, het identificeren met externe factoren)
- integrated regulation (geïntegreerde regulatie, integratie van externe ideeën in je eigen opvattingen)

Deze laatste twee vormen van motivatie, dus de geïdentificeerde en geïntegreerde regulatie worden, samen met intrinsieke motivatie, beschouwd als autonome of zelfbepaalde motivatie. Deze vormen van motivatie zijn schematisch weergegeven in tabel 1.

Psychologische basisbehoeften als voorwaarden voor motivatie

Zoals gezegd zijn mensen van nature intrinsiek gemotiveerd om te leren. Om deze motivatie in stand te houden moet er aan bepaalde natuurlijke, aangeboren behoeften zijn voldaan. Binnen de SDT worden dit de drie psychologische basisbehoeften genoemd. Het gaat dan om de behoefte aan competentie, autonomie en sociale verbondenheid. Competentie hangt samen met een gevoel van zinvol bezig zijn en niet iets doen waar je slecht in bent. Autonomie of vrijheid duidt op de afwezigheid



van voortdurende controle en sturing. Sociale verbondenheid betreft het gevoel van vertrouwen in de personen om je heen, zoals collega-leraren of directie. Voldoening van die basisbehoeften is nodig voor intrinsieke motivatie en voor internalisatie van extrinsieke motivatie (Gagne & Deci, 2005). Uit onderzoek is gebleken dat wanneer mensen het gevoel hebben dat aan de natuurlijke behoeften aan competentie, autonomie en verbondenheid is voldaan, dat mensen zich beter voelen en beter presteren (Baard, Deci, & Ryan, 2004).

Tabel 5.1 Schematische relatie van de zes soorten motivatie

		Extrinsieke motivatie				Intrinsieke motivatie
		Externe regulatie	Introjected regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Geïntegreerde regulatie	
Amotivatie						
Motivationale kracht	Ontmoediging en hulpeloosheid	Verwachtingen, beloningen of straf	Schuldgevoel, schaamte en eigenwaarde	Persoonlijk belang en relevantie	Harmonieuze betrokkenheid	Plezier en interesse
Internalisatie	Geen	Geen	Gedeeltelijk	Bijna geheel	Geheel	Niet nodig
Gevoelens	Nutteloosheid en apathie	Stress en druk	Stress en druk	Wilskracht en vrijheid	Wilskracht en vrijheid	Wilskracht en vrijheid
Bron van oorzaak	Onpersoonlijk	Extern	Extern	Intern	Intern	Intern
		<i>Gecontroleerde motivatie</i>		<i>Autonome of zelfbepaalde motivatie</i>		

Motivatie voor je werk

In de ideale werksituatie werkt iemand vanuit een intrinsieke motivatie. In de werkelijkheid zal dit maar zelden voorkomen. Omdat er in een werksituatie altijd sprake is van een contract en van een beloning (in de vorm van salaris) zal er altijd enige mate van extrinsieke motivatie een rol spelen. Het ideale plaatje waarin je optimaal gemotiveerd vanuit een permanent soort 'flow' aan het werk bent is utopisch. SDT gaat er vooral om hoe we het aandeel intrinsieke motivatie kunnen vergroten. Zoals aanbevolen door Vallerand, Pelletier en Koestner (2008), richten we ons in dit onderzoeksprogramma niet alleen op de mate van motivatie, maar kijken we ook naar de kwaliteit van de motivatie. Dat wil zeggen het al dan niet aanwezig zijn van autonome vormen van motivatie zoals intrinsieke motivatie en geïntegreerde en geïdentificeerde regulatie.

Motivatie van leraren

Leraren die intrinsiek gemotiveerd zijn om blijvend te professionaliseren, willen zelf leren; zij voelen een interne behoefte of drang om aan de slag te gaan. Interessant is ook het gedrag waar een hoge intrinsieke motivatie toe leidt: meer diepgaand leren, inzet, volharding en ook samenwerking en communicatie met collega's. Dit laatste biedt een interessante link tussen het voor professionaliseren erg belangrijke netwerken en motivatie.

SDT is momenteel een van de leidende theorieën in de onderwijspsychologie op het gebied van motivatie. Merk op dat zij een heel andere kijk heeft op motivatie dan oudere theorieën zoals het behaviorisme. Daarin wordt, plat gezegd, ervan uitgegaan dat mensen iets doen vanwege een straf of een beloning. Leraren zouden in die opvatting bijvoorbeeld harder werken als zij daarvoor een bonus of prestatiebeloning krijgen. De empirisch inmiddels zeer sterk onderbouwde SDT plaatst daar vraagtekens bij. SDT gaat er in de kern van uit dat leraren in principe gemotiveerd zijn, omdat ze onderwijs leuk vinden en bijvoorbeeld graag met kinderen werken en hun iets willen leren. We noemen dat intrinsieke motieven. Deze intrinsieke motieven hoeven we volgens SDT niet met allerlei maatregelen te bevorderen en te stimuleren. Eigenlijk gaat de theorie ervan uit dat we ze vooral niet moeten verstoren. Dat verstoren kan bijvoorbeeld door leraren te veel autonomie te ontnemen, door ze het gevoel te geven dat ze sociaal geïsoleerd zijn of hun collega's of management niet zouden kunnen vertrouwen of ze het gevoel te geven iets te moeten doen wat ze niet kunnen of waar ze niet in geloven. Daarvan is bijvoorbeeld sprake als leraren sterk worden afgerekend op toetsresultaten, terwijl zij het gevoel hebben dat die beoordelingen weinig zeggen over de kwaliteit van hun onderwijs. Onderzoek heeft ook laten zien dat leraren die meer autonome vormen van motivatie hebben, meer gemotiveerd zijn om onderwijsinnovaties uit te proberen en erin door te zetten (Lam, Cheng, & Choy, 2010; Schellenbach-Zell & Graesel, 2010).

Een aantal onderzoeken bevestigt het directe (Carson & Chase, 2009; Lam et al., 2010) of indirecte (Hanfstigl, Andreitz, Mueller, & Thomas, 2010) belang van deze behoeften voor de intrinsieke motivatie van leraren. Een omgeving (of een project) die hier niet aan voldoet zal waarschijnlijk niet leiden tot autonoom gemotiveerde leraren. Wanneer bijvoorbeeld een project van bovenaf wordt opgelegd en leraren geen *autonomie* ervaren is de kans groot dat zelf bepaalde motivatie voor dit project laag is. Door leraren zelf de regie te geven over de inhoud van hun professionele ontwikkeling wordt tegemoet gekomen aan de behoefte aan autonomie. Zo kun je ook veronderstellen dat leraren niet gemotiveerd zijn om dingen te doen waar ze zich niet *competent* voor voelen of waarbij ze geen *verbondenheid* met naaste collega's ervaren.

Onderzoeksvragen

Binnen veel projecten en innovaties in het onderwijs worstelt men met de vraag hoe de leraren het beste gestimuleerd kunnen worden om werk te maken van hun professionele ontwikkeling, al dan niet rondom een bepaald thema of volgens een bepaalde methodiek. Hier gaat het hoofdzakelijk om vormen van informeel leren op de werkplek. Vaak is de veronderstelling dat de motivatie van de leraren moet worden gestimuleerd, omdat daarmee het verloop van het project beter en sneller zal zijn. Koopmans (2006) heeft in haar onderzoek ook laten zien dat motivatie een belangrijke voorwaarde is voor informeel leren op de werkplek. Binnen dit onderzoeksprogramma onderzoeken we de rol die de motivatie van leraren speelt in dit soort projecten en onder welke omstandigheden die motivatie optimaal is. De drie basisbehoeften sociale verbondenheid, autonomie en competentie worden in projecten in de praktijk



vertaald naar zichtbare en meetbare voorwaarden die daarmee concrete handvatten kunnen bieden aan leraren en managers.

In dit programma onderzoeken we in hoeverre deze drie basisbehoeften noodzakelijk zijn en hoe het beste aan deze behoeften kan worden voldaan. Hierbij kijken we ook naar individuele verschillen. Dan onderzoeken we of alle drie de basisbehoeften voor alle leraren even zwaar wegen en of er verschillende ‘typen’ leraren te onderscheiden zijn.

Ook is er nog maar weinig bekend over motivatie voor specifiek gedrag van leraren. Vanuit de opdracht van LOOK is vooral de motivatie voor professionele ontwikkeling interessant. Wat bepaalt dat leraren hiervoor al dan niet gemotiveerd zijn? Onder welke omstandigheden wordt die motivatie optimaal ondersteund?

Onderzoeksmethodologie

Motivatie is uiteindelijk een persoonlijke toestand en daarmee niet ‘objectief’ of rechtstreeks te meten. Veelal zal gebruik gemaakt moeten worden van zelfrapportages, zoals vragenlijsten waarin leraren zelf aangeven in hoeverre ze zich herkennen in bepaalde uitspraken. Het gehanteerde centrale theoretisch kader geeft immers aan dat perceptie cruciaal is. Het gaat hierbij om de perceptie van die factoren door degene wiens motivatie het betreft. De mate van autonomie, competentie en sociale verbondenheid kan wel van buitenaf worden gemeten. Maar om het effect op de motivatie vast te stellen gaat het hierbij om de perceptie van die randvoorwaarden. Wellicht dat dit ook een verklaring geeft van de (ogenschijnlijke) paradox dat leraren klagen over weinig autonomie, terwijl vergelijkend onderzoek laat zien dat leraren relatief veel autonomie hebben in vergelijking met hoger opgeleide professionals in andere beroepen (Martens & Hooijer, 2011; McDaniel, Neeleman, Schmidt, & Smaling, 2009).

Om de perceptie van randvoorwaarden voor en de effecten daarvan op motivatie te meten, zijn enkele instrumenten ontwikkeld die inmiddels hun validiteit en betrouwbaarheid hebben bewezen. Zo maken we gebruik van de Intrinsic Motivation Inventory (Intrinsic Motivation Inventory, n.d.), die de intrinsieke motivatie meet en de Basic Psychological Needs Scale (Basic Psychological Needs Scale, n.d.), die meet in hoeverre er wordt voldaan aan de drie basale behoeften aan competentie, autonomie en sociale verbondenheid. Bij alle vraagsturingsprojecten van LOOK wordt bovendien een aantal kernvariabelen gemeten. Zo worden de loopbaanambities en de leervitaliteit van leraren die betrokken zijn bij de projecten gemeten. De variabelen sluiten goed aan bij het theoretische kader van dit programma en leveren dan ook belangrijke data voor dit onderzoeksprogramma.

De informatie uit vragenlijsten kan worden aangevuld met gedragsobservaties, met informatie van directe collega’s en leidinggevenden. In dit onderzoeksprogramma wordt gestreefd naar een balans tussen toetsen en experimentele onderzoek enerzijds en aan de andere kant meer secundaire analyses (bijvoorbeeld op het al dan niet welslagen van projecten waarbij intrinsieke motivatie een rol speelt).

Wetenschappelijke en praktische relevantie

De theorie van de zelfbepaalde motivatie is robuust en in veel contexten toegepast. De relevantie van dit onderzoeksprogramma is vooral de toepassing van deze theorie in een onderwijscontext en op de situatie van de lerende leraar in het bijzonder. Als de theorie al in een onderwijscontext wordt onderzocht, dan richt dat onderzoek zich tot nu toe vooral op de motivatie van de leerling.

Onderzoek heeft al overtuigend laten zien dat voldoening aan de basisbehoeften belangrijk is voor de motivatie. Wat nog veel minder bekend is, is in welke omstandigheden er aan die basisbehoeften wordt voldaan en of die basisbehoeften voor iedereen en in elke situatie even zwaar wegen. Door deze vragen te onderzoeken draagt dit programma dus ook bij aan de verdere ontwikkeling van de theorie van zelfbepaalde motivatie.

De praktische relevantie van dit theoriegedreven onderzoek is evident. Er is weinig kennis van het onderwijsdebat nodig om te zien hoe de drie basisbehoeften in de ogen van leraren vaak geschonden werden in de afgelopen jaren. Mensen die het gevoel hebben dat hun drie psychologische basisbehoeften flink geschonden zijn, worden vaak boos. We hebben het afgelopen jaar dan ook een opmerkelijk grote demonstratie door leraren gezien in Amsterdam. Opvallend daarbij was dat zij pleitten tegen meer salaris in de vorm van prestatiebeloning en zelfs bereid waren dat op te geven in ruil voor meer middelen voor passend onderwijs. We denken dus dat concepten uit de theorie van zelfbepaalde motivatie, zoals intrinsieke en extrinsieke motieven, bruikbaar zijn om het functioneren en welbevinden van leraren te helpen begrijpen. En in deze theorie zien we dus belangrijke aanknopingspunten om te verklaren 'Wat Werkt Waarom' bij activiteiten gericht op het verbeteren van docentprofessionalisering. Motivatieonderzoek is een uitgesproken theoretisch onderwerp te noemen, maar met een duidelijke praktische relevantie. Motivatie is een van de belangrijkste onderwerpen in de onderwijspsychologische wetenschappelijke literatuur en de theorie van zelfbepaalde motivatie is daarbij momenteel het meest gezaghebbend. Daarom sluiten we nadrukkelijk aan bij deze gezaghebbende theorie.

De resultaten binnen dit onderzoeksprogramma dragen bij aan het optimaliseren van de motivatie van de leraren. Zoals we hebben beschreven, zijn gemotiveerde leraren creatiever, meer volhardend en leveren ze betere kwaliteit. Door de onderzoeken in de praktijk, rondom werkelijke innovaties en projecten van scholen uit te voeren, krijgen we een reëel beeld van de processen in het onderwijs. We zoomen sterk in op de context en op de ervaren voldoening van de basisbehoeften van leraren. Hiermee bieden we leraren en schoolleiders concrete voorbeelden die, mede door de sterke theoretische onderbouwing, goed toepasbaar zijn in andere situaties. Die onderzoeksresultaten passen we direct toe in nieuwe projecten, waarmee we niet alleen meer bewijs verzamelen voor de verdere theorievorming, maar ook scholen helpen hun projecten zo vorm te geven dat leraren gemotiveerd kunnen zijn en blijven.

In het volgende hoofdstuk gaan we dieper in op het belang van gemotiveerde leraren. We kijken specifiek naar onderzoeken die hebben laten zien dat de motivatie van leraren effect heeft op de motivatie en leerprestaties van leerlingen.



Literatuur

- Abel, Millicent, H., & Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287–293.
- Baard, Paul, P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045–2068.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Londen: McKinsey & Company.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45–68. doi:10.1080/01443410802459234
- Bolt, L. van der, Studulski, F., Vegt, A. L. van der, & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. Een verkenning op basis van literatuur*. Utrecht: Sardes.
- Brouwers, H., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and teacher education*, 16, 239–253.
- Carson, R. L., & Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(4), 335–353. doi:10.1080/17408980802301866
- Coonen, H. (2010). Professional governance door leraren. *R. Klarus & F. de Vijlde (Eds.). Wat is goed onderwijs?* p. 135-153. Den Haag: Boom Lemma.
- Diepstraten, I., & Evers, A. (Eds.) (2012). *Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren*. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. doi:10.1002/job.322
- Hanfstigl, B., Andreitz, I., Mueller, F. H., & Thomas, A. (2010). Are self-regulation and self-control mediators between psychological basic needs and intrinsic teacher motivation? *Journal for Educational Research Online*, 2(2), 55–71.
- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973–982. doi:10.1016/j.tate.2009.02.023
- Kieschke, U., & Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. *Learning and Instruction*, 18(5), 429–437. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.005
- Koopmans, H. (2006). *Professionals organiseren informeel leren. Onderzoek naar het organiseren van informeel leren door professionals en de manier waarop managers en opleidingsdeskundigen dat kunnen optimaliseren*. Delft: Eburon.
- Kunter, M., Tsai, Y., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468–482. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.008
- Lam, S., Cheng, R. W., & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(6), 487–497. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.07.003
- Martens, R., & Hooijer, J. (2011). De leervitale leraar: een paradox verklaard. *Onderwijsinnovatie*, (maart), 12–15.
- Martens, R. L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering. Oratie*. Heerlen: Open Universiteit, RdMC.

- McDaniel, O., Neeleman, A., Schmidt, G., & Smaling, H. (2009). De professionaliteit van MBO-docenten in vergelijkend perspectief. Comparatieve analyse van professionaliteit in 9 beroepen in vergelijking tot de MBO-docent. R. Business, (Ed.). *Gids voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie*. Den Haag: CBE consultant Nederland.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, *94*(1), 186–196. doi:10.1037//0022-0663.94.1.186
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, *99*(4), 761–774. doi:10.1037/0022-0663.99.4.761
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, *55*(1), 68–78. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11392867>.
- Schellenbach-Zell, J., & Graesel, C. (2010). Teacher motivation for participating in school innovations – supporting factors. *Journal for Educational Research Online*, *2*(2), 34–54.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, *49*(3), 257–262. doi:10.1037/a0012804
- Vermeulen, M. (2003). *Een meer dan toevallige casus. De tekorten aan leraren gezien als aansluitingsvraagstuk tussen opleiding en arbeidsmarkt in het hoger onderwijs. Oratie*. Heerlen: Open Universiteit, RdMC.





6

Studie bij programma 1 De motivatie van de leraar: oorzaken en gevolgen

Janneke Hooijer

Wat beweegt leraren en wat zijn de gevolgen voor leerlingen?

In het vorige hoofdstuk over het onderzoeksprogramma 1 'Wat beweegt leraren' schrijven we dat LOOK verschillende onderzoeken doet rondom motivatie. In vraagstuuringsprojecten met scholen zijn we vooral geïnteresseerd in de vraag hoe gemotiveerd leraren zijn en of er aan de psychologische basisbehoeften (competentie, autonomie en sociale verbondenheid) van leraren is voldaan. Met name die basisbehoeften kunnen immers concrete handvatten bieden om de motivatie te ondersteunen en te verbeteren.

Dit alles doen we vanuit de veronderstelling dat de motivatie van leraren samenhangt met allerlei goede uitkomsten, op het niveau van de leraar, maar ook op het niveau van de leerling. In dit hoofdstuk gaan we verder in op deze veronderstellingen en bespreken we wetenschappelijk bewijs hiervoor. We kijken eerst wat we uit wetenschappelijk onderzoek weten over de factoren die maken dat een leraar gemotiveerd is. Daarna gaan we in op de gevolgen van motivatie voor de leerlingen.

Waardoor wordt een leraar gemotiveerd?

Regelmatig wordt geconstateerd dat het slecht gesteld is met de motivatie van leraren. Er is veel uitval in de eerste jaren van een carrière als leraar en er is een relatief hoog percentage leraren met een burn-out (Neves de Jesus & Lens, 2005). Die problemen met hoge uitstroom, hoog (ziekte)verzuim en burn-out zijn al enkele jaren aanwezig in het onderwijs (Brouwers & Tomic, 2000; Kreijns & Dresen, 2008; Martens, 2009; Vermeulen, 2003). Dit probleem bestaat niet alleen in Nederland. De grote hoeveelheid studies naar bijvoorbeeld burn-out onder leraren laat zien dat dit probleem in veel verschillende landen erkend wordt (zie bijvoorbeeld Abel, Millicent & Sewell, 1999; Betoret, 2009; Kieschke & Schaarschmidt, 2008). Des te belangrijker is het om te weten wat de motivatie van de leraren beïnvloedt en om te onderzoeken hoe het onderwijs zo kan functioneren dat die motivatie ook optimaal kan blijven.

In het vorige hoofdstuk over het onderzoeksprogramma 1 'Wat beweegt leraren' beschrijven we de theorie van zelfbepaalde motivatie (Self-Determination Theory) en de verschillende vormen van motivatie die in deze theorie worden onderscheiden. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt naar de bron van de motivatie die vanuit de persoon zelf of vanuit de omgeving kan komen. Zoals we daar hebben besproken is de autonome of zelfbepaalde motivatie de optimale vorm van motivatie. Zelf-bepaalde motivatie leidt tot meer algemeen welzijn en effectiever handelen. Het zorgt er ook voor dat mensen bepaald gedrag, zoals een gezondere leefstijl, langer volhouden



(Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000). Zelfbepaald-gemotiveerde mensen presteren beter, zijn creatiever, opgetogener en hebben meer vertrouwen (Ryan & Deci, 2000). Onderzoek onder leraren laat zien dat motivatie samenhangt met tevredenheid en met stress. Naarmate de motivatie meer intrinsiek is en dus niet gestuurd door externe prikkels zoals straffen en beloningen, zijn leraren tevredener met hun baan en ervaren ze minder stress (Davis & Wilson, 2010; Lam & Gurland, 2008).

In het vorige hoofdstuk zijn behalve deze theorie ook al de basisbehoeften benoemd die belangrijk zijn voor motivatie: competentie, autonomie en sociale verbondenheid. Competentie betekent dat je jezelf in staat moet voelen om een taak aan te kunnen. Autonomie verwijst naar de mate waarin je zelf aan het stuur kunt zitten, eigen regelruimte hebt. Sociale verbondenheid is het belang om je gesteund te weten. Strikt genomen is voldoen aan die basisbehoeften noodzakelijk om gemotiveerd te blijven. Leraren die werken in omstandigheden waar niet aan de voorwaarden wordt voldaan, raken dan ook gedemotiveerd. De vraag is nu wat er bekend is over die basisbehoeften in de context van het onderwijs. Hier is nog niet zo heel veel onderzoek naar gedaan. De onderzoeken die al wel zijn gedaan kijken vaak naar motivatie binnen een bepaalde setting in het onderwijs, zoals de motivatie om een innovatie door te voeren of de rol van de schoolleiding voor de motivatie van leraren. We bespreken de belangrijkste resultaten van deze onderzoeken naar motivatie en innovatie gevolgd door onderzoeken naar motivatie en schoolleiding.

Motivatie voor innovatie

Lam, Cheng, & Choy (2010) hebben onderzoek gedaan onder leraren in Hongkong. Specifiek hebben zij gekeken naar de bereidheid en motivatie van leraren om met projectgebaseerd leren aan de slag te gaan. Dit onderzoek laat zien dat leraren gemotiveerd kunnen zijn voor het uitvoeren van een onderwijsvernieuwing als leraren het idee hebben dat er op school een grote onderlinge sociale verbondenheid is en de competentie en autonomie van leraren wordt ondersteund.

Ander onderzoek laat zien dat ook de verwachting dat de vernieuwing succes zal hebben, belangrijk is voor de motivatie van leraren (Abrami, Poulsen, & Chambers, 2004). Zo kunnen leraren zelfbepaald gemotiveerd zijn voor een lokale onderwijsinnovatie in het scheikundeonderwijs, als ze de inhoud als belangrijk zien voor hun werk en voor zichzelf persoonlijk. Ook is die zelfbepaalde motivatie sterker aanwezig als leraren autonomie en sociale verbondenheid ervaren met de mensen met wie ze het innovatieproject uitvoeren (Schellenbach-zell & Graesel, 2010). Wanneer de factoren die motivatie beïnvloeden worden onderzocht in de context van een landelijk initiatief om onderwijs over duurzame ontwikkeling te verbeteren, zien we een ander beeld. Hier wordt zowel de zelfbepaalde als de gecontroleerde motivatie beïnvloed door de mate waarin leraren de innovatie belangrijk vinden. Hier zien we dat juist de basisbehoefte aan competentie gerelateerd is aan zelfbepaalde motivatie en de behoeften aan autonomie en sociale verbondenheid juist niet (Schellenbach-zell & Graesel, 2010). Concluderend: het voldoen aan de basisbehoefte van competentie, autonomie en sociale verbondenheid is belangrijk voor de motivatie van leraren. Bovendien is het ook belangrijk dat leraren zelf nut en noodzaak van vernieuwing inzien. Daarnaast lijkt het zo te zijn dat de mate waarin deze factoren een rol spelen, sterk afhankelijk is van

de precieze context, reikwijdte en doelstelling van de vernieuwing. En dat is nu precies één van de vragen die we in onze projecten met scholen proberen te beantwoorden.

De rol van de schoolleiding

Ook is er onderzoek gedaan naar de rol van de leidinggevende bij het motiveren van de leraar. Wanneer de schoolleiding in zijn gedrag 'empowerment' (de professionele ruimte) van leraren weet te benadrukken, dan is de motivatie van leraren hoger. Dit soort gedrag van leidinggevendenden lijkt echter niet direct samen te hangen met tevredenheid van leraren over hun werk of met werkstress, maar lijkt vooral van invloed te zijn op hun gevoelens van autonomie en het gevoel effect te sorteren met hun werk (Davis & Wilson, 2010).

Concluderend

Onderzoeken in specifieke onderwijssettings laten zien dat ook voor leraren de basisbehoefte aan competentie, autonomie en sociale verbondenheid belangrijk is. De mate waarin deze behoeften belangrijk zijn, lijkt afhankelijk van de context. Bovendien: wat we nog niet weten, is of de psychologische basisbehoeften voor iedereen even zwaar wegen. Het is goed denkbaar dat voor de een het gevoel van competentie essentieel is, terwijl voor een ander de autonomie het zwaarst weegt. Er loopt binnen LOOK op dit moment een onderzoek waarin we kijken naar het belang van de verschillende basisbehoeften voor verschillende groepen van leraren. We onderzoeken hier of leraren in te delen zijn op basis van een motivatieprofiel. Dat motivatieprofiel geeft aan in hoeverre leraren door intrinsieke of extrinsieke bronnen gemotiveerd zijn. Vervolgens kijken we of deze profielen ook iets zeggen over hoe belangrijk de psychologische basisbehoeften zijn. De uitkomsten van dit onderzoek zijn zowel voor de wetenschap als voor de praktijk relevant. Inzicht in verschillen in behoeften tussen leraren kan immers gebruikt worden om de omstandigheden voor leraren meer op maat te optimaliseren. Zo kunnen meer leraren de kans krijgen om zich optimaal te blijven ontwikkelen. Voor schoolleiders kan dat betekenen dat ze leraren meerdere mogelijkheden moeten bieden om aan hun professionele ontwikkeling te werken.

Wat zijn de gevolgen van een gemotiveerde leraar voor leerlingen?

De onderzoeken en inzichten die we hier beschrijven zijn het resultaat van een systematische zoektocht in de (wetenschappelijke) literatuur (een reviewstudie). We hebben gezocht naar publicaties die in de afgelopen tien jaar zijn verschenen over de motivatie van leraren. Specifiek hebben we gezocht naar onderzoek naar de effecten van de motivatie van leraren op leerlingen. In dit hoofdstuk geven we hiervan een kleine selectie. Er wordt binnen LOOK op dit moment gewerkt aan een wetenschappelijke publicatie over deze review.

Uit onze zoektocht blijkt dat er al veel onderzoek is gedaan naar de motivatie van leerlingen en de factoren die daarop van invloed zijn. Veel onderzoeken kijken naar welke manieren van lesgeven leiden tot verbeterde motivatie bij leerlingen. Er zijn veel minder onderzoeken die ook kijken naar de effecten van de motivatie van die leraren zelf.



Invloed door de manier van lesgeven

Onderzoek laat zien dat de zelfbepaalde motivatie van leraren voor lesgeven positief samenhangt met de perceptie van leerlingen. Dat wil zeggen dat naarmate een leraar meer zelfbepaald gemotiveerd is, leerlingen het gedrag van die leraar ook als meer autonomieondersteunend waarnemen. Autonomieondersteunend lesgeven is leraarsgedrag dat de neiging van leerlingen om actief te gaan leren ondersteunt, omdat ze de activiteit waardevol of interessant vinden. Een docent doet dat door de relevantie van het onderwerp uit te leggen door het te koppelen aan de leefwereld van de leerlingen of door het aanbieden van keuzemogelijkheden.

Leerlingen die op een autonomieondersteunende manier les kregen, waren zelf ook meer autonoom gemotiveerd. Dit proces verloopt alleen via het autonomieondersteunende lesgedrag van de leraar en niet via competentieondersteunend lesgedrag of sociale wenselijkheid (Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007). Ander onderzoek bevestigt dat het lesgevende gedrag van leraren de motivatie van leerlingen beïnvloedt. Dat lesgevende gedrag is een mediërende variabele tussen de motivatie van leraren en leerlingen. Daarnaast blijkt dat de intrinsieke motivatie van leraren ook een rechtstreeks effect heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen, dus naast het effect dat verloopt via het lesgevend gedrag (Lam, Cheng, & Ma, 2009).

Het sociale besmettingsmodel

De invloed van de motivatie van de leraar verloopt dus niet alleen via zijn lesgedrag, maar ook direct. De motivatie van leraren is als het ware besmettelijk, leerlingen raken geïnfecteerd door de motivatie van de leraar. Dit wordt in de wetenschap het social contagion model genoemd; het sociale besmettingsmodel. Dat model stelt dat de perceptie van de motivatie van een ander verwachtingen oproept. Dat zijn verwachtingen over de kwaliteit van de betrokkenheid van de ander bij een handeling en de kwaliteit van interpersoonlijke relaties. Die verwachtingen sturen op hun beurt de interpretatie van gebeurtenissen en beïnvloeden zo de intrinsieke motivatie.

Er zijn verschillende experimenten gedaan om dit model te onderzoeken (Radel, Sarrazin, Legrain, & Wild, 2010; Wild, Enzle, & Hawkins, 1992; Wild, Enzle, Nix, & Deci, 1997). Zo hebben Wild en collega's een experiment uitgevoerd bij studenten die een muziekles kregen. De helft van de groep studenten kreeg voorafgaand aan de les informatie dat de muziekleraar betaald werd, de andere helft kreeg te horen dat de leraar een vrijwilliger was. De leraren zelf wisten niet welke informatie de studenten hadden gekregen over hun motivatie en gaven een standaardles die van tevoren precies was geoefend. In werkelijkheid kregen alle muziekleraren betaald. De informatie aan studenten over een betaalde dan wel vrijwillige leraar bleek van invloed op het beeld van de studenten over de leraar. De studenten vonden de 'vrijwillige' leraar geïnteresseerder in pianospelen en lesgeven. Ze waren ook van mening dat de 'vrijwilliger' spontaner en innovatiever les gaf. Na de les bleven de studenten nog enige tijd alleen achter met de piano. Hier bleek dat de studenten die les hadden gehad van de 'vrijwilliger' veel vaker zelf 'vrij' verder gingen spelen op de piano, terwijl de studenten van de 'betaalde' leraar met name het liedje dat ze hadden geleerd gingen oefenen. Concluderend: studenten die les kregen van een 'vrijwilliger' hadden een hogere intrinsieke motivatie tijdens en na de pianoles, terwijl ze objectief gezien dezelfde les

kregen als de studenten die les kregen van de 'betaalde' leraar. De beeldvorming van de student over de motivatie van de leraar bleek dus doorslaggevend. Dit is een aantal keren, in verschillende experimenten, zoals tijdens een gymles, aangetoond. Ook Bakker (2005) heeft onderzocht in hoeverre motivatie besmettelijk is. Specifiek heeft hij onderzoek gedaan naar het concept 'flow' dat nauw verwant is met intrinsieke motivatie. Flow is kort te omschrijven als een toestand waarbij mensen zo intensief bezig zijn met een activiteit dat niets anders ertoe lijkt te doen; de ervaring van het doen is zo plezierig dat mensen het doen ongeacht de moeite of kosten. Bakker heeft in zijn onderzoek gekeken in hoeverre een ervaring van flow bij een muziekleraar effect heeft op de leerling. Hij heeft gevonden dat naarmate leraren meer flow ervaren, des te meer leerlingen ook zo'n flow ervaren.

Complexe interactie tussen motivatie leerlingen en leraren

Er is ook een omgekeerd verband waargenomen: de verwachtingen over de motivatie van de leerling kunnen ook het gedrag van de leraar beïnvloeden. Deze processen versterken elkaar. Leraren vertonen meer autonomieondersteunend gedrag ten opzichte van leerlingen waarvan gedacht wordt dat ze intrinsiek gemotiveerd zijn. Ook vertonen ze meer controlerend gedrag ten opzichte van leerlingen waarvan ze denken dat ze extrinsiek gemotiveerd zijn. Dat gedrag van de leraar versterkt vervolgens het gedrag van de leerling en zo kan een 'selffulfilling prophecy' ontstaan.

Een veelomvattend onderzoek naar deze beïnvloedingsprocessen is gedaan door Pelletier, Séguin-Lévesque en Legault (2002). Hun conclusies illustreren de complexe interactie tussen omgeving, leraar en leerling. Zo hebben leraren het idee dat leerlingen niet echt zelfbepaald gemotiveerd zijn en dat zijzelf juist wel zelfbepaald gemotiveerd zijn. Werkdruk blijkt dit proces te beïnvloeden. De werkdruk die leraren ervaren blijkt te maken te hebben met de druk om een curriculum precies te volgen, druk van het management en, in mindere mate, de druk van collega's. Hoe minder leraren werkdruk ervaren en hoe meer ze denken dat leerlingen zelfbepaald gemotiveerd zijn voor hun werk, hoe meer de leraren zelfbepaald gemotiveerd zijn voor hun werk. En meer zelfbepaald-gemotiveerde leraren zijn meer autonomieondersteunend ten opzichte van hun leerlingen en daarmee is de wisselwerking compleet (Pelletier et al., 2002).

Betekenis voor leraarprofessionalisering

Al met al kunnen we concluderen dat de motivatie van leraren belangrijk is. Voor leraren zelf is het belangrijk om gemotiveerd te zijn voor je werk. Je hebt dan minder last van stress en minder risico op burn-out, je werk lukt beter en je houdt langer vol bij moeilijke klussen, om een aantal positieve effecten van motivatie op te noemen. Dit alles heeft uiteindelijke effect op de leerlingen. De kwaliteit van het onderwijs gaat omhoog en daarmee het leren van de leerlingen. Ook blijkt dat die motivatie niet altijd vanzelfsprekend aanwezig is. Aandacht voor de motivatie van leraren blijft dus van groot belang. Het gaat dan zowel om aandacht voor de motivatie van het beroep in zijn algemeenheid, als aandacht voor de motivatie van leraren bij allerlei innovatie- en professionaliseringsprojecten. Binnen het onderzoeksprogramma 'Wat



beweegt leraren' zijn we hier ook flink mee aan de slag, zoals we in het vorige hoofdstuk hebben beschreven.

Literatuur

- Abel, Millicent, H., & Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287–293.
- Abrami, P.C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology*, 24(2), 201–216. doi:10.1080/0144341032000160146
- Bakker, A. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26–44. doi:10.1016/j.jvb.2003.11.001
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45–68. doi:10.1080/01443410802459234
- Brouwers, H., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and teacher education*, 16, 239–253.
- Davis, J., & Wilson, S. M. (2010). Principals' Efforts to Empower Teachers : Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73(6), 349–353.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. doi:10.1037/a0012801
- Kieschke, U., & Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. *Learning and Instruction*, 18(5), 429–437. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.005
- Kreijns, K., & Dresen, M. (2008). Stond professionalisering de afgelopen week op uw agenda? In M. Dresen, W. Wijnen, & J. Zuylen (Eds.), *Schoolcultuur voor professionalisering. Onderwijsvernieuwing 6* (pp. 23–31).
- Lam, C., & Gurland, S. (2008). Self-determined work motivation predicts job outcomes, but what predicts self-determined work motivation? *Journal of Research in Personality*, 42(4), 1109–1115. doi:10.1016/j.jrp.2008.02.002
- Lam, S., Cheng, R. W., & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(6), 487–497. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.07.003
- Lam, S., Cheng, R. W., & Ma, W. Y. K. (2009). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Instructional Science*, 37(6), 565–578. doi:10.1007/s11251-008-9070-9
- Martens, R. (2009). *RdMC Onderzoeksprogramma 2009-2011 Succesvol leven lang leren op de werkplek: Onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, RdMC.
- Neves de Jesus, S., & Lens, W. (2005). An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119–134. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196. doi:10.1037//0022-0663.94.1.186
- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 577–587. doi:10.1037/a0019051
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. doi:10.1037/0022-0663.99.4.761



- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, 55(1), 68–78. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11392867>.
- Schellenbach-zell, J., & Graesel, C. (2010). Teacher motivation for participating in school innovations – supporting factors. *Journal for Educational Research Online*, 2(2), 34–54.
- Vermeulen, M. (2003). *Een meer dan toevallige casus. De tekorten aan leraren gezien als aansluitingsvraagstuk tussen opleiding en arbeidsmarkt in het hoger onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit, RdMC.
- Wild, T. C., Enzle, M. E., & Hawkins, W. L. (1992). Effects of perceived extrinsic versus intrinsic teacher motivation on student reactions to skill acquisition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(2), 245–251.
- Wild, T. C., Enzle, M. E., Nix, G., & Deci, E. L. (1997). Perceiving others as intrinsically or extrinsically motivated: effects on expectancy formation and task engagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(8), 837–848. doi:10.1177/0146167297238005



7

Programma 2: Netwerkleren in de sociale ruimte

Maarten de Laat en Isabelle Diepstraten

Korte omschrijving van het onderzoeksprogramma

Werken en leren zijn sociale processen. Mensen lossen samen problemen op, wisselen voortdurend kennis met elkaar uit en onderhouden waardevolle contacten. Ze zijn daarbij voortdurend, bewust en onbewust, in wisselende sociale verbanden aan het leren. Samenwerkend leren is niet alleen belangrijk voor mensen zelf, ook voor de organisaties waarvoor ze werken is dit een zeer waardevolle activiteit. Bij ons onderzoeksprogramma 'Netwerkleren in de sociale ruimte' krijgen dan ook zowel de individuele als de collectieve invalshoek aandacht. Deze invalshoeken zijn nauw verbonden met elkaar, vormen twee kanten van dezelfde medaille.

Bij het individu staat de wijze waarop men als netwerker aan het leren is centraal. Het gaat hierbij om de attitude die men heeft of ontwikkelt om leervraagstukken op een netwerkende manier op te lossen. Dit betekent dat men bewust de sociale ruimte betreedt om zo sociale contacten te betrekken bij de uitdagingen waarvoor men staat. De netwerkende leerder zal soms gericht en ad hoc enkele contacten aanboren, maar kan ook duurzaam participeren in bestaande netwerken en communities. Behalve naar attitude (de netwerklerende houding) kijken we naar de manier waarop het individu dit leren voor zichzelf organiseert. We vragen ons bijvoorbeeld af welke vaardigheden en strategieën gebruikt worden in succesvol netwerkleren en om het eigen netwerk uit te breiden.

Naast het netwerkleren van individuen kijken we ook hoe we bestaande leernetwerken zichtbaar kunnen maken en faciliteren om nog beter met elkaar te leren. Dit aspect staat centraal bij de collectieve vraagstukken over netwerkleren.

Bij beide perspectieven onderzoeken we wat de waarde is van de leerrelaties die mensen met elkaar aangaan, zowel op individueel als collectief niveau.

We hanteren een multi-method-benadering in ons onderzoek (De Laat, 2006 & 2012), waarbij we onderzoeksinstrumenten inzetten waar niet alleen de onderzoeker maar – met het oog op valorisatie – ook de netwerkleerder zelf wat aan heeft om zijn netwerkleren beter mee vorm te geven. Hoewel we onze onderzoeksaanpak afstemmen op elke situatie en onderzoeksvraag afzonderlijk, ontwikkelen en gebruiken we een aantal instrumenten die we in vele verschillende situaties inzetten om zo generieke kennis over netwerkleren te ontwikkelen. Voorbeelden zijn de netwerkscan, NetwerkInBeeld, de netwerkbarometer en het waardecreatieverhaal.

Maatschappelijke context van het onderzoeksprogramma

Uit ander en ook ons eigen onderzoek blijkt dat leraren graag van en met elkaar leren en dat professionalisering in de vorm van gezamenlijk werken aan onderwijsontwikkeling het meest effectief is. Tegelijk komen leraren in hun ogen te weinig toe aan dit



gezamenlijk leren (zie voor voorbeelden en referenties hoofdstuk 2 van dit jaarboek). Deze spontane leerprocessen geïntegreerd in het werk zijn het onderzoeksthema van LOOK. In ons onderzoeksprogramma 'Netwerklernen in de sociale ruimte' letten we vooral op de sociale aspecten van deze processen. Omdat dit soort leerprocessen meestal in sociale verbanden plaatsvinden, is netwerklernen een goed vertrekpunt om het spontane leren op de werkplek te bestuderen. Het informele leren in sociale verbanden krijgt ook binnen scholen steeds meer aandacht. Dat zien we ook terug in de vraagsturingprojecten die scholen bij LOOK indienen: we zien een stijgende trend naar aanvragen die te maken hebben met netwerklernen van leraren. Er zijn dan ook verschillende ontwikkelingen die deze toenemende aandacht rechtvaardigen: informeel van elkaar leren blijkt onmisbaar bij professionalisering en ook onze samenleving vraagt steeds meer om informeel leren en netwerkvaardigheden. Tegelijkertijd hebben organisaties en leidinggevenden er moeite mee om deze vorm van leren te erkennen en een plaats te geven. We gaan nu kort op deze ontwikkelingen in.

Het is een breed gedragen idee 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. Leren kan in zo'n situatie niet meer alleen een formele en externe verantwoordelijkheid zijn. Lerenden zullen hun eigen leren moeten oppakken en daarvoor verschillende manieren en contexten moeten aanwenden. "Lerenden zouden... over eigen instrumenten voor de vormgeving van hun leerloopbaan moeten beschikken" (Onderwijsraad, 2003: 50). Daarbij, en ook dat is een breed gedragen idee, is het belangrijk om vaardigheden te ontwikkelen om sociale relaties aan te gaan en zo netwerken te creëren ten behoeve van die eigen ontwikkeling. Het gaat om zogenaamde 21^e-eeuwse vaardigheden, die ook wel omschreven worden als de 4 C's: 'critical thinking & problem solving', 'creativity & innovation', 'communication' en 'collaboration' (Bellance & Brandt, 2010). Onze samenleving zou steeds meer getypeerd kunnen worden als netwerksamenleving, waarbij grenzen poreus en hiërarchieën platter zijn en mensen steeds meer en diversere relaties aan kunnen gaan in verschillende netwerken. Ict zorgt ervoor dat deze relaties niet meer gebonden zijn aan tijd en plaats. Rainie en Wellman (2012) benadrukken in hun boek 'Networked: the new social operating system' het belang van 'vernet' zijn. Door te netwerken betreden of creëren we de sociale ruimte die onze mogelijkheden voor leren, probleemoplossing, besluitvorming en persoonlijke interactie vergroot. Dit sociale besturingssysteem bevrijdt ons van de beperkingen van kleine, hechte groepen. Niet alleen de samenleving, maar ook individuen zijn er dus gebaat bij om zich in netwerken te ontwikkelen (Fenwick & Edwards, 2010) en onderzoeken tonen aan dat voor organisaties informeel samenwerkend leren onmisbaar is. Villegas-Reimers (2003) concludeert op basis van een internationale literatuurstudie dat netwerklernen een belangrijke vorm van professionaliseren is, omdat het leraren bijeenbrengt die vanuit ervaringen in hun eigen onderwijspraktijk te maken hebben met dezelfde uitdagingen. Netwerken bieden een sociale structuur waarin men elkaar kan vinden in de

passie voor het werk. Zij maken uitwisseling van impliciete kennis mogelijk (Lieberman & Wood, 2002), kunnen een verbinding vormen tussen dagelijkse praktijk en bijscholing (Park Rogers, et al., 2007) en bezitten het potentieel om binnen een organisatie 'hoe-dingen-gedaan-worden' te innoveren en nieuwe kennis te creëren (Kessels, 2012). Lieberman & Miller (2001): "Networks support professional collaboration, collegial accountability and create and sustain communities of practice where there is time and space for conversation, joint action, and critique."

Iedereen netwerk en weet uit ervaring dat we veel kunnen hebben aan en leren van anderen. Hoewel beleidsmakers en leidinggevendenden dit ook op hoofdlijnen erkennen, vinden ze het vaak moeilijk om netwerkleren te waarderen en te faciliteren. Dat heeft te maken met de informele aard van deze professionaliseringsvorm. Leren van elkaar gebeurt spontaan, ad hoc, niet volgens de (hiërarchische) relaties van de formele organisatie en blijft daarmee impliciet, verborgen, niet zichtbaar voor de manager (Cross & Parker, 2004). Het management van organisaties gebruikt vaak allerlei instrumenten om processen onder controle te krijgen en efficiënter te laten verlopen. Bijeffect is echter dat hierdoor de afstand van de formele tot de informele organisatie alleen maar groter wordt. Maar juist de informele netwerken blijken cruciaal te zijn voor het functioneren van een organisatie: dáár vindt de echte actie plaats (Kessels, 2012). Het is dan ook belangrijk zicht op deze actie te krijgen en daarbij de nadruk te leggen op het faciliteren van toegang tot sociale ruimtes waarin mensen van elkaar kunnen leren. Hierbij is het volgens onderzoekers belangrijk meer oog te hebben voor de sociale en culturele aspecten die het informeel leren op de werkplek kenmerken (Smith, 2008), en niet alleen voor de leeropbrengsten. Dit vereist dat organisaties een cultuur ontwikkelen waarin het betrokken zijn in sociale leerprocessen gewaardeerd wordt. Omgekeerd is het de verantwoordelijkheid van professionals om actief gebruik te maken van de mogelijkheden voor sociaal leren en samen met collega's die nieuwe leercultuur van samenwerkend leren vorm te geven.

Theoretische vertrekpunten van het onderzoeksprogramma

Mensen lossen samen problemen op, wisselen voortdurend kennis met elkaar uit en onderhouden waardevolle contacten. Ze zijn daarbij voortdurend, bewust en onbewust, in wisselende sociale verbanden (ofwel netwerken) aan het leren. Deze constatering is uitgangspunt en onderwerp van onderzoek van ons onderzoeksprogramma. Hieronder bespreken we welke kernconcepten en -ideeën daarbij van belang zijn en vanuit welke theoretische tradities wij ze benaderen. We gaan in op de sociale ruimte waarbinnen sociale netwerken opereren, op sociaal leren en netwerkleren en op leren als sociaal kapitaal.

Sociaal netwerk en sociale ruimte

Elke (fysieke en virtuele) interactie tussen mensen leidt tot een netwerkverbinding: het patroon van deze verbindingen vormt een *sociaal netwerk* (Haythorntwhaite & De Laat, 2012).



De netwerkpatronen veranderen en binnen de netwerkverbindingen gebeurt van alles. Daarvoor hanteren we het begrip *sociale ruimte*. Sociale ruimte is op te vatten als iemands patroon van relaties en handelingen daarbinnen: die ruimte is dus dynamisch en de grenzen zijn flexibel, afhankelijk van de acties die iemand onderneemt (Van den Beemt, 2010). We hanteren bewust het begrip sociale ruimte en niet professionele ruimte. Iemands web van sociale relaties beperkt zich immers niet tot de werkplek: mensen reguleren hun leren, bewust en onbewust, door steeds mensen uit te kiezen waar ze bepaalde zaken mee willen delen. De sociale ruimte die we binnengaan of creëren varieert dan ook afhankelijk van het onderwerp en van de eigen mogelijkheden, behoeften en motivatie van de leerder. De sociale ruimte is van tevoren dan ook niet 'te plannen'. Belangrijk is dat het openen en creëren van sociale ruimtes ondersteund wordt en dat daarbij oog is voor het leerpotentieel van die ruimte. Er wordt in die sociale ruimte (iemands relaties en handelingen daarbinnen) namelijk van alles 'gedeeld en geruild', niet alleen informatie, maar ook bijvoorbeeld vertrouwen, waardering, status.

Sociaal leren en netwerkleren

Zoals hierboven gezegd verwijst sociale ruimte dus naar de dynamiek van netwerkverbindingen. Die dynamiek bevat onder andere leerpotentieel. Maar wanneer spreken we nu over leren van elkaar en wat is dan netwerkleren? Reed en anderen (2010) geven een overzicht van definities van het concept *sociaal leren*. Volgens hen moet er aan drie condities voldaan worden om van sociaal leren te spreken: er moet een verandering in het begrip van de leerder zijn, meerdere mensen kunnen van het geleerde gebruik maken, en het geleerde wordt via interactie met anderen opgedaan. Interacties kunnen verschillende vormen aannemen, zoals praten, samen spelen, samen werken, een e-mail sturen, een skypegesprek voeren met een groep collega's.

De term *netwerkleren* verwijst specifiek naar het ontwikkelen, onderhouden en benutten van relaties met het doel om iets van anderen of met elkaar te leren (het verwijst dus naar specifieke acties in de sociale ruimte). De kwaliteit van de contacten bepaalt in grote mate de kwaliteit van het leren. Onderzoek naar netwerkleren kijkt welke soort relaties mensen ontwikkelen, hoe ze die onderhouden, uitbreiden en inzetten, steeds in relatie tot welke waarde die contacten voor hun leren hebben. Een uitgebreid en rijk netwerk met zowel zwakke verbindingen met kennissen, als hechte bindingen met vrienden en goede collega's blijkt dan belangrijk voor leren en professionaliseren (Levin & Cross, 2004). Granovetter (1973) heeft in zijn baanbrekend artikel 'The strength of weak ties' aangetoond dat juist de zwakke verbindingen een belangrijke functie hebben in het slaan van bruggen naar alternatieve geluiden en nieuwe ideeën, omdat men via deze zwakke verbindingen in contact kan komen met informatie die sociaal gezien verder van je afstaat (zeg maar een vriend van een vriend). Elkaar goed kunnen doorverwijzen naar nieuwe contacten die kunnen helpen, is dus een belangrijke eigenschap van netwerkleren. Omgekeerd betekenen onderlinge hechte contacten juist verdieping van kennis. De hechte contacten met mensen die dichtbij je staan en die je vertrouwt, zijn nodig om intrigerende problemen grondig uit te diepen en te verbinden met de (gedeelde) dagelijkse praktijk. Een voorbeeld van een hecht en duurzaam netwerk is de 'community of practice' van Wenger (1998).

Leren als sociale netwerkrelatie en sociaal kapitaal

Het bovenstaande maakt duidelijk dat 'relaties' centraal staan in ons onderzoeksprogramma. Daarbij vatten we ook leren als een sociale netwerkrelatie op (Haythornt-whaite & De Laat, 2012). Leren kan gezien worden als een relatie die mensen verbindt, of dat nu een georganiseerde formele relatie of een door internet gefaciliteerde relatie is. Door het overdragen en uitwisselen van informatie komen mensen met elkaar in contact. Leren is daarnaast ook een uitdrukking van een relatie: mensen vormen studiegroepen en onderzoeksteams met het bewuste doel van en met elkaar te leren. Leren is dan de essentie, de reden van de verbinding, hoewel er natuurlijk ook andere relaties door kunnen ontstaan ('socializing', vriendschappen). Voor een individu betekent het aangaan van zo'n leerrelatie dat hij zich met een onzichtbare netwerkstructuur verbindt, waarmee hij toegang krijgt tot anderen en tot andere informatie die er eerst nog niet was.

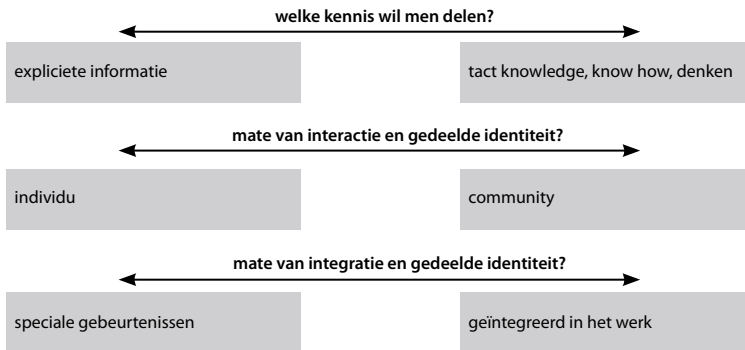
Leren is niet alleen een relatie en een uitdrukking van een relatie, maar ook een uitkomst van een relatie. Het netwerk levert 'nieuwe kennis' op naast zaken als vertrouwen, waardering, reputatie, de bereidheid te investeren. Leren is het nettoresultaat van de verbindingen tussen mensen in het netwerk: van het informatie delen, discussiëren, argumenteren, toepassen, samenvatten dat mensen in het netwerk met elkaar doen. Het gaat om de gemeenschappelijke benaderingswijze en betekenisgeving en de overeengekomen praktijken die kenmerkende leerresultaten zijn van het netwerk. Leren opvatten als (reden en uitkomst van) een sociale relatie maakt dat we leren kunnen gaan zien als sociaal kapitaal: "the sum of the actual and potential resources embedded within, available through, and derived from the network of relationships possessed by an individual or social unit" (Nahapiet & Ghoshal, 1998, p. 243). Een van de voorwaarden voor de ontwikkeling van sociaal kapitaal is de aanwezigheid van verbindingen die individuen hebben met anderen. Met andere woorden: men moet zichzelf zien als onderdeel van een groter netwerk. Cruciaal is de aanwezigheid van vertrouwen tussen de mensen in het netwerk en een gedeelde interesse of een gedeelde set van issues of uitdagingen met betrekking tot het beroep.

Door sociaal leren te verbinden aan netwerken en het sociaal kapitaal van netwerken, verruimen we ook de opvatting over de ruimte waarbinnen professionals leren. Zij leren niet alleen op de werkplek (hun professionele ruimte), maar door hun acties in hun brede netwerk (hun sociale ruimte). Organisaties hebben daarmee een veel groter leerpotentieel dat zich niet beperkt tot de bronnen die binnen de (school)organisatie aanwezig zijn. Via het netwerk van teamleden is een groot en divers sociaal kapitaal aan te boren. Bij de ontwikkeling van sociaal kapitaal in de sociale ruimte zijn volgens McDermott (1999) drie vragen het uitgangspunt:

- Welke kennis willen mensen delen?
- In welke mate is er sprake van interactie en gedeelde identiteit?
- In welke mate is het delen van kennis verbonden aan het werk?

In principe kan men deze vragen gebruiken om zelf de mate te bepalen waarin sociaal kapitaal wordt ontwikkeld in de sociale ruimte. Ook kan het natuurlijk zo zijn dat de antwoorden op deze vragen in de loop van de tijd veranderen. Met dit instrument kun je het sociale leren in kaart brengen en de ruimte afbakenen waarin dit gebeurt of die men nodig heeft.





Figuur 7.1 Sleutelvragen en de ontwikkeling van sociaal kapitaal (uit McDermott, 1999)

Tot slot: bovenstaande kernconcepten en ideeën en de daarbij horende theoretische tradities richten onze aandacht in ons onderzoeksprogramma en vormen het vertrekpunt voor het formuleren van onze onderzoeksvragen.

Onderzoeksvragen

Onze theoretische vertrekpunten maken dat er naar netwerkleren wordt gekeken door een lens die leerprocessen in de sociale ruimte centraal stelt. Deze relationele benadering van het leren helpt ons te begrijpen hoe en welke netwerkprocessen zich zowel bij het individu (attitude tot netwerkleren) als het collectief (vermogen van groepen om te leren) voltrekken.

Net als sociaal kapitaal kan netwerkleren dan ook opgevat worden vanuit een individuele en een collectieve benadering: welke bronnen kan een individu via zijn relaties aanboren (het egonetwerk en kapitaal daarbinnen) of staan een organisatie als geheel via deze egonetwerken ter beschikking?

We hanteren drie perspectieven in ons onderzoek (zie voor een uitgebreide versie, De Laat, 2012). We kijken naar competenties van individuen (perspectief 1: kennen), naar het zichtbaar maken en faciliteren van (het leren in) netwerken op collectief niveau (perspectief 2: herkennen) en naar de waarde die door het netwerkleren voor individu en collectief gecreëerd wordt (perspectief 3: erkennen).

Perspectief 1: kennen: houding, vaardigheden en strategieën van individuen

Op individueel niveau kijken we naar de wijze waarop men als netwerker aan het leren is en hoe leerders hun sociale ruimte gebruiken om leerrelaties aan te knopen en te onderhouden. De wijze waarop het individu dit leren voor zichzelf organiseert staat centraal. We vragen ons bijvoorbeeld af:

- Wat betekenen netwerkcompetenties hierbij? Ofwel: wat is het belang van een netwerklerende houding en kennis over netwerkleren? Welke vaardigheden en

strategieën worden gebruikt in succesvol netwerklernen en om netwerkrelaties te onderhouden en uit te breiden (Coenders & Van Luin, 2006)?

- Welke reflectieve competenties zijn nodig om leerprocessen in leerrelaties te kunnen identificeren en te duiden (Verdonschot, 2006)? We denken hierbij ook aan het inzetten van de 21st century skills: critical thinking & problem solving, creativity & innovation, communication en collaboration.

Perspectief 2: herkennen: bewustwording en facilitering van netwerken

Naast deze individuele invalshoek kijken we ook naar collectieve vraagstukken bij netwerklernen. We proberen allereerst de al bestaande, 'verborgen' netwerken zichtbaar te maken evenals het leren dat daarbinnen plaatsvindt. Vanuit deze bewustwording kunnen professionals en leidinggevenden grip krijgen op het leerpotentieel van de organisatie: wat wordt al benut, maar hoe kan een team nog meer uit hun onderlinge relaties en uit de netwerken van de teamleden halen? Het gaat hier dus om het zichtbaar maken en faciliteren van netwerken. Specifieke aandacht gaat uit naar:

- Wie leert van wie?

Vindt het leren slechts in één richting plaats of is er sprake van wederkerige relaties? Zo kunnen netwerken van leraren heel interactief of juist eenzijdig blijken te zijn. Door je af te vragen wie van wie leert in zulke netwerken, wordt duidelijk of men gezamenlijk bezig is om praktijkvraagstukken op te pakken of dat er misschien één centraal persoon in het netwerk aanwezig is die als vraagbaak of orakel dient. Ook kun je aan de richting van de informatiestromen zien of het telkens dezelfde leraren zijn die met ideeën komen en of er mogelijk behoefte is aan nieuwe leraren in het netwerk om zo frisse ideeën te introduceren. Zulke interactiepatronen laten ook zien wie wel en niet betrokken is bij bepaalde vraagstukken in het netwerk, en in welke mate de periferie van het netwerk betrokken is bij het leren in dit netwerk.
- Welk soorten interacties vinden er plaats tussen de actoren die in een netwerk met elkaar leren?

Sommige netwerken geven er de voorkeur aan om bij elkaar te komen, anderen prefereren juist online interactie. Ook combinaties hiervan zijn uiteraard mogelijk. Andere interessante aspecten zijn vragen als: Hoe komen verbindingen in het netwerk tot stand? Is men puur zakelijk of ondersteunt men elkaar ook sociaal-emotioneel?
- Hoe frequent wordt er in het netwerk gecommuniceerd en ervaart men dit als leren?

Frequent contact tussen de actoren in een netwerk duidt op een sterke behoefte om met elkaar te leren over bepaalde aspecten of gebeurtenissen die bij de actoren hebben plaatsgevonden in hun eigen lespraktijk. Gaat het om tijdelijk frequente contacten rondom een specifiek project of gaat het om structurele, hechte leerrelaties tijdens het dagelijks werken met elkaar?
- Wat leert men van elkaar?

Naast de interactiepatronen is het ook belangrijk om te analyseren waarover het leren gaat. Door inhoudelijk te kijken naar de verbindingen kan men zicht krijgen op het leerproces en de kennisontwikkeling die zich in netwerken voltrekken. Zijn er leraren in het netwerk die bepaalde expertises vertegenwoordigen? Is het netwerk in staat om gezamenlijk vraagstukken uit te werken of blijft men veelal elkaar informeren?

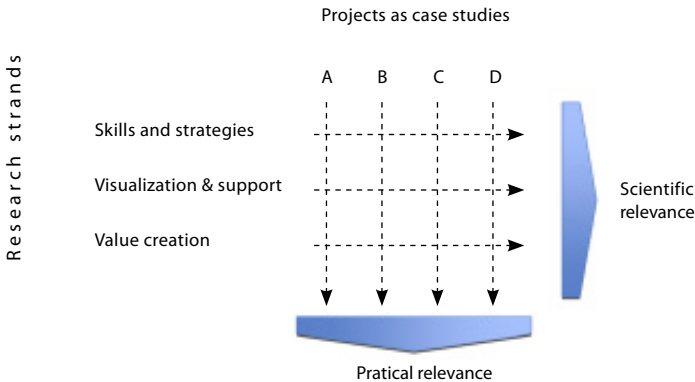


Perspectief 3: erkennen: waardecreatie

Zowel bij de individuele als de collectieve invalshoek is tot slot de vraag welke waarde nu gecreëerd wordt in en door de patronen van leerrelaties. Leerrelaties zullen alleen in stand blijven als individuen hieraan een meerwaarde ontleen. Voor organisaties is het van belang zicht te krijgen op de meerwaarde die hun werknemers ervaren en de sociale ruimte waarbinnen het informele, gezamenlijke leren plaatsvindt zo goed mogelijk te faciliteren of toegankelijk te maken.

Onderzoeksmethodologie

De houding van individuen, het zichtbaar maken en faciliteren van netwerken en de waarden die op individueel en collectief niveau gecreëerd worden, beschouwen we als bouwstenen van onze onderzoeksprojecten. Elk project zien we als een aparte casestudie waarbij we op een passende manier ons onderzoeksinstrumentarium inzetten. Tegelijk bewaken we de inzet van de juiste mix aan instrumenten en methoden om zo vanuit de verschillende casestudies meer longitudinaal data te verzamelen. Daarmee kunnen we dan onze instrumenten valideren en generieke kennis ontwikkelen rondom de drie hierboven genoemde bouwstenen. Op deze manier willen we ook tegemoetkomen aan de uitgangspunten van ons onderzoeksmanifest, zoals dat in hoofdstuk 3 van dit jaarboek is beschreven. De complexe en veranderlijke aard van netwerkleerrelaties willen we in zijn geheel bestuderen. We willen oversimplificatie vermijden en zetten dus geen vooraf gedefinieerde hypothesen in die op één enkel aspect van dit complexe sociale fenomeen focussen.

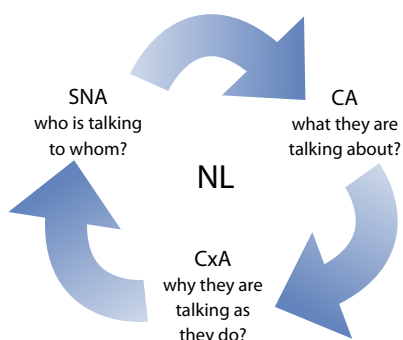


Figuur 7.2 Onderzoeksmatrix

Bovendien kiezen we onderzoeksmethoden waarbij we in co-creatie met leraren en schoolleiders werken. We zien hen als actieve participanten van onze onderzoeksprojecten en zullen samen met (een deel van) hen onderzoeksresultaten interpreteren en vervolgstappen uitzetten.

Omdat we elk project als een unieke casestudie opvatten, zal de startsituatie steeds

anders zijn. We hechten er veel belang aan om eerst de bestaande situatie goed in kaart te brengen. We starten dan met de beschrijving van het sociale weefsel van een persoon en groep zoals zij die in hun praktijk ervaren (Doornbos & De Laat, 2012; Vandyck, Vrieling & De Laat, in preparation). Hiermee nemen we het individuele en collectieve verhaal als uitgangspunt en dus niet zuiver en alleen theoretische vertrekpunten. Op deze manier erkennen we de unieke sociale setting en wensen van een groep. Vertrekkend vanuit een bestaande, steeds unieke situatie zetten we een multi-method-benadering in, waarin een combinatie gemaakt wordt tussen sociale netwerk-analyse (SNA), contentanalyse (CA) en contextanalyse (CxA) (De Laat, 2006).



Figuur 7.3 Multi-method design voor onderzoek naar netwerklernen

In deze methodiek worden kwantitatieve en kwalitatieve analyses gecombineerd en wordt getracht om de complexe werkelijkheid waarin het sociale leren zich voltrekt zoveel mogelijk recht te doen (De Laat & Lally, 2003). SNA gaat in op vragen die te maken hebben met 'wie praat met wie?' om zo de structuren van de sociale relaties te visualiseren en te bestuderen. Het gaat om zaken als de richting, frequentie en soort contacten. CA gaat veel meer over de inhoud van deze contacten ('waarover praat men?'), over wat deze betekenen en de kwaliteit ervan. Speelt het gezamenlijke leren zich af bij bepaalde gebeurtenissen of integreren netwerklernen hun informele leren van elkaar in hun dagelijkse werk? Gaat het dan om tijdelijke of structurele gezamenlijke leeractiviteiten? Gaat het daarbij om verbreding of verdieping van kennis en vaardigheden? Ervaren groepsleden en de groep als geheel het creëren van waarde? CxA heeft betrekking op de organisatie en de impact van het sociale leren op het niveau van het individu, het collectief en de omgeving (inclusief de organisatie), rond de vraag 'waarom praat men zoals men praat?'. Wat heeft dat te maken met ervaren van een gevoel van collectiviteit: ervaren netwerklernen een gedeelde identiteit, onderhouden ze vooral zwakke of sterke bindingen en welke rollen zien zij voor zichzelf en anderen? In hoeverre stuurt de groep zichzelf aan of wordt ze extern aangestuurd? Zijn relaties hierbij gelijk of hiërarchisch? Onderneemt de groep alleen activiteiten binnen de eigen sociale ruimte of overstijgt ze die ook?

Door het herhaaldelijk doorlopen van deze cirkel kan de dynamiek van het leren en professionaliseren in de sociale ruimte worden gevolgd. De kwantitatieve analyses

zijn gericht op het verzamelen van zoveel mogelijk informatie over het 'wat' van de netwerkleeractiviteiten en de 'mate waarin' deze zich manifesteren. Deze gegevens worden gebruikt om tijdens kwalitatieve dataverzamelmomenten (bijvoorbeeld interviews en observaties) de gesprekken over netwerklernen zo concreet mogelijk te maken, waardoor het 'waarom' achter deze activiteiten zo goed mogelijk kan worden onderzocht. Om de dataverzameling te structureren en op elkaar af te stemmen ontwikkelen we standaard interviewschema's en onderzoeksinstrumenten. Hieronder noemen we enkele van de instrumenten waar we momenteel mee en aan werken.

Perspectief 1: houding, vaardigheden en strategieën van individuen

We hebben verschillende instrumenten om de competenties (kennis, houding en vaardigheden) van individuen in kaart te brengen. Zo dient de netwerkquiz om snel een beeld te krijgen wat voor type netwerkleerder iemand is en ontwikkelen we de netwerkscan als instrument waarmee de netwerkleurende houding van individuen in kaart kan worden gebracht (Meijs & De Laat, 2012). De uitkomsten van de quiz en de scan zijn een goed startpunt om het gesprek aan te gaan over netwerklernen. Ook de netwerkleerder zelf wordt via deze instrumenten bewust gemaakt van zijn leergedrag en dat blijkt nodig: ervaringen met netwerklernen blijven meestal alleen impliciet (Amersfoort, Korenhof, Moolenaar & De Laat, 2011). Om vervolgens na te gaan wat individuen daadwerkelijk doen tijdens netwerklernen, hebben we een interviewschema ontwikkeld waarin vooral netwerkcompetenties (kennis, houdingen en vaardigheden) centraal staan om erachter te komen hoe 'netwerkcompetent' individuen zichzelf achten. Aan de hand van een praktijkvraagstuk laten we leraren praten over hoe ze leerrelaties zijn aangegaan om met dit vraagstuk om te gaan. De begrippen die ze gebruiken schrijven we op en we laten leraren lijnen trekken om te tonen hoe die begrippen zijn verbonden en welke waarde de netwerkactiviteiten voor hen hebben. De zo ontstane conceptmaps tonen bijvoorbeeld dat iemand openheid en kwetsbaarheid belangrijke houdingen vindt om iets nieuws te leren, terwijl iemand anders bijvoorbeeld wijst op de bereidheid kennis te delen, anderen te vertrouwen en elkaar als gelijken te zien. Met andere woorden: met dit instrument achterhalen we individuele theorieën van leraren over het alledaagse, informele leren op de werkplek; theorieën die door hen in het dagelijks werk 'getest' worden en hen hiermee ook een beeld geven van wie zij zelf zijn.

Perspectief 2: bewustwording en facilitering van netwerken

Om leraren en organisaties zich bewust te laten worden van bestaande leernetwerken, gebruiken we instrumenten om leerrelaties te visualiseren. We beginnen met eerst de egonetwerken van individuele deelnemers in kaart te brengen door leraren te laten vertellen met wie ze dingen leren rondom een onderwerp dat op dat moment in hun werk sterk in de aandacht staat. Door de egonetwerken van alle deelnemers met elkaar te verbinden ontstaat zicht op de – anders verborgen – leernetwerken binnen een organisatie, of bredere sociale ruimte. Momenteel ontwikkelen we Netwerk In Beeld (De Laat & Schreurs, 2011): een online, gebruikergestuurde tool, waarmee egonetwerken automatisch en onmiddellijk in beeld gebracht worden en aan elkaar verbonden worden (Schreurs & De Laat, 2012). Leraren kunnen inloggen en hun eigen

netwerk updaten, nieuwe netwerken rondom nieuwe thema's toevoegen en ontdekken welke netwerken er rondom bepaalde thema's al bestaan. Zichtbaar wordt 'wie met wie' praat en 'waarover'. Allereerst verschijnen in een wordcloud de 'hot topics' die op dat moment bij leraren spelen. Bij selectie van een thema verschijnt een visualisatie van de relaties tussen mensen die zich met het onderwerp bezighouden en waar die relaties zijn 'gelokaliseerd'. Deze mensen zijn zelf ook 'aan te klikken', en op dat moment wordt het netwerk van de geselecteerde persoon zichtbaar. Zo krijgen leraren zicht op bij wie ze zich rondom een thema kunnen aansluiten en raken ze ook gestimuleerd om dat te doen. Doordat Netwerk In Beeld makkelijk vaker ingezet kan worden, kunnen gebruikers de ontwikkeling in het eigen en totale netwerk kunnen volgen. We bezien daarbij hoe mensen netwerkrelaties aangaan en onderhouden en we kunnen ook het effect van de interventie zelf nagaan: het effect van het visualiseren en daarmee zichtbaar maken van een netwerk. Bovendien ontstaat er inzicht in de effecten van de netwerkrelaties op professionele ontwikkeling. Tot slot, Netwerk In Beeld kan de verbinding maken tussen perspectief 1 en 2 door na te gaan welke samenhang er is tussen iemands netwerkcompetenties en het daadwerkelijk ontwikkelde egonetwerk.

Om netwerken te faciliteren hebben we een scala aan instrumenten ontwikkeld onder de naam 'Toolkit netwerklernen' (Korenhof, Coenders & De Laat, 2011). Deze toolkit is erop gericht om het leren in netwerken in de dagelijkse onderwijspraktijk te faciliteren en biedt vele handvatten, werkvormen en reflectie-instrumenten (waaronder enkele die hierboven al genoemd zijn) voor leraren om zelf met netwerklernen aan de slag te gaan. De toolkit is opgebouwd volgens drie ontwikkelingsstadia in netwerklernen: zaaien, cultiveren en oogsten. Een nog niet eerder genoemd voorbeeld is de *Netwerkbarometer*. Een instrument, gebaseerd op de community barometer van Smith en Coenders (2002) om op gezette tijden de 'druk' te meten bij bestaande netwerken. Deelnemers kunnen daarbij hun mening geven over de effectiviteit van het netwerk. Herhaaldelijke afname geeft het netwerk inzicht in het eigen functioneren waardoor men plannen kan maken om het netwerk te optimaliseren.

Perspectief 3: waardecreatie

Om te onderzoeken welke waarde mensen ervaren van netwerklernen gebruiken we een kwalitatief instrument om verhalen over de waardecreatie in netwerken te vertellen en te documenteren (Wenger, Trayner & De Laat, 2011). Deze verhalen laten de stem van leraren zelf horen, zoals zij tegen een praktijkvraagstuk aankijken, daarbij de bruikbaarheid van hun kennis onderzoeken en hoe zij, door het delen van kennis, tot nieuwe inzichten komen. Door deze verhalen leren mensen ook zichzelf kennen, construeren ze hun professionele identiteit, omdat ook visies, wensen, verlangens in deze verhalen doorklinken (Beattie, 2000). Het instrument biedt gespreksformats om deze verhalen te vertellen en een framework om de verhalen te duiden. Dit framework maakt een onderscheid tussen vijf verschillende waardecircels die samen het 'waardecreatieverhaal' vormen en die natuurlijk door de tijd heen veranderlijk zullen zijn:

1. Onmiddellijke waarde: allereerst kunnen netwerkactiviteiten waarde in zichzelf hebben: leuk, inspirerend, gezellig.



2. Potentiële waarde: sommige activiteiten leveren niet direct iets op, maar bezitten het potentieel om er in de toekomst wat aan te hebben.
3. Toegepaste waarde: hier gaat het om leerervaringen uit netwerklere die iemand toepast in zijn eigen praktijk (bijvoorbeeld een tip om Google maps in de les te gebruiken).
4. Gerealiseerde waarde: het toepassen van nieuwe kennis alleen is niet genoeg; hier gaat het om de reflectie op het effect van het toepassen van die nieuwe kennis.
5. Herframing-waarde: inzicht in het effect van het toepassen van nieuwe kennis kan er toe leiden dat iemand zijn cognitieve schema over 'hoe iets werkt' herzielt.

Wetenschappelijke en praktische relevantie

Het programma richt zich op het ontwikkelen van onderzoek in ten minste drie richtingen: de sociale aspecten van professionele ontwikkeling, de rol die ict kan spelen bij het faciliteren van deze sociale aspecten en de impact ervan op het organiseren van leren en werken in lerende organisaties.

Om het programma verder te brengen zoeken we ook bewust de samenwerking met de andere onderzoeksprogramma's binnen LOOK en de Open Universiteit. Zo is bijvoorbeeld de sociale ruimte waarbinnen professionalisering zich afspeelt ook onderwerp van programma 4 'Leraren en hun professionele ruimte', dat ons dan ook inzichten vanuit andere perspectieven kan opleveren. De noodzaak om ook als professional het eigen leren en het samen leren op te pakken, maakt ook de vraag urgent wat leraren motiveert om dit te doen: het onderwerp van programma 1 'Wat beweegt leraren'. Uit programma 3 'Reflection in action' kunnen we bijvoorbeeld inzichten afleiden over de rol van ict bij het faciliteren van netwerken of over de rol van reflectie bij het kunnen aangaan en onderhouden van netwerkrelaties.

Ook wordt er al veel samengewerkt met Celstec en Managementwetenschappen en zoeken we op internationaal niveau de samenwerking op, bijvoorbeeld door het organiseren van de 8e internationale Networked Learning-conferentie in 2012 en door het stuurgroepidmaatschap van de 2e internationale conference over Learning Analytics & Knowledge, die in 2012 in Vancouver is georganiseerd. Het instrument dat we gebruiken om bestaande netwerken te visualiseren testen we nu ook met de Open Universiteit van Groot-Brittannië en de National Science Teachers Association in de Verenigde Staten, terwijl we binnen Nederland dit instrument buiten het onderwijs gaan testen om netwerken in bedrijven en tussen bedrijven en scholen te onderzoeken.

Valorisatie

De bedoeling is dat onze onderzoeksinstrumenten niet alleen gebruikt worden om generieke wetenschappelijke kennis te ontwikkelen, maar ook voor leraren waarde in zichzelf hebben. We willen dat de onderzoeksinstrumenten functioneren als tools die leraren zelf kunnen gebruiken om bijvoorbeeld te reflecteren op hun netwerklere en zicht te krijgen op bestaande netwerken. Hiermee willen we ervoor zorgen dat er vanaf het begin af aan geen kloof is tussen het onderzoek en de praktijk: precies zoals we dat in ons onderzoeksmanifest bedoelen, dat we in hoofdstuk 3 van dit jaarboek

beschrijven. Bovendien zal de generieke kennis die wij ontwikkelen niet alleen wetenschappelijk relevant zijn, maar ook relevant voor de onderwijspraktijk.

De bevindingen over individuele netwerkcompetenties helpen om theorieën te ontwikkelen over netwerkcompetenties. Hiermee kunnen we ook een bijdrage leveren aan de discussie over 21e-eeuwse vaardigheden en professionals inzicht verschaffen in manieren om betekenisvolle netwerkrelaties aan te gaan en te onderhouden.

De bevindingen over het bewustmaken van het informele leren in bestaande netwerken zorgen er op individueel niveau voor dat leraren zicht krijgen op wie er met welk thema bezig is. Zo krijgen ze toegang tot relevante netwerken en worden ze ook gestimuleerd om deel te nemen. Het zichtbaar maken van een netwerk zorgt er ook voor dat er makkelijker een koppeling met de formele organisatie gemaakt kan worden, zodat het informele leren een plek kan krijgen naast de formele professionaliserings-trajecten die organisaties kennen.

De waardecreatieverhalen faciliteren het reflecteren over informeel leren in netwerken en maken mensen bewust van leerervaringen die anders impliciet waren gebleven. De waardecreatieverhalen kunnen leraren ook gebruiken om hun leidinggevenden duidelijk te maken hoe zij zichzelf ontwikkeld hebben; leidinggevenden kunnen dergelijke verhalen ondersteuning en erkenning geven.



Literatuur

- Amersfoort, D.L. van, Korenhof, M., Moolenaar, N., & Laat, M. de (2011, August). *Exploring new horizons: teacher professional development through networked learning*. Paper presented at EARLI conference, Exeter, UK.
- Beattie, M. (2000). Narratives of professional learning: Becoming a teacher and learning to teach. *Journal of Educational Enquiry*, 1(2), 1-13.
- Beemt, A. van den (2010). *Interactive media practices of young people: origins, backgrounds, motives and patterns*. Oisterwijk: Boxpress publishing.
- Bellanca, J. A., & Brandt, R. S. (Eds.) (2010). *21st century skills: Rethinking how students learn*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Coenders, M., & Luin, G. van (2006). Principes van leervriendschap. In: A. Poorthuis (Eds.), *De kracht van netwerkbenadering*. Assen: Van Gorcum.
- Cross, R. L., & Parker, A. (2004). *The hidden power of social networks: Understanding how work really gets done in organizations*. Boston: Harvard Business School Press.
- Doornbos, A., & Laat, M. F. de (2012). *De waarde van communities of practice in het groene onderwijs*. [The value of communities of practice in green education] (Report). Ede: GKC.
- Fenwick, T., & Edwards, E. (2010). *Actor Network Theory in Education*. Abingdon: Routledge.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380.
- Haythornthwaite, C., & Laat, M.F. de (2012). Social Network Informed Design for Learning with Educational Technology. In A. Olofson & O. Lindberg (Eds.). *Informed Design of Educational Technologies in Higher Education: Enhanced Learning and Teaching*. (pp. 352-374). Hershey: IGI-Global.
- Kessels, J. W. M. (2012). Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte [Leadership practice in a professional space]. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Korenhof, M., Coenders, M., & Laat, M.F. de (Eds.) (2011). *Toolkit Netwerklere Primair Onderwijs* [Toolkit Networked Learning Primary Education]. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Laat, M. F. de (2006). *Networked Learning*. Apeldoorn: Politie Academie.
- Laat, M. F. de, & Lally, V. (2003). Complexity, Theory and Praxis: Researching Collaborative Learning and Tutoring Processes in a Networked Learning Community. *Instructional Science*, 31(1&2), 7-39.
- Laat, M. de, & Schreurs, B. (2011). *Network Awareness Tool: Social Learning Browser for visualizing, analysing and managing social networks*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Laat, M. de (2012). *Enabling professional development networks: How connected are you?* Heerlen: LOOK, Open Universiteit of the Netherlands.
- Levin, D.Z., & Cross, R. (2004). The strength of weak ties you can trust: The mediating role of trust in effective knowledge transfer. *Management Science*, 50(11), 1477-1490.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A., & Wood, D. (2002). From network learning to classroom teaching. *Journal of Educational Change* (3), 315-337.
- McDermott, R. (1999). *Building communities of practice*. Cambridge: Social Capital Group.
- Meijs, C., & Laat, M. de (2012, April). *Social Network Analysis as a method to study the structure of contacts within teams of a school for secondary education*. Paper presented at the 8th International conference on Networked Learning, Maastricht, The Netherlands.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social Capital, Intellectual Capital and the Organizational Advantage. *Academy of Management Review*, 23 (2), 242-266.

- Onderwijsraad (2003). *Leren in samenspel. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Park Rogers, M., Abell, S., Lannin, J., Wang, C., Musikul, K., & Barker, D. (2007). Effective professional development in science and mathematics education: Teachers' and Facilitators' views. *International Journal of Science and Mathematics Education* (5), 507-532.
- Rainie, L., & Wellman, B. (2012). *Networked: The social operating system*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Reed, M. S., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., Newig, J., Parrish, B., Prell, C., Raymond, C., & Stringer, L. C. (2010). What is social learning? *Ecology and Society*, 15(4), 1.
- Schreurs, B., & Laat, M. de (2012, May). *Network Awareness Tool - Learning Analytics in the workplace: Detecting and Analyzing Informal Workplace Learning*. Paper presented at the 2nd International conference on Learning Analytics & Knowledge, Vancouver, Canada.
- Smith, M.K. (2008). *Informal learning*. Retrieved from www.infed.org/biblio/inf-lrn.htm.
- Smith, J. & Coenders, M. (2002). E-feedback to reflect legitimate peripheral participation; towards a redefinition of feedback in online learning environments. In M. Driscoll & T. Reeves (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2002* (pp. 878-890). Chesapeake, VA: AACE.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO.
- Vandyck, I., Vrieling, E., & Laat, M. F. de (in preparation). What's in a name: Social learning and its dimensions in teacher groups.
- Verdonschot, S.G.M. (2006). Methods to enhance reflective behaviour in innovation processes. *Journal of European Industrial Training*, 30(9), 670-686.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., Trayner, B., & Laat, M.F. de (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- 



8

Studie bij programma 2 Dimensies van sociaal leren

Inne Vandyck, Emmy Vrieling en Maarten de Laat

Samenwerkingsverbanden van leraren als dimensies

In het vorige hoofdstuk beschreven we ons onderzoeksprogramma *Netwerklernen in de sociale ruimte*. Dit programma bekijkt de professionele ontwikkeling van leraren vanuit een sociaal perspectief. Samenwerking tussen leraren wordt gezien als een krachtig instrument om de schoolpraktijk te verbeteren (Mullen & Schunk, 2010). Vanuit die optiek is er de laatste decennia in de onderwijspraktijk en in het onderwijsonderzoek veel aandacht besteed aan het samenwerken van (aanstaande) leraren. In de jaren tachtig stond samenwerking tussen en collegialiteit van individuele leraren centraal. In recentere literatuur wordt samenwerking van leraren in toenemende mate beschouwd vanuit het groepspectief van professionele communities, netwerken en lerarenteams (Kelchtermans, 2006).

In de literatuur worden deze drie groepspectieven vaak gezien als entiteiten of vaststaande structuren van sociaal leren. De dagelijkse onderwijspraktijk laat echter zien dat groepen dynamisch zijn en dat hun structuur kan veranderen, afhankelijk van de behoeften van de groepsleden. In bepaalde situaties of bij bepaalde activiteiten zal een groep meer aspecten tonen van een community. In andere situaties of contexten is een focus op een netwerk of team geschikter om professionele ontwikkeling van leraren te stimuleren. In deze studie worden communities, netwerken en teams niet beschouwd als te onderscheiden structuren, maar als dimensies van sociaal leren op basis waarvan groepsstructuren kunnen worden beschreven en geanalyseerd. Van daaruit kunnen interventies worden ontwikkeld om de professionele ontwikkeling van leraren in groepen te stimuleren.

Communityleren, netwerklernen en teamleren

Sociaal leren wordt in zijn algemeenheid gezien als een belangrijk middel om de professionele ontwikkeling van leraren te stimuleren. Veel voordelen zijn beschreven in de onderwijsliteratuur: betere samenwerking tussen leraren, hoger leerrendement voor leerlingen, schoolontwikkeling en innovatie (Mullen & Schunk, 2010). In algemene zin stimuleert sociaal leren het levenslang leren van leraren, resulterend in een stimulans van de ontwikkeling van de school (Matthews, Crow, & Matthews, 2009). In het kader van sociaal leren zijn er veel empirische studies uitgevoerd om deze claims te testen vanuit de perspectieven van communityleren, netwerklernen en teamleren. Wat leren deze studies ons?

Het deelnemen aan leraarcommunities lijkt de samenwerking tussen de leden te stimuleren en zodoende de professionele praktijk van leraren te verbeteren (Gross-



man, Wineburg, & Woolworth, 2001). Communities kunnen we definiëren als groepen leraren die nauw met elkaar samenwerken aan een gezamenlijk doel. Een community gaat ergens over: de samenwerking creëert een identiteit rond een gemeenschappelijke agenda (Dechant, Marsick, & Kasl, 1991).

Ook netwerklernen blijkt een krachtige manier om de professionele ontwikkeling van leraren te stimuleren en te faciliteren (Lieberman & Wood, 2003). Leraren werken samen met collega's, studenten en lerarenopleiders waarbij ze betekenis geven aan hun praktijkervaringen en verbinding leggen met de theoretische basis van hun onderwijspraktijk. De term 'netwerk' verwijst naar een set van verbindingen tussen mensen. Sociale netwerken kunnen gedefinieerd worden als "de verbindingen die tussen mensen ontstaan wanneer men met elkaar gaat communiceren, werken, en leren" (Haythornthwaite & de Laat, 2012). Een netwerkperspectief focust op de variatie aan relaties tussen mensen. Zo kunnen er zwakke en sterke relaties ontstaan tussen mensen, die invloed hebben op het leren van leraren.

Ten slotte indiceren studies over teamleren dat in scholen waar leraren in teams werken, de studenten vaak betere prestaties laten zien (Scribner, Sawyer, Watson, & Myers, 2007). Formele teams worden gekarakteriseerd door de focus op taken in plaats van kennis en gestructureerd door een formele plek binnen een organisatie-model (Knapp, 2010).

Een nieuw raamwerk

Om de visie op vaststaande groepsstructuren van sociaal leren om te buigen naar een meer dynamische kijk, zijn we in deze studie op zoek gegaan naar de dimensies of kernwaarden van sociaal leren. Op basis van die kernwaarden kan vervolgens de diversiteit van een groepsstructuur worden beschreven en geanalyseerd. Uiteindelijk zijn we gekomen tot vier dimensies met daarbinnen tien indicatoren van sociaal leren (figuur 8.1).

1. Praktijk
- 1a. In welke mate richt de groep zich op speciale gebeurtenissen of worden de groepsactiviteiten in het dagelijkse werk geïntegreerd?
- 1b. In welke mate laat de groep tijdelijke of permanente sociale activiteiten zien?
2. Domein en waardecreatie
- 2a. In welke mate richt de groep zich op het verbreden of verdiepen van kennis en vaardigheden?
- 2b. In welke mate ervaart de groep waardecreatie individueel of gezamenlijk?
3. Verbondenheid
- 3a. In welke mate zien de deelnemers elkaar als kennissen of laten ze een gedeelde identiteit zien?
- 3b. In welke mate laat de groep sterke of zwakke relaties zien?
- 3c. In welke mate zien de deelnemers elkaar als taakuitvoerders of geven ze de voorkeur aan een open atmosfeer?
4. Organisatie:
- 4a. In welke mate wordt de groep extern aangestuurd of ligt de organisatie binnen de groep zelf?
- 4b. In welke mate laat de groep lokale of globale activiteiten zien?
- 4c. In welke mate laat de groep hiërarchische of gelijkwaardige relaties zien?

Figuur 8.1 Dimensies en hun indicatoren van sociaal leren

Een eerste dimensie van sociaal leren betreft de problemen waarmee de deelnemers worden geconfronteerd in hun **dagelijkse praktijk** (figuur 1, dimensie 1). Lerengroepen kunnen werken aan urgente persoonlijke of organisatiegerelateerde problemen (*speciale gebeurtenissen*), maar kunnen ook ontwikkelen in de richting van meer stabiele collectieve leergroepen die het sociaal leren *integreren* in hun dagelijkse praktijk (De Laat, 2012). Wanneer lerengroepen proactief op zoek gaan naar onderwerpen om hun kennis en vaardigheden te verbreden en/of te verdiepen in samenwerking met mensen met dezelfde gedeelde interesses, ontwikkelen *tijdelijke* leeractiviteiten zich in de richting van een meer *permanente* leerhouding (De Laat, 2012).

Een tweede dimensie van lerengroepen (Wenger, 1998; Admiraal, Lockhorst & van der Pol, 2012) betreft de mate van gedeeld **domein en waardecreatie** (figuur 1, dimensie 2). Met gedeeld domein doelen we op het 'wat' binnen de groep: een gezamenlijke onderneming zoals gedeeld en continu besproken door de leden van de groep. Hierbinnen kunnen groepen zich richten op het *verbreden* en *verdiepen* van kennis en vaardigheden. Ook kunnen deelnemende teamleden streven naar *individuele* of *gezamenlijke* doelen. Groepen die meer op elkaar afgestemd raken, bewegen steeds meer in dezelfde richting van gezamenlijke doelbepaling (Meirink et al., 2010), leidend tot resultaten die door alle teamleden worden gewaardeerd.

De derde dimensie, **verbondenheid**, kan worden gekarakteriseerd als de samenhang van de groep: een wederzijds commitment dat leraren bindt in een sociale entiteit. Binnen de groep kunnen de leden als een verzameling individuen (*kennissen*) werken aan een gezamenlijk doel, maar kan ook sprake zijn van een *gedeelde identiteit* (Knapp, 2010). Soms laten de deelnemers langdurige sociale relaties zien (*sterke verbindingen*) die gekarakteriseerd kunnen worden als dichtbij, frequent, wederkerig en waardevol (Carmichael et al., 2006). De deelnemers ervaren een sterke naar binnen gerichte focus die diepere kennisontwikkeling bevordert.

Deze sterke verbindingen kunnen echter een externe, innovatieve focus van de groep in de weg staan (Hanraets et al., 2011). Externe gerichtheid van de groep vereist namelijk *zwakke verbindingen* die kunnen worden beschreven als op afstand, niet frequent en niet wederkerig. Deze bevindingen indiceren het belang voor lerengroepen om zowel interne als externe connecties na te streven voor professionele ontwikkeling. Een derde indicator binnen deze dimensie betreft de mate waarin de leden van de groep zichzelf zien als min of meer zakelijke *taakuitvoerders* richting een bepaald doel of een *open atmosfeer* nastreven.

Organisatie, de vierde dimensie tot slot, begeeft zich op het terrein van het 'hoe' van de groep: de wijze waarop het leren van de groep wordt georganiseerd. Onderzoek benadrukt het belang van *zelfgestuurd leren* voor succesvolle resultaten (Vrieling, Bastiaens, & Stijnen, 2012), waarbij de lerende actief zijn eigen leren kan plannen, monitoren, evalueren en bijstellen in een cyclisch proces. Hoewel zelfgestuurd leren meestal vanuit een individueel perspectief wordt belicht, laat Beishuizen (2008) zien dat het ook binnen groepen belangrijk is activiteiten te ontplooiën die zelfgestuurd leren aanmoedigen ter verhoging van de professionele ontwikkeling. Omdat zelfge-



stuurd leren van de leden van de groep vraagt om voldoende metacognitieve (sturen van je cognitie) vaardigheden, moet de ontwikkeling van *extern gestuurd* naar zelfgestuurd leren geleidelijk plaatsvinden.

Een tweede indicator binnen de dimensie organisatie betreft het onderscheid tussen *lokale* en *globale* activiteiten (De Laat & Coenders, 2010). Lerarengroepen ontwikkelen specifieke, contextgebonden (*lokale*) en meer *globale* kennis. Beide vormen van kennis zijn van belang voor de ontwikkeling van lerarengroepen. Zonder lokale kennis (bijvoorbeeld specifieke vakinhoudelijke kennis binnen een project) kan geen algemene kennis worden ontwikkeld, maar lerarengroepen hebben ook algemene kennis (bijvoorbeeld kennis over succesfactoren van een project) nodig voor succesvolle ervaringen.

Een laatste indicator op het gebied van de organisatie van de sociale groep betreft het onderscheid in *hiërarchische* of *gelijkwaardige* relaties. Het leren van groepen in een hiërarchische structuur kan spontaan leren in meer informele contexten belemmeren (De Laat, 2012). Kijkend naar de doelen van de groep, is het van belang dat alle leden actief betrokken zijn en zich eigenaar voelen van het leerproces voor een mooi groepsresultaat.

Het raamwerk in de praktijk

Dit ontwikkelde raamwerk kan helpen bij het beschrijven en analyseren van een groep leraren en kan daarmee de groepsleden verder op weg helpen om te werken aan hun professionalisering. In dit voorbeeld passen we de vier dimensies en tien indicatoren toe op een groep van leraren, lerarenopleiders en leraren-in-opleiding. Per dimensie beschrijven we op welke manier de groep zich manifesteert op de indicatoren.

Context van het project

In januari 2010 hebben we vijf Limburgse basisscholen uitgenodigd om mee te werken aan een project waarin groepen leraren, lerarenopleiders en leraren-in-opleiding samenwerkten aan een zelfgekozen thema. Het doel van dit project was het professionaliseren van de groepsleden door het uitvoeren van een praktijkgericht onderzoek over het gekozen thema. Op deze manier konden de zittende leraren zich professionaliseren in het thema en in hun onderzoekende houding. De leraren-in-opleiding leerden over het thema en onderzoek doen, maar kregen ook ervaring met samenwerking en participatie in een groep op de school. De lerarenopleiders namen deel aan de groep omwille van een sterkere binding met de hedendaagse praktijk in de school. Deze scholen uit het basisonderwijs werden door hun schoolbesturen gevraagd zich kandidaat te stellen voor dit project. Een van deze scholen koos voor het verbeteren van het rekenonderwijs. Op basis van observaties van de bijeenkomsten van deze groep en een interview met de groepsleden, is het raamwerk toegepast op deze groep. De groep bestond uit een lerarenopleider, vier leraren, vier leraren-in-opleiding en de directeur van de school.

Praktijk

De activiteiten binnen deze groep kunnen gecategoriseerd worden onder speciale gebeurtenissen. De groep is namelijk ontstaan aan de hand van het project, en ging vanuit die context aan de slag met het rekenonderwijs. Wanneer het project na twee jaar was afgelopen, zou ook de groep stoppen met de bijeenkomsten rondom het rekenonderwijs.

Op de vraag aan de groepsleden hoe deze groep is gestart, gaven zij aan dat de directeur een oproep kreeg om zich in te schrijven voor dit project. De directeur heeft de aanvraag met een klein team geschreven. Toen de aanvraag gehonoreerd werd, heeft de directeur gevraagd wie wilde meewerken aan dit project.

Domein en waardecreatie

Het doel van deze groep was het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal voor het verbeteren van het rekenonderwijs. Dit doel werd gedeeld door alle leden van de groep en er werd op verschillende manieren samengewerkt om dit doel te bereiken. De groep richtte zich vooral op het verbreden van kennis en vaardigheden en maakte gebruik van de expertises van de groepsleden. De verschillende teamleden richtten zich ook op collectieve waardecreatie, met ruimte voor ieders perspectief.

Tijdens de observaties van deze groep zagen we de groepsleden ideeën verzamelen om nieuw lesmateriaal te ontwikkelen. Tussen de bijeenkomsten in werden deze ideeën verder uitgewerkt in lesplannen en materialen. Wanneer het materiaal in concept klaar was, werden de lessen uitgetest in verschillende situaties. Bij de volgende bijeenkomst werd het proces geëvalueerd en werden de materialen eventueel aangepast. Wat de interactie betreft, zagen we dat een strikte agenda werd gehanteerd tijdens de bijeenkomsten, waarbij alle groepsleden betrokken waren en op elkaar verder bouwden. Daarnaast probeerden de groepsleden ook elkaars individuele behoeften te integreren met het doel van de groep. Zo werd bijvoorbeeld het actieonderzoek dat de leraren-in-opleiding moesten uitvoeren voor hun opleiding gekoppeld aan dit project.

Verbondenheid

De groep kan beschreven worden als een verzameling professionals, zonder gedeelde identiteit. De groepsleden werkten wel aan hetzelfde doel, maar deden dat ieder vanuit hun eigen perspectief. Taken werden verdeeld en ieder bracht zijn eigen expertise en ervaring in. De groep was heel intern gericht op het oplossen van het schoolprobleem. Er werden weinig externe verbindingen gelegd, terwijl een andere groep in hetzelfde project ook het verbeteren van het rekenonderwijs als doel had. De leden van de groep zagen zichzelf als uitvoerders van de taak die zij gekregen hadden. De discussies binnen de groep waren voornamelijk taakgericht en behelsden weinig aspecten van een open atmosfeer waarin er ook ruimte was voor andere problemen.

Bij de observaties van deze groep zagen we dat de groepsleden heel gericht waren op de onderwerpen die verbonden waren met het thema en de onderzoekstaak. De



agenda van de bijeenkomsten werd heel strikt gevolgd, en andere onderwerpen waar leraren of leraren-in-opleiding mee geconfronteerd werden, werden niet besproken. De groep voelde niet aan als een geheel maar als een verzameling van individuen die de taak zo goed mogelijk probeerden uit te voeren. Wanneer we de groep vroegen of ze ook contact hadden met de andere school die onderzoek deed naar het rekenonderwijs, kregen wij het antwoord dat deze groep behoefte had om eerst intern de problemen te analyseren.

Organisatie

In het begin van het project speelde de directeur van de school een grote rol in het aansturen van de groep. Hij had het voortouw genomen bij de aanvraag van het project en speelde daarna de rol van monitor en voorzitter van de bijeenkomsten. Tegen het einde van het project liet de voorzitter deze sturende rol los en kon worden gesproken van een zelfgestuurde groep. De kennis die ontwikkeld werd, kan gedefinieerd worden als lokale kennis, waarbij er vooral lesmateriaal werd ontwikkeld voor het rekenonderwijs. Hoewel de groepsleden beschreven kunnen worden als actieve betrokkenen bij het probleem en als eigenaar van het leerproces, was er toch sprake van een hiërarchische verhouding tussen groepsleden. De directeur speelde hierbij vooral in het begin een grote rol, waardoor deze hiërarchie benadrukt werd. Toch was er ook aan het einde van het traject nog een ongelijke verdeling tussen de leraren en aanstaande leraren. Wanneer we in het interview vroegen waarom de evaluatie van een les door een leraar-in-opleiding ter kennisgeving werd aangenomen, en niet verder besproken of kritisch ondervraagd, gaf hij volgende uitleg:

“Ik heb niet gereageerd op Sandra [een fictieve naam] omdat ik niet de indruk wil wekken dat ik kritiek geef op haar. Deze studenten zijn eerstejaars en ze ervaren al genoeg druk. Daarnaast ben ik ook de begeleider van Sandra en dan is het moeilijk om kritisch te zijn zonder dat dat als beoordelend wordt gezien.”

Concluderend levert deze casus het volgende beeld op:





Dit beeld laat zien dat deze groep op een tijdelijke basis aan de slag is gegaan, op basis van gebeurtenissen uit de praktijk. Wat betreft het domein en waardecreatie, gaat het de groep om kennis verdiepen in plaats van verspreiden. De groepsleden hebben wel een gedeeld doel en de waardecreatie is vooral collectief met soms individuele accenten. Deze groep is intern gericht en gebaseerd op sterke relaties. De groep bestaat uit een set van individuen die sterk gericht is op taakuitvoering. Wat betreft organisatie kunnen we spreken van een verandering van een extern aangestuurde naar een zelfgestuurde groep, waar de hiërarchische positie van de groepsleden in zekere mate een rol speelt.

Betekenis voor leraarprofessionalisering

Het beschrijven van een groep volgens dit raamwerk, zonder daar het label van team, community of netwerk aan te hangen, kan de professionele ontwikkeling van leraren verder helpen. In deze casus hebben we gebruik gemaakt van observaties en interviews om de groep te beschrijven op de vier dimensies en tien indicatoren. Vervolgonderzoek zal zich richten op de ontwikkeling van een assessment-instrument dat groepen leraren verder kan helpen in hun leren. Op basis van dit instrument kunnen zij bepalen op welke dimensies zij willen inzetten en zich verder ontwikkelen. Daarnaast doen we verder onderzoek naar de relatie tussen deze dimensies en de effecten op het leerproces. Het is interessant om te zien in welke mate een combinatie van deze dimensies en indicatoren het leren van de leraar stimuleert.

Literatuur

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & Pol, J. van der (2012). An expert study on a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15(3), 345-361.
- Beishuizen, J. (2008). Does a community of learners foster self-regulated learning? *Technology, Pedagogy and Education*, 17(3), 183-193.
- Carmichael, P., Fox, A., McCormick, R., Procter, R., & Honour, L. (2006). Teachers' networks in and out of school. *Research Papers in Education*, 21(2), 217-236.
- Dechant, K., Marsick, V.J., & Kasl, E. (1991). Towards a model of team learning. *Studies in Continuing Education*, 15(1), 1-14.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103, 942-1012.
- Haythornthwaite, C., & Laat, M. de, & (2012). Social network informed design for learning with educational technology. In A.D. Olofsson & J.O. Lindberg (Eds.), *Informed design of educational technologies in higher education: Enhanced learning and teaching* [pp. 352-394]. Amazon.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 220-237.
- Knapp, R. (2010). Collective (team) learning process models: A conceptual review. *Human Resource Development Review*, 9(3), 285-299.
- Laat, M. de (2012). Netwerkleren. In M. Ruijters, & P.R.J. Simons [Eds], *Canon van het leren*. Deventer: Kluwer.
- Laat, M.F. de, & Coenders, M. (2011). Communities of Practice en netwerkleren. In: J. Kessels, & R. Poell (Eds.), *Handboek human resource development: Organiseren van het leren* (pp. 417- 428). Houten: Bohn Stafleu van Logum.
- Lieberman, A., & Wood, D.R. (2003). *Inside the National Writing Project: Connecting network learning and classroom teaching*. New York: Teachers College Press.
- Matthews, J.L., Crow, G.M., & Matthews, J. (2009). *The principalship: New roles in a professional learning community*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Meirink, J., Imants, J., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181.
- Mullen, C. & Schunk, D. (2010). A view of professional learning communities through three frames: Leadership, organization, and culture. *McGill Journal of Education*, 45(2), p. 185-203.
- Scribner, J.P., Sawyer, R.K., Watson, S.T., & Myers, V.L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: a study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43, 67-100.
- Vrieling, E.M., Bastiaens, Th.J., & Stijnen, P.J.J. (2010). Process-oriented design principles for promoting self-regulated learning in primary teacher education. *International Journal of Educational Research*, 49(4-5), 141-150.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.

Karel Kreijns en Isabelle Diepstraten

Korte omschrijving van het onderzoeksprogramma

Het doel van dit programma is om inzicht te krijgen in de vele variabelen die een rol spelen als leraren beslissingen nemen over het gebruiken van hulpmiddelen en activiteiten voor hun lessen of hun eigen professionalisering. Het gaat bijvoorbeeld om het gebruik van digitale leermaterialen, het verrichten van praktijkonderzoek door leraren, deelname aan professionaliseringsnetwerken en het gebruik van instrumenten als persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP).

In die beslissingen speelt reflectie een hoofdrol. Het gaat daarbij om het nadenken over wat het gebruik van de hulpmiddelen of professionaliseringsactiviteiten oplevert voor de leraar persoonlijk, voor de leerling of voor de school. Door die reflectie vormt de leraar zich een oordeel. Ook weegt hij af in hoeverre hij zichzelf in staat acht eventuele problemen te overwinnen die hem kunnen belemmeren de hulpmiddelen of activiteiten te gebruiken. Dit geloof in eigen kunnen wordt met de term 'self efficacy' aangeduid. Belemmeringen kunnen zeer gevarieerd zijn en per leraar of school verschillen. Voorbeelden zijn de werkdruk, het ontbreken van specifieke kennis en vaardigheden, de afwezigheid van een schoolvisie en strategie, en het ontbreken van faciliteiten. Overigens kunnen de hulpmiddelen en activiteiten zelf ook een belemmering vormen, als leraren ze niet als gebruiksvriendelijk en nuttig ervaren. Kortom, we gaan na welke instrumenten leraren als nuttig, gebruiksvriendelijk en passend bij het eigen kunnen ervaren. Als we zicht hebben op de vele variabelen die hierbij een rol spelen, dan hebben we daarmee handvatten voor interventies in handen, waardoor leraren instrumenten gaan gebruiken ter verbetering van hun onderwijspraktijk en ter facilitering van het leren op de werkplek. In de praktijk blijken interventies vaak ad hoc ontwikkeld en geïmplementeerd te worden, louter gestoeld op intuïtie. In deze programmalijn zal daarom ook gekeken worden of interventies op een betere manier te ontwikkelen zijn. Hierbij wordt 'leentjebuurtje' gespeeld bij de gezondheidspsychologie, meer specifiek het domein van de gezondheidsvoorlichting en -bevordering. In dat domein worden interventies op een planmatige en wetenschappelijke manier aangepakt (Van Bokhoven, Kok & Van der Weijden, 2003).

Maatschappelijke context van het onderzoeksprogramma

Met de toenemende nadruk in onze samenleving op kennis en informatievaardigheden is de vraag gegroeid naar een nieuw soort professional. Leraren moeten ervoor zorgen dat zichzelf en hun leerlingen en studenten beantwoorden aan vereisten die als '21ste eeuwvaardigheden' worden aangeduid (Somekh, 2007). Deze vaardigheden omvatten zaken als actief leren, kritisch denken, kunnen onderzoeken, problemen oplossen, communicatievaardigheden, informatievaardigheden, zelfgestuurd leren en in

sociale netwerken kunnen bewegen waardoor de ontwikkeling van competenties voor een leven lang leren wordt gestimuleerd (Hargreaves, 2003). Volgens Putnam en Borko (2000) betekent dit dat leraren zelf moeten veranderen en hun onderwijspraktijken ingrijpend moeten wijzigen, willen zij die nieuwe professionals afleveren. En ook scholen moeten zich voortdurend aanpassen aan veranderende eisen die de maatschappij stelt. Er worden tal van onderwijsvernieuwingen doorgevoerd en leraren moeten zich professionaliseren om daarmee om te gaan. In het oog springende onderwijsvernieuwingen zijn: het toenemend gebruik van ict, de transformatie van leraargericht naar leerlinggericht werken, meer aandacht voor zelfstandig en samenwerkend leren, het verrichten van praktijkonderzoek door leraren.

Niet elke leraar is onmiddellijk bereid om nieuwe (ict-)hulpmiddelen te gebruiken in de onderwijspraktijk of deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten. Daarom is het belangrijk inzicht te verwerven in de variabelen die een rol spelen bij de beslissingen die leraren nemen over het gebruiken van hulpmiddelen en het deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten. Daarnaast is het belangrijk ook inzicht te krijgen in achtergrondvariabelen, zoals demografische kenmerken van leraren en schoolorganisatorische variabelen. Het gaat dan om vragen als: Spelen bij vrouwen of jongere leraren andere variabelen een rol dan bij mannen of oudere leraren? Verschillen variabelen ook naar bijvoorbeeld schoolgrootte of de wijze van leiderschap in de school?

Theoretische vertrekpunten van het onderzoeksprogramma

In de diagnosefase worden de factoren achterhaald die aan het gebruik van instrumenten of professionaliseringsactiviteiten ten grondslag liggen. Om dit mogelijk te maken gebruiken we zogenaamde etiologische modellen. Dat zijn modellen die het gedrag beschrijven, verklaren en voorspellen. Afhankelijk van de probleemformulering wordt een etiologisch model geselecteerd. Programma 3 besteedt aandacht aan het geïntegreerd model voor gedragsvoorspelling (Fishbein, 2000), hoewel dit model niet altijd of alleen centraal staat. Het geïntegreerd model voor gedragsvoorspelling (Integrated Model of Planned Behavior, IMPB) is een variant van de theorie van gepland gedrag (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 2010). Hierna gaan we in op het geïntegreerd model voor gedragsvoorspelling.

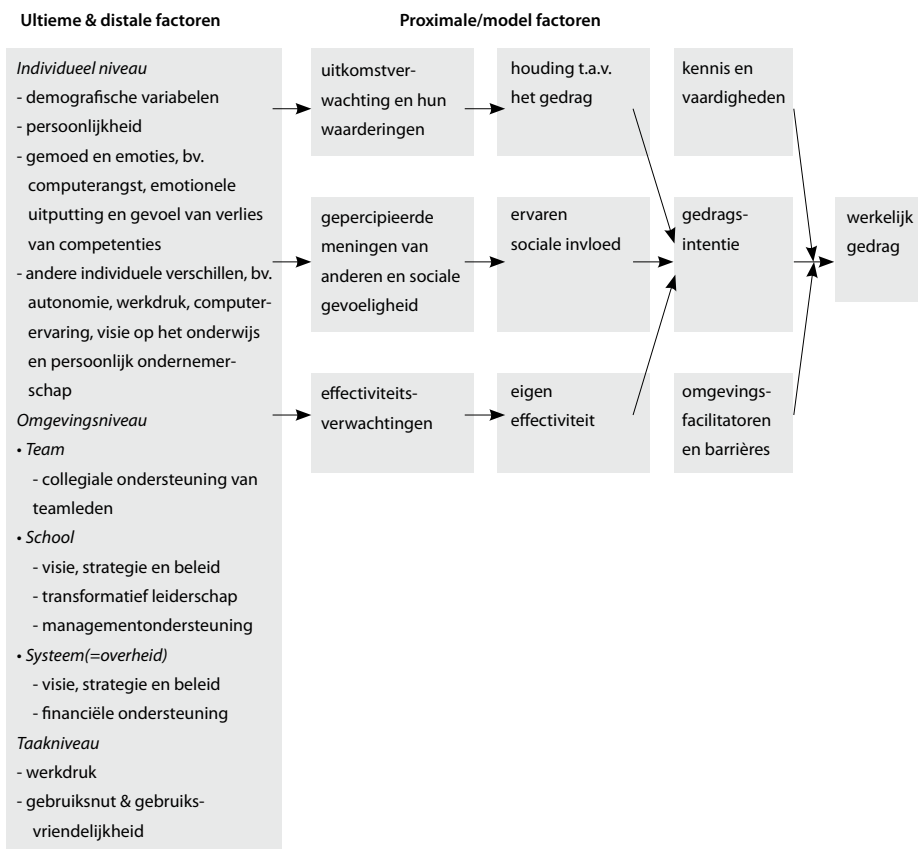
Geïntegreerd model voor gedragsvoorspelling

Het IMPB veronderstelt dat de variabelen houding, ervaren sociale invloed en eigen effectiviteit de intentie voorspellen van leraren om een bepaald (gewenst) gedrag te vertonen; intentie op haar beurt is weer een goede voorspeller van het werkelijk gedrag (zie figuur 9.1 waarin IMPB staat afgebeeld). Voorbeelden van gewenst gedrag zijn: deelnemen aan professionaliseringsnetwerken, het verrichten van praktijkonderzoek, (ict-)hulpmiddelen gebruiken zoals (elektronische) portfolio's bij professionaliseringstrajecten, en het gebruiken, maken en delen van digitale leermaterialen in de lessen (zie het Wikiwijsprogramma).

- Onder houding wordt verstaan hoe de leraar tegen het gedrag aankijkt, in het bijzonder hoe positief men staat tegenover het gedrag na een afweging van de

voor- en nadelen. Doorgaans worden bij houding twee dimensies onderscheiden, namelijk de instrumentele dimensie (vindt men het gedrag nuttig en zinvol?) en de affectieve dimensie (vindt men het gedrag boeiend en prettig?) (Fishbein & Ajzen, 2010).

- Ervaren sociale invloed is de psychologische druk die een leraar ervaart om het gedrag te vertonen. Enerzijds kan die druk ontstaan doordat anderen, zoals school-directie, collega's, ouders of leerlingen, vinden dat het gedrag vertoond moet worden (zoals ouders die vinden dat de leraar een digitaal schoolbord moet gebruiken tijdens de lessen). Anderzijds kan de druk ook ontstaan doordat andere mensen zelf het gewenste gedrag vertonen (bijvoorbeeld collega's die het digitale schoolbord tijdens de lessen gebruiken). De mate waarin de leraar zich iets van deze druk aantrekt (de sociale gevoeligheid) bepaalt in hoeverre deze sociale druk bijdraagt aan de ervaren sociale invloed.
- Eigen effectiviteit tot slot is de overtuiging van de leraar om het eigen gedrag succesvol te kunnen vertonen in verschillende omstandigheden. Het gaat daarbij niet alleen om het inschatten van de eigen kennis en vaardigheden, maar ook om de effectiviteit waarmee de leraar denkt de vaardigheden te kunnen toepassen.



Figuur 9.1 Het geïntegreerd model voor gedragsvoorspelling

De relatie tussen intentie en werkelijk gedrag wordt gemodereerd door kennis en vaardigheden en door omgevingsfacilitatoren en barrières. Wanneer de intentie wordt omgezet in werkelijk gedrag kan immers blijken dat de leraar de daarvoor benodigde kennis en vaardigheden niet in huis heeft (bijvoorbeeld als een leraar bij het samenwerken in een team toch de benodigde communicatievaardigheden niet blijkt te hebben). De variabelen die tot nu toe zijn besproken worden in IMPB de model- of proximale variabelen genoemd. Daarnaast zijn er ook achtergrondvariabelen die in IMPB distale en ultieme variabelen worden genoemd. Variabelen die dicht bij het uitvoeren van het werkelijk gedrag staan, worden distale variabelen genoemd (bijvoorbeeld de collegiale ondersteuning van de teamleden) en variabelen die daar ver vanaf staan worden ultieme variabelen genoemd (bijvoorbeeld de wet BIO). Belangrijk is op te merken dat in IMPB de invloed van de distale en ultieme variabelen gemedieerd wordt door houding, eigen effectiviteit en ervaren sociale invloed. Er wordt dus verwacht dat deze distale en ultieme variabelen slechts een indirecte invloed zullen hebben op de intentie via de proximale variabelen.

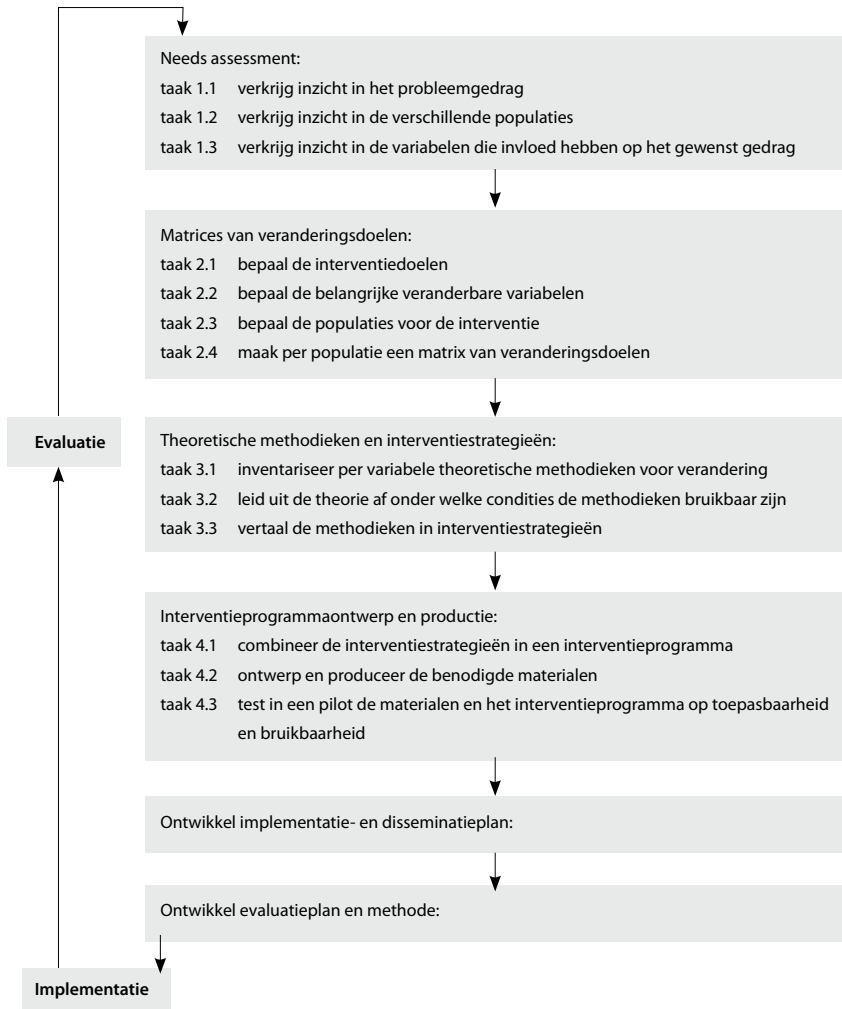
Intervention mapping

In de interventiefase wil dit onderzoeksprogramma interventies ontwikkelen op planmatige en wetenschappelijke basis. De aanpak – intervention mapping (IM) genoemd – komt uit het domein van de gezondheidsvoorlichting. In dit domein heeft IM inmiddels haar waarde bewezen (Bartholomew, Parcel, Kok, & Gottlieb, 2006). Van Bokhoven, Kok en Van der Weijden (2003) hebben een stappenplan ontwikkeld om gedragsveranderingen planmatig en wetenschappelijk te ontwerpen. Het planmatige zit hem in de stappen, waarin per stap duidelijk de activiteiten en resultaten zijn benoemd. Een van de stappen vormt de eigenlijke interventieontwikkeling. De andere stappen zijn nodig voor de ontwikkeling van de interventie dan wel voor de disseminatie en evaluatie van de interventie. Het wetenschappelijke zit hem in het feit dat de activiteiten niet op intuïtie, maar op empirische en theoretische kennis zijn gebaseerd.

Het Intervention Mapping Protocol (IM-protocol) geeft handvatten hoe je bij het ontwikkelen van interventies systematische empirische gegevens en theoretische inzichten over gedragsverandering kunt gebruiken (Bartholomew, Parcel, Kok & Gottlieb, 2006). Het IM-protocol is “een protocol voor het gebruik van empirische gegevens en theoretische inzichten bij het ontwikkelen van programma’s om gezond gedrag te bevorderen. Ook is het een protocol voor de samenwerking tussen gezondheidsvoorlichters, doelgroepen, belanghebbenden en programmamakers tijdens het ontwikkelproces” (Schaalma & Kok, 2008, p. 107). Daarnaast gaat het IM-protocol uit van een ‘multibenadering’ van het gewenste gedrag; er is meer kans op succes als vanuit verschillende kanten geprobeerd wordt het gewenste gedrag te bevorderen. Zie bijvoorbeeld onderzoek van Kay (2006): “when four or more strategies were used, the effect on preservice teacher’s use of computers appeared to be more pervasive” (p. 383). Ten slotte, veronderstelt het IM-protocol een perspectiefwisseling bij de ontwikkelaar: in plaats van zich te concentreren op het niet vertonen van bepaald gedrag, concentreert die zich op het gewenste gedrag.

Intervention mapping protocol

Het IM-protocol zullen we hieronder nog uitgebreider behandelen, omdat hierover nog weinig bekend is in het onderwijsonderzoek. Het IM-protocol bestaat uit zes stappen; elke stap bestaat uit een aantal taken die de ontwikkelaar van de interventie moet uitvoeren: zie figuur 9.2. Hoewel hier de stappen na elkaar zijn geplaatst, betekent dit niet dat ze ook na elkaar moeten worden uitgevoerd. Ontwikkelaars kunnen de interventie op een iteratieve manier ontwikkelen, waarbij steeds terug gegaan kan worden naar vorige stappen.



Figuur 9.2 Stappen in het IM protocol (bron: Schaalma & Kok, 2008)

1. De eerste stap is de zogenaamde 'needs assessment'. Het gaat om inzicht krijgen in de aard van het specifieke probleemgedrag (taak 1.1), de populaties waarin dit probleemgedrag optreedt (taak 1.2), en de variabelen die van invloed zijn op dit probleemgedrag (taak 1.3). Deze variabelen moeten worden onderscheiden in belemmerende variabelen (deze leiden tot het probleemgedrag) en bevorderende variabelen (deze leiden tot het gewenste gedrag). Daarnaast moeten de variabelen worden onderscheiden in individuele en omgevingsvariabelen. Een voorbeeld: het probleemgedrag is de terughoudendheid om elektronische leerlingportfolio's te gebruiken bij startende leraren. Zij worden belemmerd door omgevingsfactoren, zoals een gebrek aan beschikbare computers, terwijl er ook bevorderende individuele variabelen aanwezig zijn, zoals het idee dat zulke portfolio's wel nuttig zijn. Ten slotte zijn er de taakvariabelen die aan de uit te voeren taken zijn gekoppeld, zoals de verwachting van de toename van de werkdruk wanneer elektronisch leerlingportfolio's worden gebruikt. Het is in deze eerste stap ook belangrijk de karakteristieken van de betreffende populatie goed in kaart te brengen (bijvoorbeeld, startende leraren zijn meestal ook jonge leraren) en ons af te vragen of het gewenste gedrag misschien wel te specificeren is in een aantal 'subgedragingen' die dan uitgeschreven moeten worden.
2. In de tweede stap, 'matrices van veranderingsdoelen', worden de interventiedoelen bepaald (taak 2.1). Interventiedoelen zijn bijvoorbeeld dat leraren ervan overtuigd zijn dat het gebruik van een elektronisch leerlingportfolio de werkdruk verlaagt en dat iedere leraar de beschikking heeft over een persoonlijke laptop met wireless internetaansluiting. Nadat de interventiedoelen zijn vastgesteld, moet worden nagegaan welke van de variabelen (belemmerende en bevorderende) de meest belangrijke zijn (taak 2.2). Belangrijke variabelen zijn die variabelen die het sterkst gerelateerd zijn aan het gewenste gedrag. Daarnaast moet gekeken worden welke van die belangrijke variabelen het gemakkelijkst te veranderen is. Wanneer interventies worden ontwikkeld, dan wordt er bij voorkeur gekeken naar de proximale variabelen zoals houding, omdat volgens Lechner (2007) "deze het meest onder de directe controle van een persoon liggen, waardoor de persoon erop kan worden aangesproken" (p. 13). Veel lastiger of zelfs onmogelijk is dat bij de distale variabelen zoals iemands opvattingen over het onderwijs, iemands persoonlijkheid of leeftijd. Deze zijn veel moeilijker te veranderen. Maar het kan zijn dat, zoals Lechner (2007) dat aangeeft, "[voor] een stabiele en langdurige verandering van gedrag [...] het echter ook noodzakelijk [is] om activiteiten te ontwikkelen gericht op het beïnvloeden van sommige distale en zelfs ultieme determinanten" (p. 13). De keuze welke variabelen belangrijk zijn en welke veranderbaar, moet beargumenteerd worden met bevindingen en theorieën uit de wetenschappelijke literatuur. Nadat de belangrijke, veranderbare factoren zijn vastgesteld, moet de onderzoeker bepalen voor welke van de populaties uit de eerste stap van het IM-protocol de verschillende interventies worden ontwikkeld (taak 2.3). Immers, startende leraren hebben mogelijk een andere interventie nodig dan leraren die ver in hun carrière zitten en dus al veel ervaring hebben. Het laatste wat in de tweede stap moet gebeuren, is het per geselecteerde populatie opstellen van een matrix waarin de veranderingsdoelen staan, samen met de factoren waarmee dat doel te bereiken is (taak 2.4).

3. De derde stap in het IM-protocol betreft ‘theoretische modellen en interventiestrategieën’. Eerst moet er (taak 3.1) per belangrijke, veranderbare variabele een inventarisatie komen van methodieken die deze factor mogelijk kunnen veranderen. Wanneer bijvoorbeeld houding veranderd moet worden, kan het bezoeken van scholen die positieve ervaringen hebben met elektronische leerlingportfolio's uitkomst bieden. Verder kan in de literatuur gekeken worden of anderen met dezelfde problematiek bezig zijn geweest en wat hun oplossingen en interventies daarbij waren. Na deze activiteit moet in de literatuur worden gekeken onder welke condities de methodieken bruikbaar zijn en of die condities ook toegepast kunnen worden op de populaties waarvoor de interventie wordt ontwikkeld (taak 3.2). Bijvoorbeeld, voor de jonge, startende leraren kunnen leeftijdgenoten in het kader van modelleren (modellering) wellicht geschikte rolmodellen zijn, terwijl dat helemaal niet hoeft op te gaan voor de oudere, ervaren leraren. De theorieën kunnen aanleiding geven om andere methodieken te gebruiken of kunnen een stevige theoretische basis leveren aan de methodieken uit de eerste inventarisatie. Nadat de geschikte methodieken zijn bepaald, volgt het omzetten in praktische interventiestrategieën die later in het stimuleringsprogramma kunnen worden opgenomen (taak 3.3). Het is hierbij zeer goed mogelijk dat een bepaalde methodiek met verschillende strategieën is te realiseren. Wanneer voor jonge, startende leraren het rolmodel wordt gehanteerd, dan is een mogelijke strategie dat een andere jonge collega met het gebruik van bijvoorbeeld een elektronisch portfolio demonstreert hoe je leerlingen kunt begeleiden. Een andere strategie is om een video te maken van leerlingbegeleiding met behulp van een elektronisch leerlingportfolio. Uiteindelijk kan er een matrix opgesteld worden waarin methodieken en praktische interventiestrategieën opgesomd staan.
4. De vierde stap, ‘interventieprogrammaontwerp en productie’, begint met het samenvoegen van de interventiestrategieën die in de vorige stap zijn ontwikkeld tot een coherent geheel dat het stimuleringsprogramma of de interventie is (taak 4.1). Tegelijk met het samenvoegen wordt vastgesteld hoe de interventie moet worden uitgevoerd en wie daarvoor verantwoordelijk is. Hierna kan begonnen worden met het ontwikkelen van de benodigde materialen (taak 4.2) en het testen van de materialen en het interventieprogramma in een representatieve pilotgroep (taak 4.3).
5. De twee laatste stappen van het IM-protocol, ‘ontwikkel implementatie- en disseminatieplan (de vijfde stap) en ontwikkel evaluatieplan en methode’ (de zesde stap) worden hier niet behandeld, want die zijn op zichzelf wel duidelijk genoeg.

Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van programma 3 is hoe we hulpmiddelen en professionaliseringsactiviteiten kunnen ontwikkelen die leraren wel willen gebruiken. We vragen ons af welke variabelen in hun beslissingen daarbij een rol spelen. We spitsen deze hoofdvraag toe op de volgende vragen:

1. Is het IMPB een geschikt model om in het domein van de professionalisering van leraren te worden toegepast?



2. Is het IM protocol nuttig om interventies te ontwikkelen in het domein van de professionalisering van leraren?

Afhankelijk van wat het gewenste gedrag moet zijn, kunnen we bij deze twee vragen andere subvragen stellen. We focussen daarbij op drie specifieke gedragingen van leraren: het gebruik van elektronische platforms voor online netwerklernen, werkpleklernen en het verrichten van praktijkonderzoek.

Onderzoeksmethodologie

Veel van de hier aangedragen theorieën, modellen en protocollen worden binnen het domein van het onderwijs nog maar mondjesmaat of helemaal niet toegepast. Daarom ligt in de onderzoeksmethodologie van dit programma de nadruk op toetsing van deze modellen en protocollen met de bijbehorende instrumentontwikkeling en validatie van deze instrumenten.

De instrumentontwikkeling betreft onder andere de volgende instrumenten (de proximale variabelen uit het IMPB-model):

- Houding ten aanzien van een bepaald gedrag (bijvoorbeeld het toepassen van ict door leraren, het verrichten van eigen praktijkonderzoek in de school) of object (bijvoorbeeld het leerlingportfolio en de elektronische leeromgeving). Het gaat dan ook om de dimensionaliteit van houding te bepalen. Verondersteld wordt dat er een instrumentele en een affectieve dimensie is te onderscheiden.
- Eigen-effectiviteit ten aanzien van het uitvoeren van bepaald gedrag. Ook hier gaat het om de dimensionaliteit van eigen-effectiviteit te bepalen. Hier zijn de volgende twee dimensies te onderscheiden: een capaciteits- en een autonomiedimensie.
- Intentie om een bepaald gedrag uit te voeren. Opnieuw gaat het hier om de dimensionaliteit van intentie te bepalen. In deze programmalijn worden de volgende drie dimensies onderscheiden: bereidheid (ik heb het voornemen om ...); planning (ik plan dat ik ...); en persistentie (ik doe mijn uiterste best om ...).
- De ontwikkeling van instrumenten die behulpzaam zijn bij de evaluatiemomenten bij het IM-protocol is afhankelijk van de situatie en de wensen van de school.

Behalve op instrumentontwikkeling focussen we ons op de eerder genoemde drie specifieke gedragingen: het gebruik van elektronische platforms voor online netwerklernen, het werkpleklernen en het verrichten van praktijkonderzoek. Daar gaan we nu nader op in. We kijken hoe houding, eigen-effectiviteit, ervaren sociale invloed en intentie dit gedrag bepalen. Daarnaast besteden we veel aandacht aan de zogenaamde taakvariabelen uit het IMPB-model: werkdruk, gebruiksnut en gebruiksvriendelijkheid.

Het gebruik van elektronische platforms

Onderzoek van Smith (2006) en Yang (2007) laat zien dat elektronische platforms aan bepaalde condities moeten voldoen willen deze door gebruikers geaccepteerd worden. Deze condities zijn sociabiliteit (zie Kreijns, Kirschner, & Jochems, 2002) en ervaren sociale aanwezigheid (zie Kreijns, Kirschner, Jochems, & van Buuren, 2010). Sociabiliteit is de mate waarin een elektronisch platform in staat is een sociale ruimte te creëren waarin elementen zoals wederzijds vertrouwen, groepscohesie en sterke

interpersoonlijke relaties bestaan. Daartoe moet het elektronisch platform in staat zijn bij te dragen aan de mate van ervaren sociale aanwezigheid. Ervaren sociale aanwezigheid is de mate waarin de ander in de communicatie als een echt fysiek persoon wordt ervaren. Sociabiliteit wordt door Vatrappu, Suthers en Medina (2008) gezien als een van de elementen om een computerondersteund platform voor samenwerkend leren te evalueren; de andere zijn leerbaarheid en het al eerder genoemde gebruiksnuut.

(Online) werkplekleren

Kernvraag bij dit thema is welke hulpmiddelen en activiteiten het beste ingezet kunnen worden om het leren op de werkplek zo goed mogelijk te faciliteren. In tegenstelling tot stages door leerlingen en het werkplekleren door werknemers in bedrijven, is het werkplekleren bij leraren op scholen nog maar weinig onderzocht. Werkplekleren kan onderdeel zijn van een formele lerarenopleiding of informeel tussen collega's plaatsvinden, kan bewust of onbewust zijn en kan ook gekoppeld worden aan voor de werkplek relevante activiteiten buiten de school (Eraut, 2004). Kwakman (1999) geeft aan dat er vier professionele leeractiviteiten zijn:

1. Zich op de hoogte houden van allerlei ontwikkelingen. Dit kan bijvoorbeeld door het lezen van relevante artikelen.
2. Experimenteren met lesmethoden en werkvormen. Dit heeft een relatie met praktijkonderzoek en actieonderzoek.
3. Reflecteren. Reflectie kan verder worden uitgewerkt in lijn met Schön (1983) die het heeft over reflection-in-action en over reflection-on-action.
4. Met anderen samenwerken, binnen en buiten de school. Samenwerken kan gerealiseerd worden door a) verhalen aan elkaar te vertellen, b) hulp te geven, c) het delen van ideeën en materialen en d) gezamenlijk dingen opzetten en doen.

Praktijkonderzoek/actieonderzoek

Bij dit thema is de kernvraag welke hulpmiddelen en activiteiten ingezet kunnen worden om de onderzoekende houding van leraren te bevorderen met het doel om praktijkonderzoek in de school te bevorderen.

Praktijkonderzoek in de school is volgens Van der Donk en Van Lanen (2010): "... onderzoek dat wordt uitgevoerd door leraren en leraren in opleiding, waarbij op een systematische wijze in interactie met de omgeving antwoorden verkregen worden op vragen die ontstaan in de eigen onderwijspraktijk en gericht zijn op verbetering van deze praktijk" (p. 17).

De systematische wijze zit hem in het steeds doorlopen van dezelfde cyclus aan onderzoeksstappen (zie bijvoorbeeld Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmas, 2007). Praktijkonderzoek betekent echter niet dat wetenschappelijke methoden en technieken van onderzoek losgelaten worden, zoals vaak wordt gedacht. Wel is het zo dat praktijkonderzoek 'klein' onderzoek is. Daarmee wordt bedoeld dat de toepassing van de resultaten uit dat onderzoek vaak slechts betekenis heeft voor de onderzoekende leraar zelf omdat de te onderzoeken groep doorgaans klein is (bijvoorbeeld de klas, de school of de ouders).



Wetenschappelijke en praktische relevantie

De toepassing van IMPB en het IM-protocol in het domein van de professionalisering van leraren is nieuw. Onderzoek moet aantonen dat IMPB en het IM-protocol nuttige instrumenten zijn om de professionalisering van leraren op een hoger plan te brengen. In die zin zal het bijdragen aan het vergroten van de wetenschappelijke kennis. Daarbij zijn er verbindingen met de andere programmalijnen. Om bijvoorbeeld weerstand tegen het gebruik van elektronische platforms te verklaren, kunnen naast cognitieve gedragsmodellen (bijvoorbeeld IMPB) ook motivatietheorieën (bijvoorbeeld de zelfbepalingstheorie van Deci & Ryan, 2000) een verklaring bieden. Daarmee heeft deze programmalijn een raakvlak met programma 1 'Wat beweegt leraren'. Maar ook met programma 2 'Netwerklernen in de sociale ruimte' zijn er raakvlakken, wanneer er professionaliseringsinstrumenten ontwikkeld worden die met sociaal leren (al dan niet virtueel) te maken hebben. Tot slot, ook programma 4 'Leraren en hun professionele ruimte' is belangrijk. Het IMPB-model dat wij in ons programma hanteren geeft namelijk aan dat het belangrijk is om aandacht te besteden aan kenmerken van de ruimte ofwel schoolorganisatie waarbinnen het professionaliseringsgedrag plaatsvindt.

In het voorafgaande is uiteengezet dat wij met ons programma de professionaliseringsproblemen die er bij de leraren (en bij de scholen) zijn, diagnosticeren en op basis daarvan interventies ontwikkelen. Waar het ons daarbij vooral om gaat, is het verbeteren van de kwaliteit van leraren, omdat dit de prestaties van de leerlingen/studenten beïnvloedt. Daarom is alles wat ondernomen wordt om deze kwaliteit te verhogen van praktisch en maatschappelijk nut, getuige het huidige debat over de relatie tussen de kwaliteit van het onderwijs en de kwaliteit van de leraar.

Literatuur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Bartholomew, L.K., Parcel, G.S., Kok, G., & Gottlieb, N. (2006). *Planning health promotion programs: An intervention mapping approach* (2nd ed.). San Francisco CA: John Wiley & Sons.
- Bokhoven, M. A. van, Kok, G., & Weijden, T. van der (2003). Designing a quality improvement intervention: A systematic approach. *Quality and Safety in Health*, 12(3), 215–220.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Donk, C. van der, & Lanen, B. van (2010). *Praktijkonderzoek in de school* (2nd ed.). Bussum: Coutinho.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
- Fishbein, M. (2000). The role of theory in HIV prevention. *AIDS Care*, 12, 273–278.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York: Taylor and Francis Group.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Boston: Teachers College Press.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek: Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kay, R. H. (2006). Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: A review of the literature. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 383–408.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2002). The sociability of computer-supported collaborative learning environments. *Journal of Education Technology & Society*, 5(1), 8–22. Retrieved March 9, 2005, from http://ifets.ieee.org/periodical/vol_1_2002/v_1_2002.html.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., Jochems, W., & Van Buuren, H. (2010). Measuring perceived social presence in distributed learning groups. *Education and Information Technologies*. Retrieved February 1, 2011, from www.springerlink.com/content/h4m8281166763976.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan: [Teacher learning throughout the career]*. Unpublished doctoral dissertation. Nijmegen: Radboud University.
- Lechner, L. (2007). *Paden naar gezondheid: Bewust naar een gezond gedrag*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Putnam, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 21(1), 4–15.
- Schaalma, H., & Kok, G. (2008). Interventieontwikkeling. In J. Brug, P. van Assema, & L. Lechner (Eds.), *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering: Een planmatige aanpak*, 107–122. (8th ed.). Assen: Van Gorcum.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Smith, J. A. B. (2006). *The effect of social presence on teacher technology acceptance, continuance intention, and performance in an online teacher professional development course*. Unpublished PhD dissertation. Orlando, Florida: University of Central Florida.
- Somekh, B. (Ed.) (2007). Learning for the Twenty-First Century: What Really Matters? [Special Issue]. *Education and Information Technologies*, 10(3).
- Vatrapu, R., Suthers, D., & Medina, R. (2008). *Usability, Sociability, and Learnability: A Design Evaluation Framework for Computer Supported Collaborative Learning*. In proceedings of the 16th International Conference on Computers in Education (ICCE 2008), Taipei, Taiwan.
- Yang, H. H. (2007). *The effect of technology acceptance on undergraduate students' usage of WebCT as a collaborative tool*. Unpublished PhD dissertation. Orlando, Florida: University of Central Florida.





Henk Vinken en Isabelle Diepstraten

'Reflection in action' via 'critical friends'

Voor onderzoeksprogramma 3 is een voorbeeldstudie verricht over de 'Inzet van critical friends bij professionalisering van leraren', het gelijknamige LOOK-rapport van Erica Aalsma en Frans Jansen (2012). Een critical friend kijkt mee, luistert, stelt scherpe vragen, soms ook ongemakkelijke vragen, is een uitdager en observator, maar ook een vriend omdat hij voorziet in de behoefte aan steun en bevestiging. Een 'critical friend' is één van de hulpmiddelen die leraren voor professionalisering kunnen inzetten. Een hulpmiddel waarbij reflectie een hoofdrol speelt. In dit hoofdstuk willen we meer te weten komen over de rol die de critical friends spelen in de professionalisering van leraren.

Het onderzoeksrapport van Aalsma en Jansen (2012) is de basis voor dit hoofdstuk. In het rapport wordt een veelvoud aan vooral recente literatuurbronnen en onderzoeksverslagen genoemd. We zullen deze bronnen ook hier presenteren. Ook zien we de term 'critical friend' steeds vaker onder onderwijsbestuurders opduiken. Zo werkt het Praktijkbureau Kwaliteit van de PO-Raad met 'critical friends' om op scholen voor het speciaal (voortgezet) onderwijs verbeterprocessen taal en rekenen in gang te zetten en aan de gang te houden. De kritische vrienden zijn dan taal- en rekenexperts die bijvoorbeeld op landelijke expertisecentra werken en als een soort vliegende keepers langs de zorgteams op verschillende scholen trekken (Vinken, 2012). Aalsma en Jansen (2012) noemen ook het project 'Critical Friend' van de VO-raad waarbij directieteams, in navolging van een voorbeeld uit Engeland, elkaar ondersteunen en bevragen over een van tevoren gekozen onderwerp; een onderwerp waar ze eerst ook gedegen onderzoek naar deden en een presentatie over gaven. Ook in het hbo is de kritische vriend doorgedrongen en soms zelfs onderdeel geworden van de bestuurscode van sommige hogescholen. Critical friends staan raden van toezicht bij die zich op jaarlijkse bijeenkomsten richten op strategische thema's. Een andere hogeschool meldt dat de eigen onderzoekskwaliteit onderzocht is door de onafhankelijke Validatiecommissie Kwaliteitszorg Onderzoek van wie de deskundigen zich als 'critical friends' hebben opgesteld. De critical friend lijkt onderdeel geworden van het bestuursjargon. We gaan in dit hoofdstuk na wat het begrip precies inhoudt en waar de link zit met professionalisering.

We zullen, zoals gezegd, vooral putten uit de rapportage van Aalsma en Jansen (2012) en beginnen met een schets van het onderscheid tussen critical friend en andere vormen van (collegiale) ondersteuning. Daarna bekijken we of critical friends uit eigen collegiale kring komen (insiders) of externe deskundigen (outsiders) zijn: daar bestaan twee verschillende visies op. Dan gaan we in op wat critical friends vooral doen en wat ze zijn. Uit een reeks functies en activiteiten leiden we af dat reflectie het hoofddoel is en het geven van feedback de kernactiviteit. We kijken aan het eind van dit hoofdstuk naar de kennis die er is over de effecten van de inzet van critical friends, en schetsen

aan de hand van een casus hoe deze effecten worden gewaardeerd. We sluiten af met enkele conclusies en een terugkoppeling naar onderzoeksprogramma 3.

Collegiale ondersteuning en de critical friend

De critical friend is een instrument in het brede scala van professionaliseringsinstrumenten waarbij, zoals we zullen zien, vooral reflectie een hoofdrol speelt. Reflectie leidt idealiter tot een inschatting van wat het eigen handelen opbrengt (is het prettig en/of nuttig, voor mij, mijn leerlingen, mijn school) en tot een idee over de mate waarin men het gewenste handelen ook kan realiseren. De relaties van reflectie met het leraarhandelen zijn in het voorgaande hoofdstuk over het programma 'Reflection in action' aan de orde geweest en zullen we hier niet nog eens herhalen. Op deze plaats kijken we meer precies naar de rol die critical friends spelen in het reflectieproces en zo in de professionalisering van leraren.

De basisgedachte is dat, nu duidelijk is dat leren vooral plaatsvindt tijdens de uitvoering van het werk, het zogenaamde informeel leren op de werkplek (Smith, 2008) en ondersteuning in dit leren door collega's of door externe deskundigen een grote rol kan worden toebedeeld (Marsick & Volpe, 1999). Hieronder valt ook het leren via de zogenaamde 'critical friend'.

Zonder in semantische discussies te willen treden is het goed eerst eens na te gaan hoe deze friend zich verhoudt tot andere begrippen uit het bereik van de collegiale ondersteuning zoals intervisie of coaching. Waar intervisie een vorm is van intercollegiale ondersteuning met wederzijdse feedback, is de critical friend eerder een vorm van eenzijdige ondersteuning van de friend naar de vrager om feedback en kritische begeleiding (zie onder anderen Coenen, 2003; Hendriksen, 2009). Combinaties zijn uiteraard ook mogelijk, waarbij bijvoorbeeld een team of collega-groep onder begeleiding van een critical friend werken met intervisie of collegiale uitwisseling. Ook is een critical friend niet hetzelfde als een coach, aldus Aalsma en Jansen (2012: 12). De critical friend onderscheidt zich van een coach doordat de friend niet achter gesloten deuren werkt, niet de nadruk legt op het proces en zich niet richt op "het bevorderen van de persoonlijke effectiviteit van de gecoachte". De critical friend werkt "samen met de leraar (of groep van leraren) aan de oplossing van een gedefinieerd probleem, waarbij reflectie op het handelen belangrijk is. Het gaat niet om persoonlijke groei." Op het onderdeel reflectie en het geven van feedback komen we nog terug. Het onderscheid tussen coach en critical friend komt wat gekunsteld over. Het is niet per se gezegd dat coaches zich achter gesloten deuren bevinden of zich op het proces, persoonlijke effectiviteit of groei richten. Coaching kan ook resultaatgericht begeleiden inhouden en feedback gebruiken als belangrijk instrument. Ook het onderscheid met intervisie kan scherper: ook bij intervisie wordt samen aan een gedefinieerd probleem gewerkt, alleen is hier vaak sprake van onderlinge advisering. Zie voor een goed overzicht van wat supervisie, intervisie en coaching is, weliswaar geschreven vanuit een jeugdzorgperspectief, Rietveld en Van Rooijen (2011). Zij bouwen voort op reviews, meta-analyses and databases en lenen veel van de overzichtsartikelen van Voogden en Kuyvenhoven (2010) en Grant (2009).

Alle vormen van collegiale ondersteuning hebben gemeen dat ze leiden tot inzicht in het eigen handelen. Recente overzichtsartikelen geven wel aan dat er nog niet veel bekend is over positieve resultaten van de verschillende vormen van collegiale ondersteuning: er zijn veel aannames, maar er is weinig inzicht in de effecten op gedrag (Rietveld & Van Rooijen, 2011).

Insider of outsider?

Er is een school in het denken over critical friends die stelt dat de critical friend iedereen kan zijn die een kritische dialoog met de leraar aangaat, ook of misschien zelfs wel juist collega's op de werkvloer. Deze Amerikaanse school, aldus Aalsma en Jansen (2012: 11), plaatst de critical friend in het kader van de collegiale dialoog en samenwerkend leren waarbij de critical friend een rol speelt in het ontwikkelen van collegialiteit, het stimuleren van reflectie en de manier van leidinggeven. Hiertoe zet de critical friend in op observaties van collega's en het bespreekbaar maken van onderwijsgedrag en specifieke onderwerpen (Aalsma & Jansen, 2012: 11). Luisteren en vragen stellen als vormen van feedback zijn kernactiviteiten van deze critical friends. Over de vormen van feedback die deze collegiale critical friends geven, komen we later nog te spreken.

Een andere school, ontstaan aan de Engelse universiteit van Cambridge, ziet de critical friend vooral als externe deskundige die een rol speelt in visitaties en bijvoorbeeld schoolleiders bijstaat in hun onderlinge overleg. De critical friends als een "detached outsider who assists through questioning, reflecting back and providing another viewpoint" (Swaffield, 2007 in Aalsma & Jansen, 2012: 11). De critical friend lijkt een critical friend te kunnen zijn omdat hij als buitenstaander met standpunten komt die niet per se gemakkelijk zijn, misschien zelfs oncomfortabel maar wel opbouwend en versterkend. Vertrouwen, het gemeenschappelijk hebben van waarden en doelen, en open communicatie zijn hier de kernkwaliteiten. Het eerder geciteerde project van de VO-Raad sluit aan bij deze Engelse opvatting van critical friends.

Reflectie als kerndoel en feedback als kernactiviteit

Aalsma en Jansen halen op basis van de bestaande literatuur een lange reeks mogelijke functies, doelen en activiteiten van critical friends aan. We resumeren er hier een aantal en vatten dan samen. Volgens Aalsma en Jansen (2012: 9) is de meest gebruikte omschrijving van een critical friend afkomstig van Costa en Kallick (1993) waarbij de critical friend fungeert als "a trusted person who asks provocative questions, provides data to be examined through another lens, and offers critiques of a person's work as a friend."

De critical friend volgens Bambino (2002 in Aalsma & Jansen, 2012: 10) vervult een aantal functies. De critical friend:



- geeft feedback en collega's stellen vragen, observeren elkaar en bespreken elkaars ervaringen
- werkt samen en reflecteert op de (on)mogelijkheden, kwaliteit en uitvoerbaarheid van een bepaalde aanpak
- vindt nieuwe oplossingen en bespreekt die in een critical-friendgroep
- maakt een community ofwel biedt leraren de gelegenheid samen naar onderwijs te kijken.

Bij Ponte (2002 in Aalsma & Jansen, 2012: 12) vervullen critical friends een rol in het doen van actieonderzoek. Hier spelen critical friends een belangrijke rol in het op gang brengen en houden van een systematische reflectie. Critical friends zijn dus vooral leraren, collega's, insiders die in dialoog met elkaar de volgende rollen vervullen (Aalsma & Jansen, 2012: 13):

- informerend: elkaar tips, adviezen en suggesties geven
- bemoedigend: elkaar moed inspreken om door te gaan, elkaar waardering geven
- uitwisselend: vrijblijvend met elkaar praten over ervaringen
- modellerend: zien van elkaar hoe het kan
- verkennend: elkaar bevragen voor het verhelderen van een ingebracht probleem of thema of vragenderwijs zoeken naar verschillende perspectieven bij het analyseren en interpreteren van verschijnselen.

Om tot een goed proces van reflectie en begeleiding te komen, moet de critical friend een aantal stappen zetten, aldus een onderzoek van Van Zon (2005 in Aalsma & Jansen, 2012: 14).

- Bepaal de focus voor onderwerp van reflectie (samen bepalen waar men zich op gaat richten, welk onderwerp aan de orde is).
- Bespreek de zichtbare criteria van de focus en voor de dataverzameling.
- Plan het onderzoek en maak een protocol (wie doet wat wanneer).
- Verzamel informatie (eventueel met behulp van een formulier).
- Formuleer conclusies op basis van analyse van de gegevens.
- Presenteer de bevindingen (wat gaat goed/fout, aandachtspunten en vraagstukken).
- Blik terug op de leerervaringen (wat is geleerd over de focus, verbeterplannen).

Deze stappen zijn door Aalsma en Jansen (2012: 17) tot zes gereduceerd na toepassing op "het professionaliseringsproces binnen een vernieuwings situatie":

- Bepaal samen de focus voor het te ontwikkelen gedrag: de critical friend stelt op basis hiervan een kijkkader op.
- Bespreek de frequentie van de observatiemomenten; plan het proces, zodat de begin- en (voorlopige) einddatum helder zijn.
- Stel de momenten van de nabesprekingen vast: reflectie door nabespreking.
- Stel een persoonlijk dossier op.
- Presenteer de bevindingen, ook tussentijds (wat gaat goed, aandachtspunten en vraagstukken). Gebruik dit als kennisdelingsmoment voor collega's of andere teamleden.
- Blik terug op de leerervaringen (evaluatie).

Uit het bovenstaande komt naar voren wat de critical friend doet. Aalsma en Jansen (2012: 16) geven ook een indruk van wie een critical friend is en wat diens kernkwaliteiten zijn. We vatten samen:

- De critical friend is een senior in zijn functioneren (in de zin van voldoende werkervaring, en diens “professioneel handelen roept een zeker respect op, wat helpt bij het voorhouden van een spiegel aan de geobserveerde”).
- De critical friend heeft een persoonlijkheid die vertrouwen oproept (een factor die niet onderschat mag worden gezien de rol als critical friend).
- De critical friend heeft voldoende domeinkennis (kennis van de vernieuwing die ingevoerd is, van het geven van onderwijs, van het vakgebied en van professionaliseringsvraagstukken).
- De critical friend kan flexibel bewegen op het spectrum van ‘friendship’ en ‘being critical’ (enerzijds kunnen binden, vertrouwen geven, open zijn, perspectief bieden en anderzijds durven benoemen van gedrag, ook het minder positieve, niets verdoezelen, helder en op de juiste toon formuleren).
- De critical friend is zich bewust van de valkuilen van zijn rol (niet bevooroordeeld worden, oplossingsgericht zijn vanuit eigen opvattingen, directieve rol opnemen, partij kiezen).
- De critical friend bezit een reeks vaardigheden: registreren gedrag, goede vragen stellen, luisteren, goede feedback en steun geven; bij een optimale mix ontstaat een echt gesprek met plaats voor reflectie en feedback.

Het is duidelijk dat reflectie een kerndoel is van de inzet van de critical friend in het professionaliseringsproces. Bij bovengenoemde Ponte (2002) is het ondersteunen van de leraar (‘reflective practioner’) bij (het aanleren van) reflectieactiviteiten een belangrijke taak van de critical friend. Reflectie, volgens Aalsma en Jansen (2012: 18-19), gaat over het onderzoeken van veranderbaar gedrag en komt op diverse momenten in de onderlinge communicatie naar voren (zie bijvoorbeeld hierboven bij ‘reflectie in nabespreking’). Tijd voor reflectie valt idealiter direct na een observatiemoment en sluit dan nauw aan op het zichtbare werkgedrag. Door de juiste vragen over dit gedrag te stellen en zo de leermomenten uit dit vertoonde werkgedrag te halen kan het leren het sterkst zijn. Door met voorbeelden te werken en tips aan te dragen, kan direct het handelingsrepertoire worden uitgebreid en kunnen nieuwe alternatieven worden meegenomen en toegepast. Wat hier wordt opgedaan, kan ook weer voor een volgende ontmoeting met de critical friend opgenomen worden in wat hierboven het ‘kijkkader’ is genoemd. Een kijkkader geeft richting door in te gaan op: welk probleem willen we waarom oplossen c.q. waar willen we ons op focussen en wat zijn de observeerbare criteria om te weten hoe we onze doelen bereiken c.q. te weten wanneer we die hebben bereikt. Deze mix kan steeds worden bijgesteld naar aanleiding van gesprekken tussen critical friends en de leden van de doelgroep.

Feedback geven en krijgen is een van de kernactiviteiten die voor reflectie nodig is: via feedback, via terugkijken op gedrag hoopt men inzicht in het (eigen) handelen te krijgen. Aalsma en Jansen (2012:19) noemen ook feedforward: een op de toekomst gerichte en vaak als positiever ervaren respons op (werk)gedrag dan feedback. Ze noe-



men eerder in hun rapport een aantal vormen van feedback. We resumeren (Aalsma & Jansen, 2012: 11):

- Zachte feedback: geeft ondersteunende en waarderende opmerkingen over het gepresenteerde werk.
- Koele feedback: is meer afstandelijk en geeft verschillende manieren om over het werk na te denken of over de gestelde vragen.
- Harde feedback: daagt meer uit om het denken van de presentator van de casus ter discussie te stellen.

Effecten: eerder onderzoek

Aalsma en Jansen (2012: 13) vermelden dat er nog weinig bekend is over de effecten van de inzet van critical friends voor het leren van leraren. Ze halen een onderzoek aan waarin de effecten op het leren van studenten via discussieplatforms centraal staan (Van Swet, 2007). Het lijkt erop dat de critical friend (dat zijn in dit geval medestudenten) vooral "op het terrein van het concretiseren van en motivering voor het discussieplatform" en "bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen van de studenten" behulpzaam is (Aalsma & Jansen, 2012: 13). Zie ook Ansems et al. (2009) die in boekvorm uitgebreider verslag doen van het onderzoek naar de rol die critical friends spelen in leergemeenschappen.

Uit een kwalitatief onderzoek over de verbetertrajecten taal en rekenen in het (voortgezet) speciaal onderwijs in de periode 2009-2012 valt af te lezen dat de critical friends (hier allemaal externe deskundigen) vooral veel bereiken bij het concretiseren van een visie (de plaats van taal en rekenen en het opbrengstgericht werken hiermee), het ondersteunen van de opzet van volgsystemen en leerlijnen, maar vooral ook het stimuleren van hele teams en vooral bestuurders om de beoogde transitie op een school te dragen en te sturen (Vinken: 2012: 62). Het creëren van een gevoel van gezamenlijkheid stimuleert weer de mate waarin professionals hun rol oppakken, investeren in teamgedrag, in reflectie en in onderlinge afstemming. Iedereen (leraren maar ook ondersteuners, therapeuten, leidinggevenden en bestuurders) ervaart een enorme meerwaarde van de inzet van deze experts als de school zich in de volle breedte achter een verbeterproces schaaft. Wellicht dat het mobiliseren van die gezamenlijkheid de ultieme rol is van een critical friend, vooral als dat een buitenstaander is die handelt vanuit en erkend wordt in zijn expertise. Deze bevindingen passen ook bij de rol die eerder al voor critical friends in het vo bleek weggelegd: het stimuleren dat op directieniveau schoolleiders met elkaar, via professioneel begeleide uitwisseling tot gezamenlijke inzichten en gezamenlijke standpunten komen. Zoals Aalsma en Jansen (2012: 11) ook aangeven bleek er op dit niveau in het vo een sociale meerwaarde te ontstaan, omdat de inzet van critical friends leidde tot waardering, collegialiteit en teamontwikkeling onder de leden van de organisatie. Dit sluit nauw aan bij de rol die de critical friend idealiter speelt bij bovengenoemde onderwijsvernieuwingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs: de rol van sociale katalysator.

Voorbeeld: critical friends in de Waterfabriek

Aalsma en Jansen (2012) doen in het rapport verslag van de inzet van critical friends in een professionaliseringproces in de Waterfabriek, een school voor marketing en techniek van het Koning Willem I College in 's-Hertogenbosch. In de Waterfabriek wordt een verregaande integratie van leren en werken beoogd waarbij een levensechte leerwerk omgeving ervoor zorgt dat leren uit het werk gehaald wordt (Aalsma & Jansen, 2012). Dit is wat de Omgekeerde Leerweg wordt genoemd en waar leer- en werkmeesters werken die de nodige professionaliseringsstappen moeten zetten om aan deze nieuwe rollen, taken en verantwoordelijkheden te wennen. De leermeester "is het leren meester" en begeleidt het leerproces dat gekoppeld is aan de werkzaamheden. De werkmeester "is het werk meester" en begeleidt de leerlingen (ook wel 'medewerkers' genoemd) bij het werkproces (Aalsma & Jansen, 2012: 22). Aalsma en Jansen (2012) stellen dat de huidige opleidingsstructuren ervoor zorgen dat beide functionarissen gescheiden opereren en alleen bij stages aansluiting zoeken. Vanuit deze stellingname gedacht ligt het voor de hand dat de professionaliseringsvragen volgens de auteurs gaan over het onder de knie krijgen van een 'nieuw onderwijsconcept'. Centraal staat vooral het kunnen zien wat gevraagd wordt en het kunnen zien waar leermomenten in het werk ontstaan. Anders gezegd is het zaak dat de beide functionarissen integraal kunnen denken en werken vanuit de beroepspraktijk. Dat vergt een aantal zaken van de leer- en werkmeester die volgens Aalsma en Jansen (2012: 24) niet in een training of opleiding zitten en dus vragen om de inzet van een critical friend:

- kennis van de beroepscontext en het beroepsdomein
- bedrijfsmatig kunnen functioneren
- gevarieerde leerstrategieën kunnen toepassen
- kunnen diagnosticeren
- kunnen plannen en organiseren
- reflectie op het werk en gedrag kunnen toepassen
- kunnen differentiëren
- samenwerken in een team van onderlinge afhankelijkheid
- resultaatgericht werken.

De focus van de critical friend lag bij het ondersteunen van de leer- en werkmeesters bij het ontwikkelen van een handelingsrepertoire voor het werken met de Omgekeerde Leerweg.

Er bleken enkele haperingen bij aanvang van het project, met name omdat er tussen een van de twee critical friends en de leer- en werkmeesters geen 'klik' was. Men had de indruk dat de critical friend het beter wist in plaats van de mensen bij te staan in hun eigen zoektocht. Hier komen we op een belangrijk punt: de gepercipieerde gelijkwaardigheid tussen de critical friend en zijn omgeving. Enerzijds is de critical friend liefst een expert die soms gewoon meer weet en die, zoals de functionarissen een critical friend graag zien, zich begeeft "op een terrein dat aanvullend is op je eigen kennis en ervaring" (Aalsma & Jansen, 2012: 28). Anderzijds moet hij niet boven de mensen gaan staan, moet hij zich niet als een coach opstellen maar werken aan

wederzijds vertrouwen, zorgen dat er een vertrouwde sfeer ontstaat en mensen vooral helpen in hun zoektocht in plaats van ze hierin leiden.

Een andere opvallende conditionele factor lijkt te zijn dat de critical friend niet incidenteel maar vooral intensief en vaak meeloopt, zich veel laat zien, soms een week achtereen. Pas dan lijkt de critical friend, in dit geval een buitenstaander (later fungeerden collega's als zodanig), aanvaard te worden en vooral ook als zinvol en nuttig ervaren te worden. Juist dan werd het mogelijk directe feedback te geven, nabesprekingen direct na observaties te hebben, meteen ideeën te kunnen uitwisselen en toepassen. Door werkgedrag meteen te kunnen bespreken en het te kunnen hebben over de interactie tussen leer- en werkmeesters, ontstonden nieuwe mogelijkheden voor didactische aanpakken en uitwerkingen.

Na bezoek, observatie en nabespreking werd tijd genomen om van de bevindingen verslag te leggen en om dat verslag opnieuw te bespreken met de leer- en werkmeesters. Dit verslag ging onder andere over de te bereiken doelen en de effecten van de leer- en werkmeesters op de medewerkers/leerlingen. Na de bespreking van dit verslag gingen de leer- en werkmeesters zelf met eigen aandachtspunten c.q. leervragen die ze hieruit overhielden aan de slag. De doorvertaling naar de leervragen leidde bij de critical friend uiteindelijk weer tot een scherpere blik op wat hij van de leer- en werkmeesters verwachten kon. Er werd, kortom, sterk itererend gewerkt, met stappen vooruit en momenten van stilstaan om terug en vooruit te blikken, waarbij steeds uitgebreid verslag werd gedaan van alle stappen.

Aalsma en Jansen (2012: 27) geven aan dat zo'n intensieve, individuele begeleiding door een critical friend een dure zaak is, maar dat het zich loont als gekeken wordt naar de opbrengsten, de effectiviteit en de motivatie van leraren en leerlingen. Er wordt gerekend op een minimuminzet vanuit de critical friend van vijf dagen per leer- of werkmeester bij het invoeren van een onderwijsvernieuwing als die in de Waterfabriek. Terugkijkend op de invoer van de onderwijsvernieuwing en de professionalisering die daarvoor nodig was, hebben alle spelers het idee dat de inzet van de critical friend doorslaggevend was. Het ontwikkelen van een lerende beroepshouding, het kunnen reflecteren op eigen gedrag, het verbinden met dagelijks werkgebonden gedrag en ook het ontwikkelen van een gezamenlijk vocabulaire als het gaat om de onderwijsvernieuwing, bleken hierbij van groot belang.

Betekenis voor leraarprofessionalisering

Dit is de plaats om enkele conclusies te trekken en terug te koppelen naar onderzoeksprogramma 3. Een critical friend lijkt een deskundige met ruime werkervaring te zijn, een collega (insider) of een externe expert (outsider), die met de leraar in de onderwijspraktijk meekijkt, onderwijsgedrag observeert, vooral luistert, die uitdaagt en kritische, soms zelfs ongemakkelijke vragen stelt, maar die ook feedback geeft, ondersteuning, waardering en bemoediging biedt, praktische tips geeft en die met de leraren op planmatige wijze samenwerkt en gestructureerde vormen van begeleiding biedt. De critical friend draagt zo vooral bij aan de reflectie van leraren op het eigen

onderwijshandelen en de inzet van een critical friend is daarmee een instrument in de professionalisering van leraren.

We weten nog niet veel over de effecten van de inzet van critical friends; deze lacune in kennis zou voor onderzoeksprogramma 3 een uitdaging kunnen zijn. Wat bijvoorbeeld fragmentarisch uit het beschikbare onderzoek en uit de recent afgeronde experimenten waarin met critical friends is gewerkt naar voren komt, zijn de condities waaronder een critical friend optimaal kan functioneren en de opbrengsten voor de leraar (of school) van de inzet van critical friends ook optimaal zijn. Dit optimale kan in het momentum van het handelen van de critical friend zelf zitten. Er zijn aanwijzingen dat wanneer de reflectiemomenten direct na de observatiemomenten, direct aansluitend op het vertoonde onderwijsgedrag, plaatsvinden, dat dan het leren het sterkst is en er direct een aanpassing in het handelingsrepertoire kan worden toegepast. Ook zijn er aanwijzingen dat het optimale zit in de mate waarin de critical friend investeert in het creëren van een gemeenschappelijk gevoel bij leraren, leidinggevenden en bestuurders. Het mobiliseren van gezamenlijkheid kan, vooral als de critical friend een buitenstaander en erkende deskundige is, veel energie losmaken. De critical friend functioneert dan als een soort sociale katalysator. We zien ook in de hier gepresenteerde casus van de Waterfabriek terug dat de critical friend – om zo'n katalysator te kunnen zijn – vooral intensief contact moet hebben met de leraren en liefst voor wat langere tijd achter elkaar. Dan kan vertrouwen groeien, kan er een klik en een vertrouwde sfeer ontstaan en kan voldaan worden aan de wens om te werken vanuit gelijkwaardigheid.



Literatuur

- Aalsma, E., & Jansen, F. (2012). *Inzet van critical friends bij professionalisering van leraren*. Rapport 39. Heerlen: LOOK, Open Universiteit.
- Ansems, A., Hartog, L. den, Rooskens, B., Siebelink, J., & Swet, J. van (2009). *That's what friends are for. Critical friends in a professional learning community*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Bambino, D. (2002). Redesigning professional development: *Critical friends*. *Educational Leadership*, 59(6), 25-27.
- Costa, A., & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49-51.
- Grant, A.M. (2009). *Workplace, executive and life coaching: An annotated bibliography from the behavioural science and business literature (May 2009)*. Coaching Psychology Unit, University of Sidney, Australia.
- Marsick, V. J., & Volpe, M. (1999). The Nature of and Need for Informal Learning." In V. J. Marsick and M. Volpe (Eds.). *Informal Learning on the Job, Advances in Developing Human Resources*, No. 3. San Francisco: Berrett Koehler.
- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Rietveld, L., & Rooijen-Mutsaers, K. van (2011). *Wat werkt bij supervisie, intervisie en coaching?* Utrecht: NJI. Download: http://www.nji.nl/nji/dossierDownloads/WatWerkt_supervisie.pdf (gedownload 28 november 2012).
- Smith, M.K. (2008). *Informal learning*. Retrieved from <http://www.infed.org/biblio/inf-Irn.htm>.
- Swaffield, S (2007). *What is distinctive about critical friendship?* Paper gepresenteerd tijdens het 20e Internationaal Congres voor Schooleffectiviteit en Verbetering, Portoroz, Slovenië.
- Swet, J. van (2007). *Critical friends in leergemeenschappen*. Presentatie Veloncongres, Noordwijkerhout.
- Vinken, H. (2012): Opbrengstgericht werken in het (voortgezet) speciaal onderwijs volgens taal- en reken-experts. In PO-Raad/Projectbureaukwaliteit (Red.), *Integrale eindrapportage opbrengstgericht werken in het (voortgezet) speciaal onderwijs (Deel B, pp. 59-87)*. Utrecht: PO-Raad/Projectbureau Kwaliteit.
- Voogden, M., & Kuyvenhoven, M. (2010). Onderzoek naar de effecten van supervisie. *Tijdschrift Supervisie en Coaching*, 27(1), 3-14.
- Zon, J. van (2005). Critical friends. *ISISQ5 Magazine*, oktobernummer, uitneembaar katern, zonder pagina's.

Isabelle Diepstraten, Arnoud Evers, Joseph Kessels, Fleur Prinsen, Evelien Ketelaar, Aukje Aben en Marinka Kuijpers

Korte omschrijving van het onderzoeksprogramma

Het is een breed gedragen idee in het publieke debat dat leraren meer professionele ruimte zouden moeten krijgen. Professionele ruimte heeft betrekking op de mogelijkheid om invloed uit te oefenen op de inhoud en de inrichting van het werk. Het is de ruimte die de leraar heeft om te beslissen over onderwijsinhoud, onderwijsinrichting (didactisch, pedagogisch en organisatorisch) en zijn professionele ontwikkeling. Professionele ruimte kan ook breder opgevat worden als de ruimte waarbinnen een leraar werkt en zich ontwikkelt. Professionele ruimte is direct gekoppeld aan vraagstukken rond de professionele ontwikkeling van leraren.

In dit onderzoeksprogramma staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

Hoe wordt de professionele ontwikkeling van leraren beïnvloed door de leeromgeving ofwel professionele ruimte van de leraar en door de manier waarop de leraar deze ruimte beleeft en inzet? Wat is een krachtige leeromgeving die rekening houdt met de loopbaan- en identiteitsontwikkeling van de leraar en die leraren voldoende ruimte voor ontwikkeling biedt? Hoe kan een leraar zelf deze leeromgeving beïnvloeden?

Kernconcepten zijn: professionele ontwikkeling, professionele ruimte en beleving van die ruimte. Hieronder geven we aan welke betekenis wij aan deze kernconcepten geven.

We onderzoeken de leeromgeving van de leraar op twee manieren. Enerzijds vatten we deze leeromgeving op als een sociaal netwerk dat de leraar leermogelijkheden biedt door de hulpbronnen die het bevat en de verhalen en manieren van reageren (discursieve praktijken) die erin dominant zullen zijn. Anderzijds gaat het om de schoolorganisatie waarvan kenmerken als schoolcultuur, schoolstructuur en leiderschap de ontwikkeling van de leraar faciliteren. De perspectieven van waaruit we de professionele ruimte analyseren, maken duidelijk dat de professionele ontwikkeling van een leraar wordt 'voorgestructureerd' door het sociale netwerk en de schoolorganisatie van de leraar en de verhalen en praktijken die zich in dat netwerk en die schoolorganisatie afspelen.

Naast deze 'voorstructurering' van professionele ontwikkeling is ook van belang hoe de leraar deze voorgestructureerde ruimte beleeft, gebruikt, beïnvloedt en verandert. Hiermee zijn concepten als 'agency', leerconceptie en leergedrag aan de orde. Daarbij is belangrijk om te onderzoeken hoe een leraar zelf zijn professionele ontwikkeling proactief kan vormgeven en hoe de omgeving zo ingericht kan worden dat leraren zoveel mogelijk 'agency' ervaren om hun ontwikkeling en eigen loopbaan aan te sturen. Sociale media kunnen hierbij ook een belangrijke rol (gaan) spelen.

Juist in en door die wisselwerking tussen de voorgestructureerde omgeving van een

leraar en de beleving daarvan door de leraar krijgt de professionele ontwikkeling van de leraar vorm. Professionele ontwikkeling gaat dan om het ontwikkelen van specifiek leergedrag (bijvoorbeeld leren door onderzoek te doen), maar ook om loopbaan- en nog breder, om identiteitsontwikkeling. Loopbaan en identiteit vatten we daarbij op als biografische verhalen die zich continu en in voortdurende wisselwerking met de omgeving en de professionele ruimte ontwikkelen.

Maatschappelijke context van het onderzoeksprogramma

Het verbeteren van de professionele ontwikkeling van de leraar vormt momenteel het speerpunt in het onderwijsbeleid. Dat lukt alleen als we die professionele ontwikkeling ook bekijken vanuit het perspectief van de leraar. Wat betekent professionele ontwikkeling voor hen? Leraren vinden het doorgaans waardevol om stil te staan bij dit thema. Ze komen dan al gauw uit bij de vraag wat het leraarschap voor hun eigen leven betekent. Praktijkonderzoeksprojecten van LOOK hebben ons ook geleerd dat leraren – als ze geheel vrij hun leervragen mogen formuleren – juist op persoonlijk en loopbaangebied veel leerwensen hebben. Dit laat zien dat professionele ontwikkeling niet los gezien kan worden van het eigen verhaal van leraren. Leraren geven heel verschillende betekenissen aan het leraar-zijn, onder andere afhankelijk van de rol die het werk als leraar in iemands leven inneemt en hoe de eigen omgeving op dat werk reageert. Deze betekenissen veranderen ook tijdens de loopbaan van een leraar, alleen al omdat andere levensfasen andere verwachtingen en mogelijkheden met zich meebrengen. Zulke ‘levens- en loopbaanvragen’ lijken steeds belangrijker te worden voor leraren.

Enerzijds heeft de urgentie van levens- en loopbaanvragen te maken met ontwikkelingen in de levenslopen van mensen. Anderzijds met toenemende eisen die de samenleving aan de ontwikkeling en loopbaan van leraren stelt. Deze eisen zien we terug in de manier waarop geprobeerd wordt de professionele ruimte van de leraar in te vullen. Dit overigens naast het breed gedragen idee in het publieke debat dat de professionele ruimte van leraren vergroot zou moeten worden. We lichten beide maatschappelijke ontwikkelingen hieronder achtereenvolgens toe.

Ontwikkelingen in leven en leren

Stappen in de levensloop zijn steeds minder voorgeschreven en iedereen – en dus ook leraren – wordt geacht zelf keuzes te maken uit steeds meer mogelijkheden. Zo liggen voor mannen en vrouwen meer gelijke opties voor, hebben leraren een keuze in de uren die ze willen doorwerken als ze kinderen krijgen en zijn tijdelijke time-outs of carrièreswitches niet vreemd. De eigen levensloop en loopbaan zijn hiermee steeds meer tot een uniek identiteitsproject geworden dat een leven lang blijft duren. Identiteit is niet alleen het vertellen van een levensverhaal, maar ook het daadwerkelijk leven van dat verhaal door het maken van leefstijlkeuzes en het nadenken over nog andere mogelijke manieren van leven. Giddens (1991) spreekt over ‘to keep a particular narrative going’ in combinatie met een reflexief gestuurde levensplanning en leefstijl. Dat neemt niet weg dat de levens van veel mensen nog grotendeels vrij

standaard verlopen. Bovendien is maar de vraag hoeveel keuzes mensen nu echt hebben bij de vormgeving van hun leven. Maar los van deze nuanceringen blijft overeind staan dat van mensen verwacht wordt dat zij zelf aan het roer staan: dat zij de keuzes maken voor hun leven en, als het om werk gaat, 'ondernemer van hun eigen arbeidskracht' zijn (Kohli, 1985; Mayer, 2003). De professionele ontwikkeling van leraren kan beter begrepen worden als we naar een leraar kijken als een individu met een eigen biografisch verhaal. Omgekeerd geldt: leraren zijn alleen gemotiveerd en ontvankelijk voor professionele ontwikkeling als ze die ontwikkeling als 'betekenisvol' ervaren (Diepstraten, 2006).

De vraag is dan: hoe beïnvloedt het levensverhaal van de leraar zijn of haar professionele ontwikkeling en hoe kunnen de inhoud en vorm van professionalisering daarop aansluiten: hoe kan leren zo tot echt 'identiteits'leren worden?

Ontwikkelingen rondom de beïnvloeding van de professionele ruimte

De gevoelde urgentie van levens- en loopbaanvragen hangt ook samen met de toenemende eisen vanuit de maatschappij. Eisen, die onder andere voortkomen uit de overgang van een industriële naar een kennissamenleving, waarin ict, inspelen op verschillen tussen leerlingen en focus op talent en hoge kennisprestaties cruciaal lijken (OECD, 2005). Leraren worden ook door anderen meer en meer aangesproken op hun eigen ontwikkeling en leergedrag. Iedereen die verhalen hoort van leraren over hun beroep, wat daarin veranderd is en wat dat voor hun eigen ontwikkeling betekent zal het volgende plaatje herkennen. Leraren hebben het idee dat ze in hun beroep steeds meer zijn gaan 'moeten', steeds meer tijd bezig zijn met 'door anderen bedachte bureaucratische modellen' en steeds minder mogelijkheden hebben om zelf te bepalen hoe ze hun onderwijs en hun eigen ontwikkeling inrichten. In de beleving van leraren is hun professionele ruimte steeds verder ingeperkt en door anderen ingevuld. Als deze externe eisen het beroep van de leraar veranderen, zullen leraren hun keuzes moeten heroverwegen en aan loopbaanmanagement moeten doen (Kuijpers, 2012). Dit is niet alleen een beleving van leraren. We zien ook daadwerkelijk dat beleid en onderzoek meer grip proberen te krijgen op de leeromgeving van de leraar en allerlei ideeën ontwikkelen over hoe die omgeving eruit zou moeten zien. Tegelijkertijd zien we nu ook dat het beleid juist inzet op het vergroten van de eigen professionele ruimte van de leraar, zodat leraren meer grip gaan ervaren op het eigen werk. Professionele ruimte is de ruimte die de leraar heeft om te beslissen over onderwijsinhoud, onderwijsinrichting (didactisch, pedagogisch en organisatorisch) en zijn professionele ontwikkeling (Onderwijscoöperatie, z.d.). Met die nadruk op meer professionele ruimte voor de leraar verandert ook de visie op het leiderschap in het onderwijs en op de manier waarop het leren van de leraar gefaciliteerd zou moeten worden. Professionele ruimte verwijst hier naar de handelingsvrijheid van leraren, maar kan ook opgevat worden als de ruimte waarbinnen een leraar werkt en zich ontwikkelt.

De vraag is: wanneer ervaren leraren professionele ruimte en hoe beïnvloedt de professionele ruimte de professionele ontwikkeling van leraren?; hoe kan deze professionele ruimte onderzocht, vergroot en beter benut worden, zodat het leren van leraren ook een vorm van identiteits- en loopbaanleren wordt? Hierbij zal automatisch de rol van leiderschap in de professionele ruimte in beeld komen en de mogelijke span-



ningen die kunnen bestaan tussen formeel en informeel leiderschap en tussen de individuele en collectieve professionele ruimte.

Theoretische vertrekpunten van het onderzoeksprogramma

Professionele ontwikkeling is te begrijpen als specifieke leergedrag, maar ook als de ontwikkeling van identiteit en loopbaan. Professionele identiteit en loopbaan vatten we daarbij op als de veranderende positie die de leraar inneemt in zijn of haar omgeving. Deze positie wordt zowel bepaald door de heersende opvattingen over zijn beroep als door de ontwikkeling die de leraar zelf in gang zet om zijn positie te veranderen. Meer in het bijzonder kijken we daarbij naar identiteit en loopbaan als een biografisch verhaal dat zich continu en in voortdurende wisselwerking met de omgeving en de professionele ruimte ontwikkelt. In een biografisch verhaal worden verleden, heden en toekomst en verschillende levensdomeinen (zoals werk, vrije tijd) met elkaar verbonden zodat er een soort plot, een rode draad ontstaat waaraan mensen hun identiteit ophangen. Identiteit is hiermee een narratieve constructie, die ontstaat en steeds verandert in het biografische verhaal. Het biografisch verhaal en daarmee identiteit ontstaat ook in een context en in interactie met anderen en verdient dus een sociologische blik. Hiermee sluiten we aan op de hoofdconclusie van een reviewstudie van Beijaard, Meijer en Verloop (2004), waarin de auteurs meer aandacht bepleiten voor de context van identiteit en daarbij meer verwachten van een biografisch en sociologisch perspectief: '...we feel that more clarity is needed about these perspectives that can possibly be combined in research on teachers' professional identity' (idem: 125).

Het sociologisch of sociaal-cultureel perspectief wordt duidelijk uit het feit, dat het biografisch verhaal 'voorgestructureerd' wordt door de omgeving. Het krijgt namelijk vorm binnen het netwerk waarin een leraar zich begeeft en binnen de schoolorganisatie waarin de leraar werkt. Binnen dat netwerk en de schoolorganisatie zijn bepaalde hulpbronnen aanwezig en zullen bepaalde verhalen (discursieve praktijken) overheersend zijn. Daarmee zullen ook bepaalde vormen van leren (formeel of informeel, individueel of collectief) in meer of mindere mate mogelijk zijn. Datzelfde geldt voor loopbaankeuzes: welke loopbaanopties zijn er, welke mogelijkheden worden door anderen in de school of het netwerk van de leraar gewaardeerd, voorgeschreven of voorgeleefd?

Omgekeerd is ook belangrijk hoe de leraar die leeromgeving zelf beleeft en gebruikt. Het gaat dan om de 'agency' van leraren. Maakt hij gebruik van zijn netwerk? Weet hij de juiste bronnen aan te boren of indien nodig zijn netwerk daarvoor te veranderen? Kan hij invloed uitoefenen op de eigen schoolorganisatie als leeromgeving en daarmee ook zijn eigen leren en loopbaan vormgeven?

Wanneer we de professionele ontwikkeling van de leraar beschouwen als de continue ontwikkeling van een (professioneel) identiteitsverhaal binnen de professionele ruimte, wordt het spanningsveld zichtbaar waarbinnen die identiteit vorm krijgt. Het identiteitsverhaal van een leraar ontwikkelt zich in interactie met een omgeving die

leraren ook mede zelf creëren of in stand houden. In een permanente dialoog met anderen, zowel binnen de schoolorganisatie als in hun eigen sociale netwerk, geven leraren hun professionele identiteit vorm. Een krachtige leeromgeving kan dan opgevat worden als een omgeving die de professionele ontwikkeling faciliteert en stimuleert en de leraar voldoende agency laat. Hierbij speelt een nieuwe kijk op leiderschap een belangrijke rol, namelijk die van gespreid leiderschap (Kessels, 2012). Dit is het nemen van initiatieven en het uitoefenen van invloed op basis van ervaring en expertise door medewerkers en leraren in het bijzonder, los van hun formele positie. Wie dat leiderschap ‘neemt’, ‘verwerft’ en ‘gunt’ kan verschillen van situatie tot situatie (Hulsbos, Andersen, Kessels, & Wassink, 2012).

Kortom: bij *professionele ontwikkeling* hebben we dus enerzijds te maken met de invloed van de professionele ruimte die deze ontwikkeling ‘voorstructureert’: we kijken dan naar het *sociale netwerk* van leraren en de hulpbronnen en praktijken daarbinnen en naar de concrete *schoolorganisatie* en praktijken (waaronder leiderschap) daarbinnen. Anderzijds is de invloed van ‘agency’ van belang: de manier waarop de leraar die ruimte beleeft, gebruikt en verandert.

In het onderstaande werken we de zojuist genoemde kernideeën verder uit en geven daarbij aan vanuit welke theoretische tradities we bij die concepten te werk gaan.

Professionele ontwikkeling als verhaal over identiteit en loopbaan

We sluiten aan bij de interdisciplinaire traditie van het levenslooponderzoek. In dit onderzoek staat de organisatie van en betekenisgeving aan het leven centraal (Heinz & Krüger, 2001). Het gaat om ‘objectief waarneembare’ trajecten die mensen afleggen op verschillende levensdomeinen (leren, werken, vrije tijd, familie) en om de betekenisgeving aan deze levensdomeinen, waarbij verleden, heden en toekomst tot een betekenisvol geheel verknoopt worden. Wij focussen hierbij niet op objectieve trajecten, maar op de beleving, de betekenisgeving van leraren: op het biografisch verhaal van de leraar. Deze focus is kenmerkend voor de narratieve, biografische benadering binnen het levenslooponderzoek. Primaire aandacht ligt bij de betekenisgeving aan de eigen professe, loopbaan en de werkplek in heden, verleden en toekomst, hoewel ook dan belangrijk is te kijken hoe men die betekenisgeving verbindt aan andere levensdomeinen. We onderzoeken hoe leraren hun eigen handelingsmogelijkheden beleven binnen hun sociale netwerk en binnen hun schoolorganisatie, dan wel zich gesteund of belemmerd voelen door mogelijkheden en praktijken binnen dat netwerk en die schoolorganisatie. Daar gaan we nu verder op in.

De beleving en benutting van de professionele ruimte: ‘agency’

De beleving en benutting van de professionele ruimte is op te vatten als de ‘agency’ van de leraar.

Agency is een concept dat zowel in de biografische traditie (Diepstraten, 2006) als in de leertheoretische traditie (Ketelaar, 2012) veel aandacht krijgt. Agency verwijst naar de mate waarin iemand controle ervaart over zijn of haar eigen handelen (zie bijvoorbeeld Bandura, 2001; Beijaard, 2009; Metcalfe & Greene, 2007). De belangrijkste eigenschappen van *human agency* zijn intentionaliteit, vooruitdenken, zelf handelen en zelf



reflecteren: in staat zijn om dingen met opzet te doen, om doelen te stellen en acties te ondernemen om deze doelen te bereiken, om zichzelf te motiveren en te reguleren om vervolgens naar zijn eigen plannen te handelen en om het eigen functioneren kritisch onder de loep te nemen (Bandura, 2001). Wanneer we agency relateren aan het werk van leraren, kan agency opgevat worden als het ervaren van controle over de keuzes die men maakt in het werk en het baseren van deze keuze op persoonlijke doelen, interesses en drijfveren (Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto, Rasku-Puttonen, & Littleton, 2008). Om keuzes te kunnen maken binnen hun werk is het nodig dat leraren een bepaalde mate van autonomie en onderhandelingsruimte ervaren binnen hun school (Beijaard, 2009; Vähäsantanen et al., 2008). Zowel de individuele leraar als de schoolcontext vormen de agency (Lasky, 2005). Kortom: 'agency' verwijst niet naar onveranderlijke, persoonlijke eigenschappen, maar naar – in interactie met de omgeving – te ontwikkelen persoonlijke hulpbronnen waarmee mensen kunnen reflecteren op hun handelen en bepaalde handelingsstrategieën kunnen uitvoeren.

Agency is een kernconcept in ons onderzoeksprogramma, omdat agency een cruciale rol speelt bij professionele ontwikkeling, als het gaat om zowel specifiek leergedrag als om het biografisch verhaal over identiteit en loopbaan. Hierbij is veel onderzoek gedaan naar de relatie tussen agency, professionele ontwikkeling en onderwijsvernieuwing. In de context van onderwijsvernieuwingen hebben leraren die een sterke mate van agency ervaren in hun werk de neiging om hun succes en falen aan hun eigen handelen toe te schrijven, terwijl leraren met een gebrek aan agency dit vaak toeschrijven aan externe factoren (Marshall & Drummond, 2006). Een gebrek aan agency kan leiden tot wat Lasky (2005) beschrijft als de negatieve kant van kwetsbaarheid: 'mensen hebben mogelijk geen directe controle, geloven dat ze geen directe controle over factoren hebben die hun directe omgeving beïnvloeden, of hebben het gevoel dat ze 'gedwongen' worden om te handelen op een manier die niet overeenkomt met hun kernovertuigingen en waarden' (p. 901). Agency kan echter ook een rol spelen in het bieden van weerstand als de opvattingen van een leraar conflicteren met de visie die aan een vernieuwing ten grondslag ligt (Sannino, 2010) en kan daarom zelfs leiden tot het tegenhouden van organisatieveranderingen (Vähäsantanen et al., 2008).

Afbakening van de professionele ruimte

De professionele ruimte analyseren we vanuit twee invalshoeken: het sociale netwerk en de schoolorganisatie van de leraar. Het is in deze twee typen ruimten dat leraren hun professionele ontwikkeling vormgeven. In de beleving van de ruimte door de leraar zijn die invalshoeken met elkaar verbonden en dat betekent dat een leraar hierbij ook een spanning kan ervaren tussen de schoolorganisatie als leeromgeving en zijn sociaal netwerk als leeromgeving. Voor beide typen ruimten geldt dat hierin bepaalde verhalen en praktijken dominant zullen zijn: het gaat dan om bepaalde manieren van praten en handelen die het leergedrag en leerconcepties van leraren zullen beïnvloeden (Murgia, 2011).

De professionele ruimte als sociaal netwerk: sociaal-cultureel perspectief

Een leraar ontwikkelt zich niet alleen binnen de schoolorganisatie, maar leert, al dan

niet bewust, ook binnen zijn eigen sociale netwerk. Een sociaal netwerk bestaat uit de relaties die een leraar binnen en buiten school heeft en die de leraar daarmee toegang geven tot hulpbronnen die andere mensen bezitten, zoals bepaalde kennis, bepaalde contacten en bepaalde machtsmiddelen. De hulpbronnen die in iemands netwerk aanwezig zijn en de manier waarop een leraar die hulpbronnen weet aan te boren en in te zetten zijn cruciaal voor iemands ontwikkeling.

We sluiten hiermee aan bij theoretische tradities rondom sociale netwerken. Meer specifiek: we sluiten aan bij de traditie die sociale netwerken opvatten als sociaal kapitaal van individuen: de hoeveelheid en soort hulpbronnen die in iemands netwerk aanwezig zijn en via netwerkverbindingen toegankelijk zijn (Plickert, Wellman & Côté, 2005). Hierbij spelen concepten als het aantal bindingen, heterogene en homogene netwerken, linking, bridging en bonding een rol. Leraren die beroep kunnen doen op een groot, heterogeen netwerk beschikken bijvoorbeeld over een groter leerpotentieel dan leraren met een klein, homogeen netwerk. Losse en diverse bindingen (linking en bridging) zijn belangrijk om nieuwe informatie te kunnen opdoen, maar hechte bindingen met gelijkgestemden (bonding) zijn belangrijk om steun te voelen om iets te leren en om nieuwe dingen 'in te oefenen'. Via netwerkverbindingen zijn hulpbronnen niet alleen toegankelijk, maar zijn hulpbronnen ook te vermeerderen (via kennissen in contact komen met nieuwe kennissen en dus nieuw leerpotentieel). Hulpbronnen zijn ook te transformeren, doordat je bijvoorbeeld kennis kunt 'verkopen' en daarmee in geld kunt omzetten. Bovendien is netwerkdeelname ook een aspect van de leefstijl waarmee iemand zich van anderen onderscheidt. Netwerken zijn daarmee ook te zien als politieke en geroutiniseerde ruimtes waarin bepaalde waarden, normen en gebruiken gelden en waar sprake is van 'machts'posities. Zo leven ook in het netwerk van een leraar bepaalde beelden over bijvoorbeeld wat werk zou moeten inhouden, wat onderwijs of leraarschap zou moeten betekenen. De Actor Network Theorie (ANT) (Latour, 2005) levert nog een aanvulling op de sociaal kapitaaltheorie. Netwerken zijn de relatiepatronen waarin actoren met elkaar betekenis creëren. Bovendien zijn sociale relaties een continu proces waarin posities en betekenis steeds opnieuw vorm krijgen en onderhandeld worden.

De professionele ruimte als schoolorganisatie: een HRD-perspectief

Een leraar werkt in een concrete schoolorganisatie, waarbij de organisatiestructuur maar vooral ook de cultuur veel invloed heeft op de mogelijkheden voor en opvattingen over professionele ontwikkeling. We onderzoeken de schoolorganisatie vanuit een Human Resource Development (HRD)-perspectief, waarbij het gaat om de vraag hoe de schoolorganisatie zodanig in te richten dat de cognities, houdingen, motivatie, (leer) gedrag en loopbaanontwikkeling van leraren optimale ondersteuning krijgen en omgekeerd, de ontwikkeling van de schoolorganisatie ten goede komen (Cheetham & Chivers, 2001; McGuire & Cseh, 2006; Poell, Van Dam, & Van den Berg, 2004). In ons onderzoeksprogramma willen we daarbij een drietal theoretische tradities verder onderzoeken: de vrij nieuwe theorievorming rondom gespreid leiderschap, noties vanuit de Job Demands-Resources theorie en noties rondom loopbaanmanagement.



Een interessant nieuw perspectief op de houding en het leergedrag van leraren is die van gespreid leiderschap. Het is belangrijk leiderschap hierbij niet alleen te zien als een gedragseigenschap van een formele leider, maar vooral als een rol, als een proces dat zich voordoet in de samenwerking tussen mensen in een organisatie (Hulsbos, Andersen, Kessels, Wassink, 2012). Wie dat leiderschap 'neemt', 'verwerft', 'toestaat' en 'gunt', kan verschillen van situatie tot situatie. Hierbij spelen niet alleen cognitieve processen een rol maar ook relationele processen.

Een theorie die daarbij mogelijk van dienst zou kunnen zijn is de 'Job Demands-Resources (JD-R)' theorie (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001; Evers, 2012) uit de arbeids- en organisatiepsychologie. Ook deze theorie is vanuit een HRD-perspectief interessant, waarbij er bovendien raakvlakken zijn met de noties de we eerder over het concept agency beschreven. Vrij vertaald gaat het bij 'Job Resources' om hulpbronnen (zoals autonomie en sociale steun) en 'Job Demands' om taakeisen (zoals taakinhoud en werkdruk). De JD-R theorie richt zich tot nu toe vooral op de relaties tussen taakeisen, hulpbronnen en gezondheid op het werk, zoals het voorkomen van burn-out en andere klachten. De 'Job Demands-Resources (JD-R)' theorie stelt dat de juiste balans tussen hulpbronnen en taakeisen ook belangrijk is voor de mate waarin werknemers kansen ervaren om zich professioneel te ontwikkelen. Als leraren geprikkeld worden door taakeisen (werkdruk, hoge eisen, uitdagende inhoud), maar tegelijkertijd de ruimte en steun ervaren om daar zelf oplossingen voor te zoeken, hebben ze de mogelijkheid om de prikkeling om te zetten in een (positieve) leeractiviteit op de werkplek. Zonder druk is er vaak geen verandering.

De interactie tussen taakeisen en hulpbronnen kan ook een rol spelen bij de vormgeving van gespreid leiderschap en loopbaanmanagement. Loopbaanmanagement kan men onderzoeken vanuit een individueel en een organisatieperspectief. Het individueel perspectief kwam al terug in het voorgaande, waarin wij stelden dat leraren pas gemotiveerd zijn voor professionele ontwikkeling als zij die ontwikkeling als biografisch relevant ervaren. Dat blijkt echter vaak niet het geval te zijn. De onlangs uitgevoerde analyse van beleidsdocumenten op landelijk, sectoraal en instellingsniveau laat zien dat vooral de overheid, branche en leidinggevende de richting van professionalisering in het onderwijs bepalen (Runhaar, Sanders & Van der Venne, 2012). Vertrekkend vanuit een HRD-perspectief waarin leraren de meest waardevolle bron zijn voor een organisatie, zou loopbaanmanagement niet alleen aan de wensen van de organisatie, maar vooral aan die van het individu tegemoet moeten komen. Hiervoor is de dialoog over richting en ruimte van de professionalisering van belang (Kuijpers, 2012).

Onderzoeksvragen

De centrale vraagstelling binnen ons onderzoeksprogramma is:

Hoe beïnvloeden de leeromgeving, de professionele ruimte van de leraar (bestaande uit het sociale netwerk en de schoolorganisatie van de leraar) en de manier waarop de leraar deze ruimte beleeft en inzet de professionele ontwikkeling van leraren?

Wat draagt bij aan een krachtige leeromgeving van de leraar, en hoe kan de leraar daar zelf invloed op uitoefenen?

Deelvragen hierbij zijn bijvoorbeeld:

- Welke aspecten in het sociale netwerk en in de schoolorganisatie bevorderen of hinderen het beleven van agency en daarmee van de professionele ontwikkeling van een leraar?
- Hoe kunnen we kenmerken van een krachtige leeromgeving afleiden, zowel gericht op specifiek leergedrag als op het biografisch verhaal van de leraar over identiteit en loopbaan?
 - Welke interventies kunnen daarbij ondersteunend zijn? Bijvoorbeeld het faciliteren van peer learning, peer coaching, peer review, het reflecteren op en onderzoeken van het eigen handelen.
- Hoe kunnen leraren invloed uitoefenen op hun sociale netwerken en de schoolorganisatie en zo hun agency vergroten?
 - Hoe doen ze dat door hun toegang tot relevante netwerken te vergroten? Hoe komen ze in die relevante netwerken? Hoe gebruiken ze sociale media daarbij?
 - Hoe doen ze dat door invloed uit te oefenen in een schoolorganisatie en daarbij 'leiderschap' te nemen?
 - Hoe doen ze dat door in hun netwerk en in hun school verhalen en praktijken daarbinnen te beïnvloeden?

Onderzoeksmethodologie

Belangrijk uitgangspunt is dat het onderzoek de leraar betreft bij het ontwerp en de uitvoering, en dat de leraar ook iets heeft aan de uitkomsten en opbrengsten. Juist het vroegtijdig betrekken van leraren bij het ontwerp van onderzoek door bijvoorbeeld focusgroepinterviews vergroot de kans dat de resultaten van het onderzoek ook aansluiten bij de praktijk. Dit wil niet zeggen dat alleen het praktijkprobleem uitgangspunt is in het ontwerp van het onderzoek. Juist in de combinatie met innovatieve theorieën ontstaat een krachtig onderzoeksdesign. Het onderzoeksprogramma zal verschillende kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethodieken toepassen, bij voorkeur in combinatie (triangulatie).

Professionele ontwikkeling als verhaal over identiteit en loopbaan

Om de professionele ontwikkeling als biografisch verhaal te onderzoeken hanteren we instrumenten uit de biografische onderzoekstraditie. Instrumenten die zichtbaar maken hoe een leraar zijn werk en loopbaan betekenis geeft in verleden, heden en toekomst en door het leggen van relaties met andere levensdomeinen; hoe een leraar al deze zaken met elkaar verbindt tot een samenhangend verhaal waardoor een soort plot, een rode draad ontstaat. In het verhaal wordt zichtbaar wat leraren als 'voorgestructureerd' beleven in hun omgeving en hoe zij hun eigen 'agency' ervaren. Hiervoor zijn diverse instrumenten beschikbaar, zoals het biografisch interview, het laten tekenen en vertellen van een storyline, het schrijven van een autobiografie. Kenmerkend voor al die instrumenten is dat het instrumenten zijn waarmee mensen hun eigen verhaal kunnen vertellen, maar dus ook hervertellen, veranderen, en van andere betekenissen kunnen voorzien.



Biografische instrumenten leveren in feite drie soorten data op. Allereerst gaat het om een reconstructie van het 'leven zoals geleefd'. Maar deze reconstructie is per definitie subjectief: het gaat ten tweede dus om 'het leven zoals ervaren'. Deze ervaringen worden gekleurd door drie aspecten. a) Het is de vraag wat de respondent zich kan herinneren. b) Retrospectie wordt gekleurd door het geleefde leven, het heden én toekomstverwachtingen. Het maakt dan ook veel uit op welk moment in hun leven de respondenten bevraagd worden. c) Individuele herinneringen worden mede gekleurd door collectieve herinneringen (Ester e.a., 2002; Schuman & Scott, 1989). Ten derde gaat het om een door het instrument uitgelokt verhaal: een 'leven zoals verteld', waarbij de vraag is welke 'plot' ofwel samenhangende betekenis tijdens het interview gepresenteerd wordt. Onderzoek doen vanuit een biografisch perspectief betekent op zoek gaan naar de individueel, maatschappelijk en door de vertelsituatie gekleurde verknoping tussen verleden, heden en toekomst (Baarda e.a., 1996; Wester, 1995).

Het sociale netwerk als deel van de professionele ruimte

We vatten het sociale netwerk op als deel van de professionele ruimte waarin de leraar aan zijn ontwikkeling werkt. We gebruiken daarom de sociale netwerkanalyse om dat netwerk in kaart te brengen en de samenstelling van het netwerk te onderzoeken (De Laat, 2012). Dit gebeurt door middel van sociale netwerkinterviews. Daarbij zullen we ook gebruik maken van instrumenten die binnen het onderzoeksprogramma sociaal leren zijn ontwikkeld, zoals NetwerkInBeeld. De samenstelling van het sociale netwerk, zoals de leraar dat zelf beleeft en benoemt, kunnen we aan de hand van bepaalde (kwantitatieve en kwalitatieve) kenmerken beschrijven. De professionele ontwikkeling die leraren vertonen zal dus deels met de samenstelling van het netwerk te maken hebben (en de bronnen die daarmee beschikbaar zijn), maar tegelijk worden de netwerkrelaties bemiddeld door de agency van de leraar zelf: de acties, de handelingsstrategieën die iemand onderneemt naar aanleiding van reflecties op dat netwerk. De semigestructureerde interviews brengen niet alleen de netwerkrelaties in beeld, maar ook de acties en handelingsstrategieën. (zie voor een vergelijking De Haan, Leander, Prinsen & Unlusoy, 2011). Zo ontstaat zicht op het belang van de samenstelling van een sociaal netwerk en op het belang van agency voor de mate en richting van professionele ontwikkeling.

De schoolorganisatie als deel van de professionele ruimte

Nieuw onderzoek naar (het ontstaan van) leiderschapspraktijken zou zowel individuele, relationele als organisatorische factoren moeten bevatten en vraagt om onderzoek en analyse op meerdere niveaus (DeRue & Ashford, 2010). Een longitudinale aanpak, waarbij leiderschapspraktijken een langere tijd worden gevolgd, is hierbij belangrijk omdat gespreid leiderschap een proces is dat zich voordoet in de samenwerking tussen mensen in een organisatie. DeRue en Ashford (2010) beschrijven vier benaderingen (zie ook Hulsbos, Andersen, Kessels, & Wassink, 2012): social relations model, experience sampling methode, diepgaande kwalitatieve studies, en experimentele studies. Hulsbos et al. (2012) voegen hier nog een vijfde methode aan toe: het werken met vignetten.

De social relations model methode is een variant op de netwerkanalyse, die hiervoor al

is toegelicht. Bij de experience sampling methode noteren de deelnemers op gezette tijden hun ervaringen. Door het 'real-time' karakter worden gebeurtenissen in de dagelijkse praktijk van een docent in een natuurlijke omgeving onderzocht. Diepgaande kwalitatieve studies, waarbij observaties en interviews worden gecombineerd, zijn ook bruikbaar om het proces van gespreid leiderschapspraktijken te onderzoeken. DeRue en Ashford (2010) beschrijven experimentele studies die de onderzoekers in staat stellen om de verwerving en toekenning van leiderschapsrollen te controleren (Hulsbos et al., 2012). Het helpt hierbij ook de context van de interventie (met bijvoorbeeld documentanalyse of interviews) in kaart te brengen, om een verklaring te kunnen geven hoe en waarom een bepaalde interventie wel of niet heeft gewerkt. Vignettes zijn filmpjes of korte verhalen over individuen in een specifieke situatie. Door mensen op deze verhalen of filmpjes te laten reageren, kunnen de percepties, meningen, opvattingen en attitudes in kaart worden gebracht. Met vignettes kunnen we acties van leraren beschrijven die gericht zijn op het verwerven of toekennen van leiderschap binnen een bepaalde situatie (Hulsbos et al., 2012).

De Job Demands-Resources (JD-R) theorie is tot nu toe vooral onderzocht door middel van vragenlijstonderzoek op één meetmoment, hoewel een longitudinale aanpak (met meerdere meetmomenten) ook steeds meer voorkomt (zie bijvoorbeeld Evers, 2012). Een longitudinale aanpak heeft duidelijk ook de voorkeur bij onderzoek naar de mate waarin leraren hun professionalisering loopbaangericht vormgeven (een vorm van agency). Structurele vergelijkingsmodellen zijn hierbij bruikbaar, omdat in één model de complexe samenhang van een veelheid aan variabelen zichtbaar wordt. Deze aanpak heeft dus een hoge ecologische validiteit. De ecologische validiteit kan verder worden verhoogd door naast het in kaart brengen van de samenhang tussen variabelen in de praktijk, deze praktijk nog breder te beschrijven in combinatie met observaties, interviews en documentanalyse. Op deze manier geeft de onderzoeker niet alleen vanuit een theoretisch perspectief een antwoord op de vraag waarom bepaalde relaties wel of niet gelden, maar ook vanuit de praktijk.

Wetenschappelijke en praktische relevantie

Vanuit een wetenschappelijk perspectief komen we tot een beter begrip van de rol die de professionele identiteit (in de betekenis van een biografisch verhaal of specifiek een loopbaanverhaal) speelt bij de professionele ontwikkeling van leraren. Daarbij zal meer zicht ontstaan op de interactie tussen de leeromgeving en de eigen leerconcepties en -gedragingen van leraren. Leeromgeving vatten we daarbij op als het sociale netwerk van de leraar, respectievelijk de schoolorganisatie van de leraar. We komen meer te weten over wat nu kenmerken zijn van een krachtige leeromgeving; wat voor netwerk met wat voor soort bronnen en wat voor schoolorganisatie is nu optimaal om de leraar te motiveren voor professionele ontwikkeling? Voor die motivatie achten wij het cruciaal dat leraren professionele ontwikkeling als biografisch relevant ervaren en als middel om hun loopbaan en leven te 'sturen'.

De manier waarop de leraar de bronnen uit dat netwerk en schoolorganisatie beleeft,



inzet en beïnvloedt zegt iets over de leerconcepties en -gedrag. Specifiek leergedrag waar we meer over te weten willen komen is gespreid leiderschap. Deze nieuwe vorm van leiderschap kan worden omschreven als het nemen van initiatieven en het uitvoeren van invloed op basis van ervaring en expertise door medewerkers en leraren in het bijzonder, los van hun formele positie. Nadrukkelijk willen we dit onderzoeken vanuit een individueel én organisatieperspectief.

Ons onderzoeksprogramma zal ook kennis ontlenen aan en, omgekeerd, input leveren voor de andere onderzoeksprogramma's van LOOK. Zo levert het programma over sociaal leren ons theoretische noties en instrumenten om de professionaliseringsruimte als sociaal netwerk in kaart te brengen. Het programma 'Wat beweegt leraren' kan theoretische input leveren over de beleving van de professionele ruimte en daarmee de motivatie voor professionele ontwikkeling, terwijl onze bevindingen op dit gebied nieuwe informatie voor dat programma op kan leveren. Instrumenten voor interventies die we in de schoolorganisatie doen, kunnen we mogelijk baseren op ideeën uit het programma 'Reflection in Action'.

Het onderzoek beoogt de onderwijspraktijk direct te ondersteunen met het ontwikkelen van handreikingen en materiaal voor leraren waarmee ze hun eigen (informele) leeromgeving vorm kunnen geven. Hierbij kan gedacht worden aan de eerder genoemde biografische methoden, waarbij leraren instrumenten in handen krijgen om grip te krijgen op hun professionele identiteit en hun handelingsmogelijkheden. Biografische onderzoeksinstrumenten kunnen als interventie opgevat worden. Een interventie die leraren zelf in handen hebben. Biografische onderzoeksinstrumenten werken ook als empowerment en zijn emanciperend: ze geven mensen een stem, juist door het verhaal te kunnen hervertellen kunnen mensen eigen handelingsmogelijkheden op het spoor komen. Hiermee krijgen ze gereedschap in handen voor actieve zelfsturing van hun ontwikkeling.

Vignettes kunnen dienen als best practices, waarbij beschrijvingen worden gegeven van acties van leraren die gericht zijn op het verwerven of toekennen van leiderschap. Ze maken duidelijk welke acties leraren als betekenisvol ervaren. Observatieschema's kunnen helpen bij het vaststellen welke vormen van professionalisering, zoals peer coaching of het onderzoeken van het eigen handelen, effectief zijn.

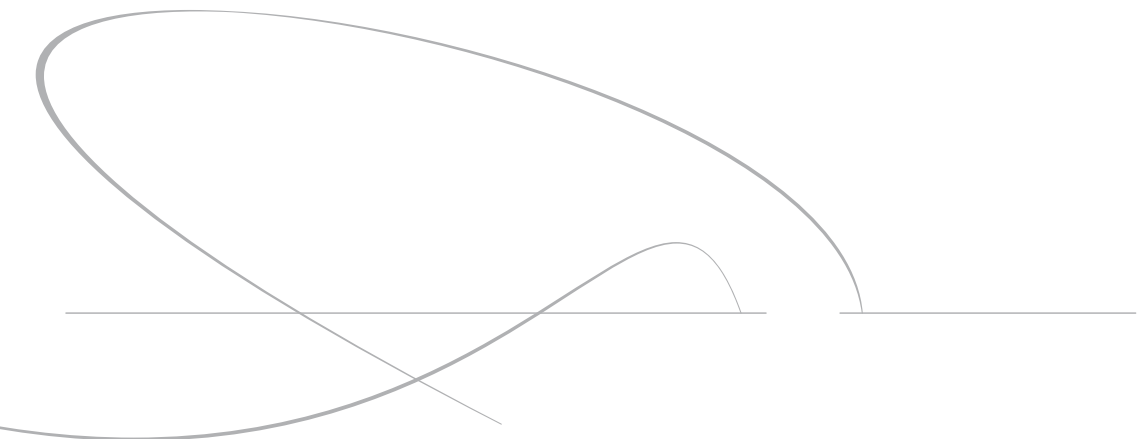
Ten tweede geven we handreikingen aan schoolleiders en bestuurders waarmee zij de professionele ruimte van leraren kunnen vergroten. Hierbij kunnen scaninstrumenten om de leeromgeving in de school in kaart te brengen behulpzaam zijn.

Literatuur

- Baarda, D., Goede, M. de, & Meer-Middelburg, A. (1996). *Open interviewen*. Houten: Educatieve Partners Nederland.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven: over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten [Becoming a teacher and staying a teacher: on the role of identity in professional development of beginning teachers]* (Inaugural lecture). Eindhoven University of Technology, Eindhoven, the Netherlands.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20, 107-128.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (2001). How professionals learn in practice: An investigation of informal learning amongst people working in professions. *Journal of European Industrial Training*, 25(5), 248-292.
- Diepstraten, I. (2006). *De nieuwe leerder*. Amsterdam: Eigen Beheer.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- DeRue, D. S., & Ashford, S. J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review*, 35(4), 627-647.
- Ester, P., Vinken, H., & Diepstraten, I. (2002). Reminiscences of an extreme century. *Time & Society*, 11, 1, 39-66.
- Evers, A. T. (2012). *Teachers' Professional Development at Work and Occupational Outcomes: An Organisational and Task Perspective*. Proefschrift. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Haan, M. de, Leander, K., Prinsen, F., & Unlusoy, A. (2011). *Lived in spaces and identity practices of migrant youth*. Presentation at the Conference of the International Society for Cultural and Activity Research, Rome, September 5-10, 2011.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, W. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Rapport 37. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Ketelaar, E. (2012). *Teachers and innovations: on the role of ownership, sense-making, and agency*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Kessels, J. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 1-29.
- Kuijpers, M. (2012). *Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.
- Laat, M. de (2012). *Enabling professional development networks: How connected are you?* Oratie. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21, 899-916.
- Latour, B., 2005. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford UP.
- Mayer, K.U. (2003). The sociology of the life course and lifespan psychology: Diverging or converging pathways? In U.M. Staudinger & U. Lindenberger (Eds.), *Understanding human development: Dialogues with lifespan psychology* (pp. 463-81). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Marshall, B., & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149.



- McGuire, D., & Cseh, M. (2006). The development of the field of HRD: A Delphi study. *Journal of European Industrial Training*, 30, 653-667.
- Metcalfe, J., & Greene, M. J. (2007). Metacognition of agency. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(2), 184-199.
- Murgia, A. (2011). Flexible narratives. Discursive positionings of gender and identity in precarious time. *Qualitative Sociology Review*, 7: 1, 55-68.
- Onderwijscoöperatie (z.d.). *Professionele ruimte*. Geraadpleegd op 21 november 2012 van http://www.onderwijscooperatie.nl/onderwijscooperatie-professionele_ruimte.html.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2005). *Teachers matter: attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Plickert, G., Wellman, B., & Côté, R. (2005). It's not who you know, it's how you know them: who exchanges what with whom? T. Blokland & M. Savage (Eds). *Social capital on the ground*. Oxford: Blackwell.
- Poell, R. F., Dam, K. van, & Berg, P. T. van den (2004). Organising learning in work contexts. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 529-540.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Venne, L. van der, (2012). *Human resource management binnen de mbo-sector: control of commitment?* Utrecht/s-Hertogenbosch: ECBO.
- Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 838-844.
- Schuman, H., & Scott, J. (1989). Generations and collective memories. *American Sociological Review*, 54, 359-381.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H., & Littleton, K. (2008). Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning*, 1(2), 131-148.
- Wester, F. (1995). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Bussum: Coutinho.



Frank Hulsbos

Gespreid leiderschap als een kenmerk van een krachtige leeromgeving

'Geconcentreerde leiderschapsopvattingen', die zich richten op individuele leiders, kenmerken zich door een te sterk vertrouwen in de kracht van het individu (Gronn, 2002). Het is de moeite waard om te zoeken naar vormen van leiderschap binnen scholen die de ruimte bieden aan meerdere schoolteamleden om leiderschap te verwerven. Juist op dit moment, nu professionele ruimte voor leraren zo hoog op de politieke agenda staat. Het recente regeerakkoord tussen VVD en PvdA spreekt zich expliciet uit voor het vergroten van de ruimte voor vakmanschap in de maatschappelijke dienstverlening. Bij professionele ruimte in het onderwijs gaat het doorgaans om de mate waarin leraren zeggenschap hebben over de werkprocessen in de school. De veronderstelling is dat het vergroten van professionele ruimte voor leraren leidt tot meer eigenaarschap en het versterken van professionalisering en motivatie. Professionele ruimte hangt daarmee direct samen met professionele ontwikkeling van leraren. Over de wijze waarop die professionele ruimte precies vorm krijgt in de praktijk, en hoe deze versterkt kan worden, is nog niet veel bekend. Het onderzoeksprogramma 'Leraren en hun professionele ruimte' van LOOK staat geheel in het teken van deze thematiek. In dit onderzoeksprogramma is een van de vertrekpunten dat leiderschap een belangrijke rol speelt bij de vormgeving en versterking van professionele ruimte. Hulsbos, Andersen, Kessels & Wassink (2012) maakten voor dit programma een overzichtstudie over recente visies op leiderschap. Dit hoofdstuk is op deze studie gebaseerd.

Gespreid leiderschap is een thema dat de laatste tien jaar steeds meer aandacht krijgt onder professionals en onderzoekers in het onderwijs. Aanvankelijk vooral in Engelse en Amerikaanse publicaties (Gronn, 2002; Spillane, 2006), inmiddels ook steeds meer in Nederland (Kessels, 2012; Wassink, Mioch & Van Veen, 2009). Gespreid leiderschap is een pleidooi voor een andere manier van kijken naar leiderschap binnen scholen. Leiderschap is niet zozeer gekoppeld aan (formele) positie, maar aan de interactie tussen leiders en volgers in een specifieke situatie. Dit betekent dat meerdere mensen in de school leiderschap kunnen verwerven, afhankelijk van de situatie. Zo bezien vormt gespreid leiderschap een interessant vertrekpunt om te onderzoeken hoe leraren hun professionele ruimte kunnen vergroten en invullen.

Dit hoofdstuk bevat een introductie op gespreid leiderschap en een verkenning van de waarde van gespreid leiderschap voor het invullen van de professionele ruimte van leraren. Het hoofdstuk heeft drie doelen. Het eerste is om het begrip gespreid leiderschap nader te duiden. Wat is gespreid leiderschap en wat zijn de belangrijkste kenmerken? Om deze vraag te beantwoorden gaat de tweede paragraaf in op de kenmerken en tekortkomingen van traditionele leiderschapstheorieën die uitgaan

van één persoon aan het roer van de school. Daarna volgt een paragraaf over kenmerken en tekortkomingen van twee 'collegiale leiderschapsmodellen', die aan gespreid leiderschap verwant zijn (Bush, 2011): transformationeel en participatief leiderschap. Vervolgens komen in de vierde en vijfde paragraaf de belangrijkste kenmerken van gespreid leiderschap aan bod, aan de hand van het werk van grondleggers Spillane (2006) en Gronn (2002).

Ten tweede beoogt dit hoofdstuk gespreid leiderschap in verband te brengen met professionele ruimte van leraren. Hou verhouden beide begrippen zich tot elkaar en hoe kan gespreid leiderschap behulpzaam zijn voor het invullen van professionele ruimte van leraren? De zesde paragraaf gaat in op de betekenis van professionele ruimte en op een conceptueel model dat gespreid leiderschap en professionele ruimte met elkaar in verband brengt.

Tot slot is de vraag wat geschikte onderzoeksmethoden zijn om gespreid leiderschap en professionele ruimte te onderzoeken. In de zevende paragraaf komen criteria aan de orde waaraan die methoden moeten voldoen en een aantal onderzoeksinstrumenten die aan die criteria voldoen. Het hoofdstuk sluit af met een conclusieparagraaf.

Traditionele leiderschapstheorieën: heldenparadigma

De meeste mensen aan wie je vraagt wat zij verstaan onder 'leiderschap', zullen in hun antwoord iets zeggen over een sterke persoon (meestal een man) die bepaalde bijzondere eigenschappen bezit en daarmee eigenhandig in staat is om zijn volgers de weg te wijzen. Leiderschap wordt nog vaak gezien als de exclusieve eigenschap van sterke individuen (Kessels, 2012). Dit paradigma, dat Spillane (2006) omschrijft als het 'heldenparadigma', is ook dominant in wetenschappelijk onderzoek binnen het onderwijs. In deze opvatting neemt een charismatisch leider, vaak de formeel aangestelde directeur, een school in nood over. Door het vaststellen van nieuwe doelen en verwachtingen verandert de schoolcultuur, wordt de medewerkerstevredenheid vergroot en verbeteren de leerlingresultaten. Onderzoek vanuit dit heldenparadigma richt zich over het algemeen op succesvolle eigenschappen en gedragingen van leiders.

Gronn (2002) maakt onderscheid in drie stromen van kritiek op leiderschapsonderzoek dat zich primair richt op een individuele leider. Ten eerste gaat het heldenparadigma voorbij aan de rol van volgers in de totstandkoming van leiderschap en besteedt nauwelijks aandacht aan de wijze waarop de leiders- en volgersrollen tot stand komen. Ten tweede is er kritiek op de veronderstelling dat leiderschap een eigenschap is van één individu. Deze kritiek richt zich in het bijzonder op het charismatisch en transformationeel leiderschap, die teveel invloed toedichten aan individuele leiders. De derde stroom van kritiek die Gronn onderscheidt is 'anti-leiderschap' dat stelt dat leiderschap in zijn geheel onnodig is. Anti-leiderschap is in deze een brug te ver, omdat effectief leiderschap breed geaccepteerd wordt in het realiseren van schoolverbetering. Toch nodigen de kritieken die Gronn identificeert professionals en onderzoekers in het onderwijs uit zich verder te verdiepen in de vraag wat schoolleiderschap is en hoe het zich manifesteert. Het is daarbij zaak om verder te kijken dan de schooldirecteur, en

een groter aantal elementen in de school te betrekken bij het bestuderen van schoolleiderschap.

Collegiale modellen van leiderschap

Collegiale modellen van leiderschap vormen een eerste ingang om schoolleiderschap op een meer holistische manier te benaderen. Collegiaal leiderschap is een verzamelnaam voor leiderschapstheorieën die uitgaan van de notie dat macht en beslissingsbevoegdheid verdeeld worden over meerdere of alle leden van een organisatie (Bush, 2011). Bush stelt dat deze modellen in het bijzonder geschikt zijn binnen scholen omdat daar een groot aantal professionals werkzaam is. Die professionals (leraren) beschikken over *autoriteit op basis van expertise*. Dit verschilt fundamenteel van *autoriteit op basis van positie*, dat kenmerkend is voor het heldenparadigma.

Bush (2011) schaaft gespreid leiderschap onder de collegiale modellen, samen met transformationeel en participatief leiderschap. De vraag is nu op welke manier gespreid leiderschap verschilt van haar collegiale familieleden. Daarom komen eerst de belangrijkste kenmerken van achtereenvolgens transformationeel en participatief leiderschap aan bod. Ook komt aan de orde waar deze modellen tekortschieten in het conceptualiseren van schoolleiderschap.

Transformationeel leiderschap

Vanuit het perspectief van transformationeel leiderschap ligt de focus van leiderschap op het versterken van de betrokkenheid en bekwaamheid van medewerkers. Meer persoonlijke betrokkenheid bij organisatiedoelstellingen en een sterkere bekwaamheid om die doelstellingen te realiseren, wordt geassocieerd met meer inzet en productiviteit. De leider kan dit bereiken door persoonlijke aandacht te geven, intellectuele uitdaging te bieden en te inspireren (Yukl, 1999).

Onderzoek naar transformationeel leiderschap heeft verschillende positieve bevindingen opgeleverd. Zo stelden Geijssel, Slegers, Stoel & Krüger (2009) vast dat individuele ondersteuning door de schoolleider de participatie van leraren in besluitvorming bevordert en dat het formuleren en uitdragen van een visie indirect bijdraagt aan het internaliseren van schooldoelen. Ook liet dit onderzoek zien dat schoolleiders een rol kunnen spelen in het vergroten van de self-efficacy (geloof in eigen kunnen) van leraren en daarmee het leren van leraren kunnen bevorderen.

Vanuit het perspectief van transformationeel leiderschap is leiderschap niet per definitie enkel verbonden aan personen in formele leiderschapsposities. In principe kan iedereen die in staat is om anderen te inspireren leiderschap op zich nemen. Toch bezit transformationeel leiderschap veronderstellingen van een heldenparadigma. Succes van een individu, groep of organisatie is afhankelijk van een individu met de bekwaamheden om het juiste pad te vinden en anderen te motiveren dat pad te nemen. Beïnvloeding vindt altijd plaats van leider naar volger. Daarmee ziet transformationeel leiderschap processen van wederzijdse beïnvloeding tussen leiders en volgers en



gedeeld leiderschap over het hoofd (Yukl, 1999). Bovendien gaat transformationeel leiderschap ervan uit dat de invloed op volgers gelijk is, onafhankelijk van de situatie waarin dat leiderschap plaatsvindt, waarmee het voorbij gaat aan de rol van situationele factoren in de totstandkoming van leiderschap (Yukl, 1999). Yukl (1999) stelt een alternatief voor van leiderschap als een 'gedeeld proces', waarin niet een individu maar een groep mensen gezamenlijk relevante leiderschapstaken op zich neemt.

Participatief leiderschap

Het gedeelde proces dat Yukl (1999) voorstelt is een belangrijk onderdeel van participatief leiderschap, het tweede collegiale model dat Bush (2011) onderscheidt. Participatief leiderschap gaat ervan uit dat leiderschap in potentie de eigenschap is van iedereen die betrokken is bij de organisatie. In de praktijk van scholen krijgt participatief leiderschap vorm doordat medewerkers betrokken zijn bij het besluitvormingsproces. Participatief leiderschap wordt ook wel gezien als synoniem van gedeeld leiderschap (zie bijvoorbeeld Pearce & Conger, 2003).

Een specifieke vorm van participatief leiderschap die in het onderwijs aandacht krijgt is 'teacher leadership'. 'Teacher leadership' bepleit een herverdeling van het leiderschap in scholen, onafhankelijk van formele rollen en functies. Dit betekent dat alle leraren in een school op bepaalde momenten leiderschapstaken op zich kunnen nemen (Harris & Muijs, 2003).

Participatief leiderschap biedt een antwoord op één van de tekortkomingen die Yukl (1999) toeschrijft aan transformationeel leiderschap, namelijk dat leiderschap verbonden is aan één individu. Yukl noemt ook het niet in acht nemen van de situationele kenmerken in de totstandkoming van leiderschap als euvel van transformationeel leiderschap. Hier heeft participatief leiderschap echter geen bijzondere aandacht voor. Deze situationele kenmerken zijn van invloed op de interactie tussen leiders en volgers en zijn daardoor mede bepalend voor leiderschap. Om schoolleiderschap en de spreiding van leiderschap beter te begrijpen en te onderzoeken is het van belang om deze onderliggende processen in acht te nemen. Daartoe biedt gespreid leiderschap waardevolle aanknopingspunten.

Gespreid leiderschap

Hoewel gespreid leiderschap in veel gevallen als synoniem gebruikt wordt voor 'gedeeld', 'democratisch' of 'participatief' leiderschap, verschilt met name de uitwerking die Spillane (2006) en Gronn (2002) geven van gespreid leiderschap van de andere collegiale modellen. In de volgende subparagrafen komen de belangrijkste kenmerken van hun theorieën aan bod. Ook komt de vraag aan de orde wat gespreid leiderschap toevoegt, waardoor het tegemoet komt aan de tekortkomingen van de andere collegiale modellen en het heldenparadigma.

Leider-plus

Gespreid leiderschap erkent om te beginnen dat er in scholen meerdere leiders

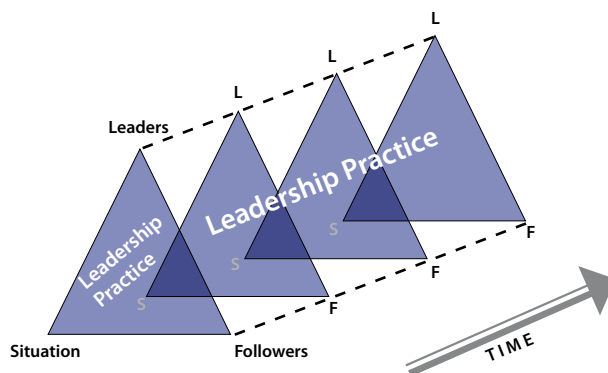
zijn. Spillane (2006) noemt dit het leider-plus-aspect van gespreid leiderschap. Het *leider-plus*-aspect verschilt fundamenteel van 'gedelegeerd leiderschap', waarbij een schoolleider of bestuurder besluit bepaalde leiderschapstaken uit te besteden aan ondergeschikten. Het leider-plus-aspect benadrukt juist dat leiderschap ontstaat op eigen initiatief.

Leider-plus vertoont gelijkenissen met de kernopvatting van wat Bush (2011) participatieve leiderschapsmodellen noemt. Gespreid leiderschap krijgt onderscheidende waarde in het tweede aspect dat Gronn (2002) en Spillane (2006) onderscheiden: *leiderschapspraktijk*.

Leiderschapspraktijk

Leiderschap bestaat niet enkel uit losstaande individuele handelingen, maar uit de verenigde actie van die handelingen. Die gezamenlijke handelingen van collega's hebben een grotere waarde dan de optelsom van individuele handelingen (Gronn, 2002). In dit licht noemt Gronn (2002) als kenmerk van gespreid leiderschap dat betrokkenen een *gezamenlijk agentschap* aangaan, wat betekent dat zij hun handelingen op elkaar afstemmen met oog voor hun eigen plannen, dat van hun collega's en hun gevoel van lidmaatschap van de groep (p. 431). Gezamenlijk agentschap zorgt voor verbinding in de organisatie en geeft richting aan de activiteiten die betrokkenen ondernemen. Het idee van Gronn dat leiderschap vorm krijgt in de interactie tussen de handelingen van betrokkenen die een gezamenlijk agentschap aangaan, werkt Spillane (2006) nog een stap verder uit. Hij betreft ook de situatie in de interacties. In plaats van de individuele handelingen van verschillende leiders en volgers bij elkaar op te tellen, moeten onderzoekers zich richten op de interacties tussen leider(s), volger(s) in een specifieke situatie. Dit noemt hij het leiderschapspraktijk-aspect van gespreid leiderschap.

Samengevat betekent dit dat leiders volgers beïnvloeden en andersom. Beiden beïnvloeden zij de situatie waarin leiderschap plaatsvindt. De situatie beïnvloedt weer de interactie tussen leider(s) en volger(s) en bepaalt wie de leider(s) en volger(s) zijn, of als zodanig worden gezien. Dit interactiepatroon verandert door de tijd heen (zie figuur 2.1).



Figuur 12.1 Leiderschapspraktijk gevormd door de interactie tussen leider(s), volger(s) en hun situatie (ontleend aan Spillane, 2006).

De driehoek leider, volger en situatie

Het theoretisch kader van Spillane roept de vraag op wat leiders en volgers zijn en uit welke elementen de situatie bestaat. Deze vragen komen hieronder aan de orde.

Leiders en volgers in de driehoek

Leiderschap wordt gezien als een dynamisch proces dat ontstaat in de interactie tussen leiders en volgers in een specifieke situatie. Spillane (2006) geeft de volgende definitie van leiderschap:

“Leadership refers to activities tied to the core work of the organization that are designed by organizational members to influence the motivation, knowledge, affect, or practices of other organizational members or that are understood by organizational members as intended to influence their motivation, knowledge, affect, or practices. (...). Not all influence relations are ones of leadership; to denote leadership, the object of influence needs to be tied to the core work of the organization.” (Spillane, 2006, p. 12).

In deze definitie is een leider iemand die invloed heeft op een collega. Invloedsrelaties zijn volgens Spillane alleen leiderschap wanneer de invloed betrekking heeft op het primaire proces van de school. Een leraar die een collega overtuigt om meer te gaan sporten, vertoont dus geen leiderschap.

Spillane werkt het begrip volger minimaal uit. Om hier verder invulling aan te geven, in relatie tot leider, is het werk van DeRue & Ashford (2010) relevant. DeRue & Ashford beschrijven het dynamische karakter van leiderschap als een proces van het verwerven (claiming) en toekennen (granting) van leider- en volgeridentiteiten. Verwerven verwijst naar de acties die mensen ondernemen om hun identiteit als leider of volger te laten toekennen. Toekennen verwijst naar de acties die iemand onderneemt om een leider- of volgeridentiteit aan iemand te geven. Verwerven en toekennen kunnen zowel verbaal als non-verbaal plaatsvinden, en zowel direct als indirect. Een voorbeeld van het verbaal indirect verwerven van leiderschap is suggereren dat je een invloedrijk persoon goed kent (‘namedropping’). Een voorbeeld van non-verbaal indirect verwerven van volgerschap is geen initiatief tonen.

Dit betekent dat leider- of volgerschap dus niet iets is wat mensen bezitten, maar wat een relatie met anderen uitdrukt. Je bent pas leider wanneer anderen je die rol ook toekennen. Je kunt een volger niet statisch omschrijven als een persoon die formeel onder iemands leiding valt, omdat de sociale interactie tussen mensen medebepalend is voor leider- en volgerschap. Dit betekent volgens DeRue & Ashford dat leiders- en volgerschap kan wisselen over tijd en tussen situaties als gevolg van die sociale interactie tussen mensen en verschillende contextuele factoren. De volgende paragraaf gaat in op verschillende factoren die de situatie vormgeven.

Het begrip situatie in de driehoek

Leiderschapspraktijken worden niet alleen bepaald door de interactie tussen leiders

en volgers, maar ook door de situatie. Spillane (2006) geeft aan dat de situatie wordt gekenmerkt door structuur, cultuur, routines en instrumenten. Voorbeelden van structuren zijn afdelingen of gebouwen, vaste werkgroepen en vaste overlegmomenten. Cultuur verwijst naar collectieve betekenissen in de zin van dominante opvattingen, waarden en normen. Bij routines gaat het om vaste werkwijzen, zoals het hanteren van een toetskalender of vaste onderwerpen op een agenda. Instrumenten verwijzen naar middelen en materialen die worden ingezet.

Bijvoorbeeld: in een schoolorganisatie waar sterk wordt gedacht vanuit controle en beheersing en waar veel gewerkt wordt met formats en voorschriften, zal een bouwcoördinator of afdelingsleider die het team wil ondersteunen bij het integreren van ict in het curriculum een gedegen voorbereid en uitgewerkt schema geven met doelenoverzichten en aankruismogelijkheden. In een andere school heeft een afdelingsleider verschillende toepassingsmogelijkheden van ict en belangrijke doelen uit het curriculum op papier gezet en verkent hij met een werkgroep hoe deze twee concreet gecombineerd zouden kunnen worden. Het eerste middel, het schema, zal een andersoortige interactie uitlokken dan het tweede middel, wat een andere leiderschapspraktijk tot gevolg heeft. Bij het gebruiken van het tweede middel geeft de formele leider leraren ruimte om zelf invloed uit te oefenen ofwel leiderschap te tonen.

Gespreid leiderschap in relatie tot professionele ruimte

Gespreid leiderschap gaat ervan uit dat leiderschap gespreid is over verschillende organisatieleden en dat leiderschap een dynamisch proces is dat vorm krijgt in de interactie tussen leiders, volgers en situatie. Hoe verhoudt gespreid leiderschap zich nu tot professionele ruimte? Om die vraag te kunnen beantwoorden, is eerst een nadere duiding van het begrip professionele ruimte nodig.

Professionele ruimte

Het begrip professionele ruimte is vooral te vinden in literatuur over maatschappelijke dienstverlening. Hupe (2009) beschrijft professionele ruimte als “de toegestane handlingsruimte in een relatie tussen regelopstellers en uitvoerders, met betrekking tot de aard, hoeveelheid en kwaliteit van diensten” (p. 140).

De professionele ruimte van leraren verwijst naar de mogelijkheden om invloed te kunnen uitoefenen op de inrichting en ontwikkeling van onderwijs. Dit is belangrijk voor het vergroten van de waardering van professionals, het vergroten van eigenaarschap, het versterken van leernetwerken en de motivatie en professionalisering van leraren (voor een overzicht zie Hulsbos, Andersen, Kessels & Wassink, 2012). In het actieplan Leraren 2020 geeft de minister aan dat leraren meer zeggenschap zouden moeten krijgen over het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid van de school en – bijvoorbeeld verenigd in een lerarenberaad – ook op schoolniveau het gesprek moeten voeren over wat kwaliteit van onderwijs is en wat er nodig is om dat te realiseren.



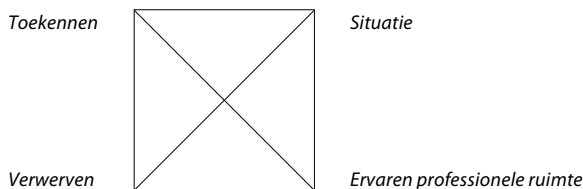
Een belangrijk onderscheid dat wij hier maken is dat tussen *feitelijke* professionele ruimte en subjectief *ervaren* professionele ruimte. Feitelijke professionele ruimte is verbonden aan regels en afspraken en is daarmee een kenmerk van de situatie. Ervaren professionele ruimte is verbonden aan een actor (Hupe, 2009), zoals een leraar. De ervaren ruimte heeft te maken met de ruimte die professionals individueel ervaren en benutten. Feitelijke en ervaren professionele ruimte kunnen sterk uiteenlopen. Zo kunnen de officieel vastgelegde afspraken en regels in de school feitelijk veel ruimte bieden, maar kunnen leraren de ruimte om invloed te nemen nog steeds als klein ervaren. Dit betekent dat het onvoldoende is om enkel in de feitelijke ruimte aanpassingen te doen, en dat het ook zaak is om de condities te creëren voor individuele leraren om professionele ruimte te ervaren en te benutten.

Professionele ruimte en gespreid leiderschap

Spillane (2006) definieert een leider als iemand die invloed heeft op een collega, waarbij die invloed gerelateerd is aan het primaire proces van de school. Professionele ruimte wordt omschreven als de mate waarin leraren zeggenschap hebben over het primaire proces en het beleid van de school. Zeggenschap verwijst naar het kunnen uitoefenen van invloed. In die zin zou je professionele ruimte kunnen opvatten als de mate waarin leraren (ervaren dat zij) alleen of met anderen daadwerkelijk invloed kunnen uitoefenen. Professionele ruimte is dan een voorwaarde om leiderschap te kunnen verwerven en te kunnen toekennen aan anderen dan de formele leiders. Omgekeerd zullen de interacties tussen leider(s) en volger(s) de professionele ruimte mede bepalen. De professionele ruimte is dus van invloed op de interacties tussen leider(s) en volger(s) en andersom.

Is professionele ruimte daarmee onderdeel van de situatie binnen de driehoek van Spillane? Deels wel. De situatie (bestaande uit structuur, cultuur, routines en instrumenten) bepaalt namelijk de *feitelijke* handelingsruimte die leraren hebben. De *ervaren* ruimte valt hier echter niet onder en kan sterk van de feitelijke ruimte verschillen. Professionele ruimte is daarmee breder dan alleen een situatiekenmerk.

De ervaren of gepercipieerde professionele ruimte is wellicht nog belangrijker dan de feitelijke ruimte. Mensen laten zich in hun gedrag (en dus ook in de acties die zij ondernemen om leiderschap te verwerven of toe te kennen) vaak sterker leiden door hun percepties dan door de feitelijke situatie. Om die reden voegen wij aan de driehoek van Spillane ervaren professionele ruimte als element toe (zie figuur 12.2).



FIGUUR 12.2 Gespreid leiderschap als de interacties tussen het verwerven en toekennen van leider- en volger identiteiten, de situatie en de ervaren professionele ruimte.

Vragen voor nader onderzoek

Veel leraren ervaren in de praktijk te weinig professionele ruimte. Het is een breed gedragen idee in het publieke debat dat de professionele ruimte van leraren vergroot zou moeten worden. Professionele ruimte heeft betrekking op de mogelijkheid om veranderingen in en op het werk aan te brengen, zoals het verbeteren van werkmethoden, de communicatie met collega's en de ontwikkeling van nieuwe werkwijzen. Professionele ruimte is daarmee direct gekoppeld aan vraagstukken rond de professionele ontwikkeling van leraren. Het is echter de vraag hoe professionele ruimte vorm kan krijgen.

Om aanknopingspunten te vinden om de (ervaren) professionele ruimte van leraren te vergroten, zijn voor het onderzoeksprogramma dan ook de volgende onderzoeksvragen relevant:

1. Hoe verloopt het proces van invloed verwerven en invloed toekennen?
2. In welke leiderschapspraktijken ervaren en nemen leraren ruimte om invloed uit te oefenen op het werk?

Uit de verkenning in dit hoofdstuk en het geschetste model wordt duidelijk dat het benutten van professionele ruimte gezien kan worden als een proces van tekenen en verwerven van leiderschap. Leiderschap is niet zozeer gekoppeld aan een formele positie, maar is een dynamisch interactieproces tussen collega's, gericht op het aanbrengen van aanpassingen in het primaire proces. De focus van onderzoek zou daarom moeten liggen op het onderzoeken van de interacties tussen leider(s), volger(s) en situatie die de leiderschapspraktijk vormen. De laatste paragraaf van dit hoofdstuk beschrijft hoe dat onderzoek eruit kan zien.

Het onderzoeken van professionele ruimte en gespreid leiderschap

De empirische onderbouwing van gespreid leiderschap is nog beperkt (Harris, 2007). Het bestaande onderzoek richt zich voornamelijk op gedeelde leiderschapstaken, ofwel het leider-plus-aspect van gespreid leiderschap. Het onderzoeken van het leiderschapspraktijkaspect van gespreid leiderschap, in relatie tot professionele ruimte, vraagt om een specifiek aanpak. De komende twee subparagrafen gaan in op criteria voor dit type onderzoek en mogelijk interessante onderzoeksinstrumenten.

Criteria voor onderzoeksinstrumenten

Onderzoek naar hoe leiderschapspraktijken tot stand komen biedt handvatten voor het vergroten van professionele ruimte, professionalisering en innovatie. DeRue en Ashford (2010) geven aan dat nieuw onderzoek naar (het ontstaan van) leiderschapspraktijken zowel individuele, relationele als organisatorische factoren zou moeten omvatten. Het goed begrijpen van leiderschapspraktijken vraagt dus om meerdere niveaus van analyse. Ook benadrukken zij het belang van onderzoek dat recht doet aan het dynamische karakter van gespreid leiderschap.

LOOK heeft tevens de ambitie om onderzoek te doen dat direct bijdraagt aan de



professionele ontwikkeling van leraren. Daarom is het van belang dat onderzoeksinstrumenten handvatten bieden aan professionals om te reflecteren op de eigen leiderschapspraktijk en dat de instrumenten hen in staat stellen aanpassingen te doen om een grotere professionele ruimte te creëren. In het licht van deze ambities zouden onderzoeksinstrumenten moeten voldoen aan de volgende criteria:

- a) **Betekenisvol:** Het levert kennis op die helpt leiderschapspraktijken beter te begrijpen als het gaat om individuele, relationele en organisatorische factoren.
- b) **Praktijknabij:** Het is zo dicht mogelijk in de dagelijkse praktijk toe te passen en staat dus dichtbij de dagelijkse handelingen van leraren en/of leidinggeevenden.
- c) **Ontwikkelingsgericht:** Het levert bruikbare gegevens voor leraren en leidinggeevenden om hun persoonlijke ontwikkeling en leiderschapspraktijk mee te ondersteunen.
- d) **Dynamisch:** Het definieert leraren en/of leidinggeevenden niet als statische objecten maar sluit aan bij het gegeven dat leiderschap steeds aan verandering onderhevig is.
- e) **Participatief:** Het betreft leraren en leidinggeevenden als handelend subject in het onderzoek.

Onderzoeksinstrumenten

Twee onderzoeksinstrumenten komen in het bijzonder tegemoet aan bovengenoemde vijf criteria: narratieven en vignetten. In deze paragraaf komen de belangrijkste kenmerken van deze instrumenten aan bod (voor een completer overzicht van onderzoeksmethoden, zie Hulsbos, Andersen, Kessels & Wassink, 2012).

Narratieven

Narratieven zijn verhalen die zich kenmerken doordat ze concreet zijn en tijd- en plaatsgebonden. In het verhaal geeft de verteller betekenis aan een gebeurtenis. Verhalen geven persoonlijke standpunten weer en geven daarmee een subjectieve interpretatie aan de situatie. Dat maakt narratieven bij uitstek geschikt om inzicht te krijgen in de persoonlijke belevingswereld van een individu. Zij omvatten echter ook handelingsvoorschriften voor specifieke situaties. Narratieven geven inzicht in hoe processen verlopen. Door de tijd heen kun je onderzoeken of narratieven veranderen en hoe deze ontstaan. Nadelen van narratieven zijn dat het zeer tijdrovend is om deze verhalen op te tekenen en te analyseren. De mate van toepasbaarheid hangt sterk af van de condities die men aantreft. Werken met verhalen vraagt om open en gelijke verhoudingen en een zekere machtsbalans. Je zou echter kunnen stellen dat juist minder open situaties vragen om het werken met narratieven. Deze situaties vragen dan wel om een langere doorlooptijd.

Langs de hierboven beschreven criteria, valt het volgende op aan narratieven:

- a. De rijke en diepgaande beschrijvingen van cognitieve en relationele processen kunnen sterk bijdragen aan het begrijpen van leiderschapspraktijken.
- b. Narratieven zijn verhalen die zich kenmerken door praktijknabijheid, concreetheid en het feit dat ze tijd- en plaatsgebonden zijn.
- c. De methode is ontwikkelingsgericht omdat het uitwisselen van narratieven kan leiden tot wederzijds begrip en tot praktijkverbeteringen in scholen.

- d. Narratieven geven inzicht in hoe processen verlopen. Door de tijd heen is het mogelijk te onderzoeken of narratieven veranderen en waardoor dat ontstaat. Dit sluit aan bij het dynamische karakter van gespreid leiderschap.
- e. Betrokkenen nemen actief deel aan het onderzoek en zijn bij voorkeur betrokken bij de formulering van vraag- en doelstelling en de interpretatie van bevindingen. Zij zijn daarmee actieve partners in het onderzoek.

Vignettes

Het gebruik van vignettes is een kwalitatieve onderzoeksmethode die naar onze mening zeer bruikbaar kan zijn voor het onderzoeken van leiderschapspraktijken. Vignettes zijn korte verhalen of filmpjes over individuen in een specifieke situatie. Als de onderzoeker mensen vraagt op de verhalen of filmpjes te reageren kan het antwoord licht werpen op percepties, meningen, opvattingen en attitudes. Vignettes maken het mogelijk om handelingen te bestuderen in relatie tot situatiekenmerken en beïnvloedende variabelen. Onderzoekers kunnen vignettes gebruiken om beschrijvingen te maken van acties van leraren die gericht zijn op het verwerven of toekennen van leiderschap, binnen een bepaalde situatie. Aan leraren of leidinggevenden vragen hoe zij op deze acties zouden reageren en waarom, kan inzicht verschaffen in hun opvattingen. Zo'n werkwijze is:

- a. betekenisvol, omdat de ontwikkelde vignettes leiderschapspraktijken kunnen beschrijven in relatie tot de professionalisering van leraren. Als leraren deze vignettes becommentariëren en beoordelen kan dat bijvoorbeeld inzicht geven in gespreid leiderschap in relatie tot de dimensies van professionele ruimte.
- b. praktijknaabij, omdat de onderzochte groep actief betrokken is bij het maken van de vignettes en bij het formuleren van dilemma's, kenmerken en dimensies
- c. ontwikkelingsgericht, omdat het dimensies biedt aan de hand waarvan leraren de eigen praktijk kunnen beschrijven en verbeteren
- d. dynamisch, omdat het leidinggevenden en leraren betreft bij het onderzoek door hen de situaties te laten formuleren
- e. participatief, omdat leraren en leidinggevenden zelf de vignettes en dimensies beschrijven.

Conclusie

Wanneer het vergroten van professionele ruimte van leraren een belangrijk speerpunt is binnen scholen, is het de moeite waard om traditionele schoolleiderschapsopvattingen, gekoppeld aan individuele leiders, te herzien. Een gespreid leiderschapsperspectief biedt interessante nieuwe aanknopingspunten, omdat het leiderschap beschouwt als een *leiderschapspraktijk*, die ontstaat in de interactie tussen leiders en volgers in een specifieke situatie. Dit betekent dat leiderschap over verschillende situaties heen kan wisselen tussen collega's.

Er is voornamelijk nog weinig bekend over de totstandkoming van leiderschapspraktijken, en welke leiderschapspraktijken bevorderlijk zijn voor het invullen van zowel de professionele ruimte als het versterken van de professionalisering van leraren. Om hier meer



zicht op de krijgen, wil LOOK werken met onderzoeksinstrumenten die zowel betekenisvolle informatie opleveren als de praktijk direct een stap verder helpen. Op deze manier biedt onderzoek de kans om nieuwe kennis in de praktijk goed te benutten. Het onderzoeksprogramma 'Leraren en hun professionele ruimte' wil met dit soort onderzoek onder andere de rol van leiderschap onderzoeken bij de versterking van de professionele ruimte van leraren.

Literatuur

- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management* (Fourth ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- DeRue, D. S., & Ashford, S. J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review*, 35(4), 627-647.
- Geijssel, F., Slegers, P., Stoel, R., & Krüger, M. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical retinence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: principles and practice*. National College for School Leadership.
- Hulsbos, F. A., Andersen, I., Kessels, J. W. M., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Huys, P. (2009). De autonomie van de vakman (m/v). Over regeldruk en handelingsruimte. In T. Jansen, G. v. d. Brink & J. Kole (Eds.), *Beroepstrots. Een ongekende kracht*. (pp. 129-149). Amsterdam: Boom.
- Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2003). *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.



DEEL 3

Reflectie op het werk van LOOK

- 13 Resultaten: generieke bevindingen
vraagsturingsprojecten 2010-2012 155
- 14 Epiloog: reflectie en vooruitblik 173





Henk Vinken, Gé Nielissen, Celeste Meijs en Isabelle Diepstraten

Waar staat LOOK nu: het ontwikkelen van generieke wetenschappelijke kennis

Het vorige jaarboek eindigt met de opmerking dat we de komende jaren voor de opgave staan om oplossingen te vinden voor de theoretische en methodologische problemen, waarmee het onderwijsonderzoek nu kampt. We weten inmiddels wat essentiële voorwaarden zijn voor de professionele ontwikkeling van leraren. Sleutelwoorden zijn autonomie, eigen (praktijknabije) behoefte, sociale relatie en inbedding. 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 (Diepstraten et al., 2011a). 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 (2010) is deze onduidelijkheid terug te voeren op zowel theoretische als methodologische problemen. 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 nog de invloed mee van de werkplekcontext 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 zo'n opzet in een onderwijssituatie onmogelijk, maar ook niet noodzakelijk is. Er kunnen ook andere vormen van effectiviteitsonderzoek gedaan worden. Naast het effectiviteitsonderzoek zijn er bovendien tal van theoretische noties die tot stand zijn gekomen op basis van systematische analyse en reflectie en kleinschaligere kwalitatieve onderzoeken.

Kortom, juist vanwege deze theoretische en methodologische problemen is het noodzakelijk om niet alleen van professionaliseringsvragen van leraren uit te gaan, maar om deze te verbinden met onderzoeksprogramma's. Vertrekkend vanuit praktijkvragen is het zaak, zo stelden we in deel 1 van dit jaarboek, uiteindelijk lokale vragen te overstijgen en generieke, wetenschappelijke kennis te ontwikkelen. De onderzoeksprogramma's kijken elk met een eigen specifieke bril naar deze vragen, maar leveren wel kernconcepten en theoretische uitgangspunten die over alle projecten heen te gebruiken zijn. Deze concepten en uitgangspunten hebben we inmiddels in een aantal standaardmeetinstrumenten vertaald die bij meerdere projecten en dus op meerdere meetmomenten zijn ingezet. Behalve dat we op deze manier de instrumenten valideren, beschikken we zo ook over data die we projectoverstijgend kunnen analyseren: nemen we onze theoretische uitgangspunten ook in de praktijkrealiteit waar en hoe kunnen we onze uitgangspunten dan weer bijstellen en verfijnen?



In deel 3 staat reflectie op het werk van LOOK centraal. In dit hoofdstuk beginnen we daarmee aan de hand van projectoverstijgende bevindingen die uit drie verschillende meetinstrumenten naar voren komen. Achtereenvolgens bespreken we de zogenaamde BRONS-vragenlijst, de Netwerk Barometer en de ICT-Monitor. De bevindingen vormen de opmaat voor het laatste hoofdstuk, de epiloog.

De BRONS-vragenlijst

Zoals ook aangegeven in het vorige jaarboek (Diepstraten et al., 2011b), is het de bedoeling dat aan het eind van alle vraaggestuurde projecten die LOOK bij scholen uitvoert een digitale vragenlijst wordt afgenomen onder de deelnemende leraren. Met de vragenlijst wordt het project geëvalueerd en kan een aantal kernvariabelen rondom leren en professionaliseren van leraren worden meegenomen. Idealiter nemen we de vragenlijst ook aan het begin van het project af om te kijken of de opvattingen van leraren na het project zijn veranderd. En het liefst nemen we de vragenlijst ook af in combinatie met de hierna nog te bespreken andere standaardlijsten om de onderlinge samenhang tussen diverse groepen variabelen te kunnen onderzoeken.

Onderdelen van de zogenaamde BRONS-vragenlijst voeren terug op het theoretisch kader dat vooral in programma 1 en deels ook in programma 3 centraal staat: zie daarvoor deel 2 van dit jaarboek. Belangrijke onderdelen van dit theoretisch kader zijn intrinsieke motivatie en de competentie, autonomie en sociale verbondenheid die leraren ervaren. Bovendien zijn aspecten die te maken hebben met de algemene leervitaliteit van leraren in de vragenlijst opgenomen. Vooral uit programma 3 neemt de vragenlijst ook de oordelen van leraren mee over de cognitieve belasting, de toegevoegde waarde en het professionaliseringseffect van een professionaliseringsactiviteit. Dit hoofdstuk vermeldt een aantal resultaten voor de jaren 2010, 2011 en 2012. Het niveau is vooral beschrijvend, mede omdat de aantallen respondenten per project per jaar nogal verschillend zijn (er zouden soms dus extreme scores kunnen zijn) en omdat het vanwege die lage aantallen niet altijd even zinvol is onderlinge verbanden diepgravend te analyseren. Een beschrijving van de resultaten kan al een goede indruk geven van wat met de BRONS-vragenlijst mogelijk is.

Leervitaliteit

Als LOOK wil bijdragen aan de professionele ontwikkeling van leraren, dan is eigenlijk de meest basale vraag die we kunnen stellen: zijn leraren bereid te leren? De leerhoudingen van leraren zijn nauwelijks onderzocht, laat staan dat ze systematisch en op een eenduidige manier gepeild worden. Er bestaat geen eenduidige samenhangende maat waarmee de leerbereidheid van mensen in de tijd gevolgd kan worden en waarmee diverse beroepsgroepen (of bijvoorbeeld leeftijdsgroepen) met elkaar vergeleken kunnen worden. Daarom heeft LOOK een leervitaliteitsindex ontwikkeld. In het vorige jaarboek hebben we daar uitvoerig over geschreven en ook onze eerste bevindingen besproken (zie Diepstraten et al., 2011c). De index peilt onder meer de algemene leerbereidheid van mensen. Deze leerbereidheid bestaat uit verschillende onderdelen die via diverse stellingen aan mensen voorgelegd worden. Een aantal van deze stellingen

is in de BRONS-vragenlijst opgenomen:

- iets nieuws proberen vind ik leuk.
- Ik heb geen zin om nieuwe dingen te leren.
- Ik leer ieder dag iets nieuws.
- Ik kan de ontwikkelingen om me heen niet goed bijhouden.
- Al die nieuwe ontwikkelingen hoeven voor mij niet zo.
- Ik ben nieuwsgierig naar nieuwe ontwikkelingen.
- Ik houd me bezig met wat er om me heen gebeurt.
- Ik ben goed op de hoogte van nieuwe ontwikkelingen.

Tabel 13.1 Algemene leerbereidheid (schaal van 1 tot 7) in projecten van 2010, 2011 en 2012

		m	s	n
2010				
1	Koning Willem I College (ROC)	4,39	0,38	26
2	Leeuwenborgh (ROC)	5,78	0,51	9
3	Almeerse Scholengroep (PO/VO)	-	-	-
4	Onderwijsgemeenschap Venlo eo (OGVO; VO)	5,59	0,70	11
5	VECON/OGVO (Ver. Docenten Econ. Vakken/OGVO)	6,17	0,63	8
6	Conexus (PO/(V)SO)	5,66	0,67	11
7	Aan de Bron Weert (PO)	4,07	0,31	48
8	Landelijk Werkverband Praktijkonderwijs (LWP) 1	5,94	0,46	13
9	LWP 2	5,88	0,46	15
10	BOOR Academie	5,73	0,69	7
11	Da Vinci College (ROC)	5,96	0,49	7
12	Freudenthal Instituut	5,80	0,31	7
13	Hofscholen Bergeijk (PO)	5,78	0,74	36
14	Lucas Onderwijs (PO/VO)	5,41	0,85	15
15	Mosa Lira (PO/(V)SO)	5,83	0,07	5
2011				
1	Aventus (ROC)	5,55	0,76	15
2	Baken Trinitas Gymnasium (BTG; VO)	5,85	0,62	10
3	BTG-najaar (VO)	5,65	0,82	6
4	Da Vinci College (ROC)	5,80	0,48	16
5	Gilde Praktijk Opleiding	5,46	0,92	40
6	Academische Opleidingschool Limburg	-	-	-
7	OGVO 1	5,57	0,88	25
8	OGVO_1/Blariacum (havo; VO)	5,25	0,78	19
9	OGVO_2/Blariacum (VO)	5,75	0,83	6
10	OGVO_2/Den Hulster (VO)	5,97	0,51	13
11	Roelof van Echter College (VO)	5,67	0,35	11
12	4e Gymnasium Amsterdam (DIG; VO)	5,85	0,87	6
2012				
1	ROC Leiden (ROC)	5,27	0,47	8
2	Blariacum (VO)	5,62	0,75	107
3	Cocreatie (VO)	6,02	0,67	15
4	Prof Leergangen PABO HS Zeeland (HBO)	6,00	0,77	13

Bron: BRONS. NB: m=gemiddelde, s=standaarddeviatie, n=aantal respondenten; overall gewogen gemiddelde (standaarddeviatie) 2010: 5,23 (0,52); 2011: 5,60 (0,75); 2012: 5,68 (0,73). Schalen gebaseerd op 8 items/gedeeld door 8: lopend van 1=geheel mee oneens tot 7=geheel mee eens.

Tabel 13.1 toont dat de scores op algemene leerbereidheid in de projecten 2010-2012 relatief hoog zijn. Op een schaal die loopt van 1 tot 7 scoren de leraren van de verschillende projecten zelden onder de 5 en niet zelden tegen een 6. Dat is in alle jaren het geval en ongeacht de aard en focus van de projecten. De standaarddeviaties laten zien dat er bovendien weinig verschil is tussen de antwoorden die leraren geven. Dit rechtvaardigt de conclusie dat leraren over het algemeen zichzelf een hoge leerbereidheid toedichten. De leervitaliteitsindex die voor het vorige jaarboek (Diepstraten et al., 2011c: 17-26) uitgeprobeerd is, bestaat uit veel meer stellingen dan hierboven, maar ook toen werden hoge scores voor leraren gevonden, hoger dan die van andere hoogopgeleide professionals.

Motivatie

Leervitaliteit krijgt momenteel aandacht in het onderzoeksprogramma *Wat beweegt leraren?* In dat programma, zie verder hoofdstuk 5 van dit jaarboek, staat verder vooral de rol van motivatie centraal bij het leren van leraren. Aangenomen wordt dat mensen intrinsiek gemotiveerd zijn om te leren. Om motivatie te onderhouden zijn drie psychologische basisbehoeften van belang: de behoefte aan competentie, autonomie en relatie ofwel verbondenheid. Competentie hangt samen met het gevoel zinvol bezig te zijn en het gevoel dat je niet iets doet waar je slecht in bent. Autonomie betekent dat er geen voortdurende controle of aansturing is. Verbondenheid gaat over vertrouwen in de personen om je heen, zoals collega-leraren en schoolleiding. Kijkt de BRONS-vragenlijst naar leerbereidheid in het algemeen, bij motivatie en de drie basisbehoeften gaat het steeds om de motivatie en behoeften die de leraren bij het betreffende project hebben ervaren. Tabel 13.2 (pag. 160-161) toont de resultaten uit de BRONS-vragenlijst bij verschillende projecten.

Intrinsieke motivatie wordt via vier stellingen vastgesteld: ik vond het meedraaien in het project interessant, meedraaien in het project was leuk (om te doen), ik vond meedraaien saai, meedraaien in het project was plezierig. De intrinsieke motivatie blijkt vaak hoog. Er is variatie in de tijd en bij sommige projecten geven leraren aan minder sterk intrinsiek gemotiveerd te zijn. Vooral in 2010 en in mindere mate in 2011 en 2012 (met maximaal twee projecten zijn daar echter geen harde conclusies aan te verbinden) is de intrinsieke motivatie in sommige gevallen tamelijk hoog. Dat geldt zeker voor projecten waarin leren in teamverband en netwerklernen centraal staan.

De ervaren competentie (vastgesteld met drie stellingen: project vond ik moeilijk, ik heb het project niet goed begrepen, ik ben goed in het onderwerp van het project) is iets minder sterk dan de intrinsieke motivatie maar over het algemeen ook relatief hoog onder de leraren. De scores zijn over de jaren heen ongeveer gelijk en opnieuw springen de projecten rondom leren in teamverband en netwerklernen er relatief positief uit.

De ervaren autonomie (vastgesteld met drie vragen: het zelf uitmaken wanneer zaken uit het project gebruikt worden, of deelname aan het project een eigen keuze is of verplicht) is niet door alle jaren heen gemeten. Wat opvalt, is de relatief bescheidenere scores vergeleken met intrinsieke motivatie, competentie en de nog te bespreken verbondenheid. Mogelijk komt dat omdat de ervaren autonomie vooral vastgesteld wordt

met vragen rondom wel of niet verplicht meedoen. Bij veel projecten doen leraren niet uit zichzelf mee, maar op aanwijzing van hun leidinggevende. Dit wil niet zeggen dat leraren zich per se verplicht voelen en ook niet vrijwillig hadden meegedaan. Ook zegt het niets over de autonomie die leraren tijdens het project zelf ervaren.

De ervaren relatie ofwel verbondenheid (gemeten met drie items: prettig samenwerken, vertrouwen op collega's, gesteund voelen door anderen in de projectdeelname) is duidelijk groter. Hier worden de hoogste scores behaald en dat geldt door alle jaren heen en weer vooral voor de projecten leren in teamverband en netwerklernen.

Vinden we nu ook het in de theorie aangegeven verband tussen motivatie, ervaren autonomie, competentie en relatie? Het lijkt er op dat er inderdaad een positief verband is: bij projecten waar leraren zeggen zeer gemotiveerd te zijn, lijken ze zich ook competent en verbonden te voelen. Er lijkt echter geen eenduidig verband tussen ervaren autonomie en de andere drie indicatoren. We kunnen nu niet goed verklaren hoe dat komt. Een mogelijke verklaring is de manier waarop de ervaren autonomie bevraagd is: er is vooral gevraagd naar de vrije keuze in het wel of niet deelnemen aan het project, maar niet naar de vrijheid die men tijdens het project voelt.

We moeten bovendien heel voorzichtig zijn met het trekken van conclusies over verbanden. Dat komt mede omdat we nu op projectniveau kijken of een hoge gemiddelde score op motivatie samengaat met een hoge gemiddelde score op bijvoorbeeld verbondenheid. Om echt uitspraken over statistische verbanden te kunnen doen, moeten de data echter op individueel niveau geanalyseerd worden. Dat is een stap die we in de komende tijd moeten gaan zetten



Tabel 13.2 Motivatie: intrinsiek en CAR (competentie, autonomie, relatie)

		Intrinsiek			Competentie		
		m	s	n	m	s	n
2010							
1	Koning Willem I College (ROC) Pop	3,50	0,96	20	2,92	0,44	20
2	Koning Willem I College (ROC) Teamsessies	3,63	1,31	21	3,25	0,55	21
3	Leeuwenborgh (ROC)	5,27	0,87	11	5,64	0,80	11
4	Almeerse Scholengroep (PO/VO)	4,03	0,38	78	4,85	0,89	78
5	Onderwijsgemeenschap Venlo eo (OGVO; VO)	6,00	1,17	11	5,90	0,82	11
6	VECON/OGVO (Ver. Docenten Econ. Vakken/OGVO)	6,03	0,89	8	5,75	0,94	8
7	Conexus (PO/(V)SO)	5,75	1,15	11	5,55	1,02	11
8	Aan de Bron Weert (PO)	-	-	-	-	-	-
9	Landelijk Werkverband Praktijkonderwijs (LWP) 1	6,17	0,57	13	5,08	0,84	13
10	LWP 2	6,17	0,53	15	5,13	0,79	15
11	BOOR Academie	6,11	0,69	7	-	-	-
12	Da Vinci College (ROC)	5,89	0,81	7	5,76	0,71	7
13	Freudenthal Instituut	4,82	1,16	7	4,38	0,93	7
14	Hofscholen Bergeijk (PO)	6,14	0,93	36	5,73	0,90	36
15	Lucas Onderwijs (PO/VO)	6,05	0,46	15	-	-	-
16	Mosa Lira (PO/(V)SO)	6,40	0,72	5	6,47	0,30	5,00
2011							
1	Aventus (ROC)	5,23	1,13	15	4,91	1,08	15
2	Baken Trinitas Gymnasium (BTG; VO)	5,53	1,06	10	-	-	-
3	BTG-najaar (VO)	5,79	1,38	6	4,83	1,44	6
4	Da Vinci College (ROC)	4,88	1,08	16	5,00	0,93	16
5	Gilde Praktijk Opleiding	5,43	1,32	40	4,96	1,08	40
6	Academische Opleidingsschool Limburg	4,99	1,45	29	5,56	1,02	29
7	OGVO 1	5,04	1,53	25	4,96	1,15	24
8	OGVO_1/Blariacum (havo; VO)	4,76	1,10	19	4,56	1,14	19
9	OGVO_2/Blariacum (VO)	6,17	0,47	6	5,78	0,96	6
10	OGVO_2/Den Hulster (VO)	6,06	0,76	13	5,44	0,93	13
11	Roelof van Echter College (VO)	4,34	1,15	11	4,15	0,74	11
12	4e Gymnasium Amsterdam (DIG; VO)	5,83	0,74	6	5,33	1,69	6
2012							
3	Cocreatie (VO)	4,91	1,40	14	4,55	1,41	14
4	Prof Leergangen PABO HS Zeeland (HBO)	5,71	1,03	13	-	-	-

Bron: BRONS. NB: m=gemiddelde, s=standaarddeviatie, n=aantal respondenten; overall gewogen gemiddelde (standaarddeviatie) intrinsieke motivatie 2010: 5,02 (0,74); 2011: 5,22 (1,21); 2012: 5,30 (1,22); competentie 2010: 4,90 (0,80); 2011: 5,03 (1,07); 2012: 4,55 (1,41); autonomie 2010: 4,05 (1,12); 2011: 4,11 (0,94); 2012: 5,69 (1,80); relatie 2010: 5,44 (0,99); 2011: 5,49 (0,94); 2012: 5,93 (0,57). Schalen gebaseerd op 4 (intrinsieke motivatie) resp. 3 items (CAR)/gedeeld door 4 resp. 3: lopend van 1=geheel mee oneens tot 7=geheel mee eens.

Autonomie			Relatie			Onderwerp/product
m	s	N	m	s	n	
3,57	0,96	20	3,20	1,45	20	online pops maken
2,49	1,11	21	4,89	1,13	21	teamsessies
3,15	1,36	11	-	-	-	teamsessies
3,82	1,12	78	5,32	1,04	78	werkplekleren
3,88	1,60	11	5,76	1,33	11	coaching
3,54	1,37	8	6,29	0,58	8	leren in teamverband
4,82	1,39	11	5,52	1,10	11	projectgroep
-	-	-	-	-	-	differentiatie
6,21	0,63	13	5,59	0,55	13	iop naar itp
5,93	0,94	15	5,64	0,53	15	samenwerken in CoP
-	-	-	5,24	1,05	7	register praktijkleren
-	-	-	6,57	0,53	7	leren arrangeren
-	-	-	-	-	-	rekenen door denken
-	-	-	6,45	0,94	36	netwerklernen
-	-	-	5,69	1,01	15	netwerklernen
6,20	1,10	5,00	6,07	1,04	5	netwerklernen
3,84	1,05	15	5,33	0,68	15	dig leermat
4,17	1,18	10	5,93	0,75	10	netwerklernen
4,67	1,01	6	5,28	1,22	6	netwerklernen
3,88	1,09	16	4,90	0,80	16	kenniskring
4,16	0,92	40	5,05	1,29	40	netwerklernen
4,49	1,03	29	6,21	0,73	29	cursus
3,60	1,17	24	5,51	1,15	25	leren teamverband
3,79	0,82	19	5,39	0,90	19	leren teamverband
4,06	0,33	6	6,11	0,54	6	leren teamverband
4,08	0,61	13	6,15	0,63	13	leren teamverband
3,79	0,79	11	4,82	0,87	11	project
6,44	0,40	6	5,72	1,00	6	digibord
5,69	1,80	14	5,93	0,57	14	project
-	-	-	-	-	-	alphaprofleegang

Cognitieve belasting

Er is in de BRONS-vragenlijst ook gekeken naar de moeite die leraren zeggen dat het kost om aan het project mee te doen c.q. met de onderdelen van het project te werken. De antwoorden konden lopen van 'zeer zeer weinig moeite' (1) naar 'zeer zeer veel moeite' (9). Op deze manier wordt de ervaren cognitieve belasting gepeild. Deze ervaren belasting is volgens het theoretisch kader van onderzoeksprogramma 3 Reflection in action (zie hoofdstuk 9 van dit jaarboek) ook een belangrijke voorspeller van professionaliseringsgedrag (zoals ook leerbereidheid, motivatie en de drie basisbehoeften). Tabel 13.3 rapporteert.

Tabel 13.3 Cognitieve belasting

	m	s	n	onderwerp/product
2010				
1	-	-	-	online pops maken
2	-	-	-	teamsessies
3	3,45	0,92	11	teamsessies
4	4,85	1,50	78	werkplekleren
5	3,64	2,06	11	coaching
6	3,00	1,41	8	leren teamverband
7	3,50	2,22	11	projectgroep
8	4,06	1,46	48	differentiatie
9	4,46	1,51	13	iop naar itp
10	4,20	1,57	15	samenwerken in CoP
11	-	-	-	register praktijkleren
12	-	-	-	leren arrangeren
13	-	-	-	rekenen door denken
14	3,06	1,62	36	netwerklernen
15	3,20	1,47	15	netwerklernen
16	3,80	1,48	5	netwerklernen
2011				
1	4,13	1,60	15	dig leermaat
2	3,60	1,71	10	netwerklernen
3	4,17	1,72	6	netwerklernen
4	4,40	0,91	16	kenniskring
5	3,90	1,55	40	netwerklernen
6	-	-	-	cursus
7	3,67	1,44	25	leren teamverband
8	4,00	1,67	19	leren teamverband
9	2,83	1,17	6	leren teamverband
10	3,77	1,69	13	leren teamverband
11	5,00	1,73	11	project
12	3,50	1,76	6	digibord
2012				
1	-	-	-	
2	-	-	-	
3	5,28	1,86	14	project
4	4,85	1,73	13	alphaprofleergang

Bron: BRONS. NB: m=gemiddelde, s=standaarddeviatie, n=aantal respondenten; overall gewogen gemiddelde (standaarddeviatie) 2010: 3,25 (1,26); 2011: 3,95 (1,52); 2012: 5,07 (1,80). Schaal loopt van 1=zeer zeer weinig moeite tot 9=zeer zeer veel moeite.

De moeite om aan 2011-projecten deel te nemen wordt als iets groter ervaren. In 2010 ligt de score bij gemiddeld redelijk weinig moeite (tussen 3 en 4 op 9 punten). In 2011 is het verschoven naar gemiddeld iets meer moeite (gemiddeld bijna 4 op 9 punten). Omdat we van 2012 maar over twee projecten gegevens hebben laten we een vergelijking met eerdere jaren buiten beschouwing. De moeite die leraren hebben met de projecten lijkt geen verband te houden met de thema's van deze projecten. Zo scoort netwerklere(n) de ene keer relatief hoog en een andere keer relatief laag in termen van cognitieve belasting. Dit kan mogelijk verklaard worden doordat de projecten wel over hetzelfde thema gaan (bijvoorbeeld netwerklere(n)), maar de invulling ervan - en dus ook de belasting voor de leraren - is in ieder project weer anders en afhankelijk van de school.

Toegevoegde waarde en professionaliseringseffect

De theoretische verwachting is dat de motivatie, competentie, verbondenheid en cognitieve belasting die leraren ervaren bij een project verband houden met het oordeel van leraren over de toegevoegde waarde en het professionaliseringseffect van dat project (zie ook onderzoeksprogramma 3 in hoofdstuk 9 van dit jaarboek). Over deze laatste twee facetten is in het laatste jaarboek al gerapporteerd (Diepstraten et al., 2011b). Nu zijn er meer en recentere gegevens. De cijfers staan in tabel 13.4. Eerst hier meer over welke stellingen aan de deelnemende leraren zijn voorgelegd.

Wat de toegevoegde waarde van de projecten betreft zijn dat de volgende:

- Dit project maakt belofte waar.
- Dit project biedt alle mogelijkheden die ik er van verwachtte.
- Door dit project kan ik mijn doelen bereiken.
- Dit project helpt mij inzichten te verwerven waarmee ik verder kan [in mijn werk].
- Door dit project te gebruiken zal ik efficiënter kunnen werken.
- Dit project is niet vernieuwend.
- Dit project is niet zinvol.

Wat het professionaliseringseffect betreft gaat het om vijf items waarvan de aanhef steeds hetzelfde is: het gebruik van [project] heeft bijgedragen aan:

- uw vakinhoudelijke kennis
- uw pedagogisch/didactische kennis en vaardigheden
- een verbetering van de kwaliteit van uw handelen in contacten met leerlingen/ studenten of cursisten
- een verbetering van de kwaliteit van uw handelen in de school en/of de lerarenopleiding
- meer inzicht in uw eigen handelen.

Leraren konden het 'geheel mee oneens' (1) tot en met 'geheel mee eens' (7) zijn met deze stellingen over de toegevoegde waarde en het professionaliseringseffect.

Over de toegevoegde waarde van de projecten zijn de leraren redelijk positief. Vaak wordt er een hoger cijfer dan een 5 gescoord (op een schaal van maximaal 7). Het is niet zo dat bepaalde onderwerpen, zoals netwerklere(n), eruit springen. In 2011 en 2012 is het gemiddelde gedaald en hebben leraren een iets minder positief oordeel over de toegevoegde waarde van de vraagsturingsprojecten. Hierbij moet worden aan-

getekend dat er nogal wat data ontbreken, vooral over de projecten rondom leren in teamverband weten we niets over de ingeschatte toegevoegde waarde. De inschatting van het professionaliseringseffect is licht positiever dan de inschatting over de toegevoegde waarde. Dat was in 2010 zo en ook in 2011. Het lijkt er niet op dat een positief oordeel te maken heeft met het onderwerp van de projecten.

Er lijkt een verband tussen het oordeel van leraren over de toegevoegde waarde en het professionaliseringseffect van een project. Als men positief oordeelt over de toegevoegde waarde doet men dat in het algemeen ook over het professionaliseringseffect. Betrekken we ook de andere tabellen in een overall beschouwing dan valt op dat hoge scores op motivatie, competentie, autonomie en verbondenheid samen lijken te gaan met positieve oordelen over de toegevoegde waarde en het professionaliseringseffect van een project. Deze lijn is zeker te ontdekken in projecten die gaan over netwerklernen. Er lijkt verder, hier opnieuw grofweg ingeschat, een minder sterke relatie tussen enerzijds algemene leerbereidheid en de cognitieve belasting van projectdeelname en anderzijds de oordelen over toegevoegde waarde en het professionaliseringseffect van een project.

Tabel 13.4 Toegevoegde waarde en professionaliseringseffect

	Toegevoegde waarde			Professionaliseringseffect			Onderwerp/product
	m	s	n	m	s	n	
2010							
1 Koning Willem I College (ROC) Pop	3,54	0,60	19	-	-	-	online pops maken
2 Koning Willem I College (ROC) Teamsessies	3,99	1,26	21	3,72	1,14	21	teamsessies
3 Leeuwenborgh (ROC)	4,32	0,41	11	4,18	1,19	11	teamsessies
4 Almeerse Scholengroep (PO/VO)	-	-	-	5,24	1,02	78	werkplekieren
5 Onderwijsgemeenschap Venlo eo (OGVO; VO)	3,91	1,42	11	3,96	1,36	11	coaching
6 VECON/OGVO (Ver. Docenten Econ. Vakken/OGVO)	-	-	-	-	-	-	leren teamverband
7 Conexus (PO/(V)SO)	4,79	1,07	9	4,89	1,08	9	projectgroep
8 Aan de Bron Weert (PO)	-	-	-	-	-	-	differentiatie
9 Landelijk Werkverband Praktijk- onderwijs (LWP) 1	5,24	0,76	13	5,60	0,73	13	iop naar itp
10 LWP 2	5,22	0,72	15	5,51	0,83	15	samenwerken in CoP
11 BOOR Academie	4,79	1,56	6	3,56	1,52	5	register praktijkleren
12 Da Vinci College (ROC)	5,53	0,47	7	5,00	0,82	7	leren arrangeren
13 Freudenthal Instituut	4,33	1,04	7	4,49	1,38	7	rekenen door denken
14 Hofscholen Bergeijk (PO)	5,46	0,96	36	5,54	1,02	36	netwerklere
15 Lucas Onderwijs (PO/VO)	4,81	0,73	15	3,41	1,12	15	netwerklere
16 Mosa Lira (PO/(V)SO)	5,86	0,74	5	5,64	0,77	5	netwerklere
2011							
1 Aventus (ROC)	4,78	0,72	15	4,40	0,97	15	dig leermt
2 Baken Trinitas Gymnasium (BTG; VO)	4,80	0,85	10	4,46	0,87	10	netwerklere
3 BTG-najaar (VO)	4,83	0,73	6	4,73	1,03	6	netwerklere
4 Da Vinci College (ROC)	4,06	1,26	16	4,46	1,21	16	kenniskring
5 Gilde Praktijk Opleiding	-	-	-	5,24	1,24	40	netwerklere
6 Academische Opleidingsschool Limburg	3,68	1,20	29	3,65	1,08	29	cursus
7 OGVO 1	-	-	-	-	-	-	leren teamverband
8 OGVO_1/Blariacum (havo; VO)	-	-	-	-	-	-	leren teamverband
9 OGVO_2/Blariacum (VO)	-	-	-	-	-	-	leren teamverband
10 OGVO_2/Den Hulster (VO)	-	-	-	-	-	-	leren teamverband
11 Roelof van Echter College (VO)	3,78	0,87	11	3,87	1,30	11	project
12 4e Gymnasium Amsterdam (DIG; VO)	4,64	1,38	6	4,03	1,07	6	digibord
2012							
3 Cocreatie (VO)	3,71	1,00	14	3,19	1,19	14	project
4 Prof Leergangen PABO HS Zeeland (HBO)	4,73	1,20	13	5,10	1,51	12	alphaprofleegang

Bron: BRONS. NB: m=gemiddelde, s=standaarddeviatie, n=aantal respondenten; overall gewogen gemiddelde (standaarddeviatie) toegevoegde waarde 2010: 4,73 (0,90); 2011: 4,19 (1,04); 2012: 4,20 (1,10); professionaliseringseffect 2010: 4,89 (1,05); 2011: 4,46 (1,13); 2012: 4,07 (1,34). Schalen gebaseerd op resp. 7 (toegevoegde waarde) en 5 items (professionaliseringseffect/gedeelde door resp. 7 en 5: lopend van 1=geheel mee oneens tot 7=geheel mee eens.

De Netwerk Barometer

Ons onderzoeksprogramma Netwerklernen in de sociale ruimte (zie hoofdstuk 7 van dit jaarboek) meldt dat leraren vooral veel van elkaar leren en dat dit sociaal leren ook in de praktijk steeds meer bewust onder de aandacht komt. Er circuleren diverse begrippen voor de samenwerkingsverbanden van leraren. Soms worden ze leernetwerken genoemd, soms 'communities of practice' (CoP), soms zijn er begrippen die alleen binnen een specifieke situatie gelden. De termen 'netwerk' en 'community' zijn de meest gebruikte begrippen en hangen samen met verschillende facetten van de samenwerkingsverbanden. Met de term netwerk staan het hebben van contacten met verschillende mensen, de relaties tussen die mensen en de persoonlijke interacties centraal. De term community benadrukt de gedeelde identiteit rond en de collectieve intentie om te werken met een bepaald onderwerp of proleem. Ook worden beide termen soms op een continuüm geplaatst. Als een samenwerkingsverband aspecten van zowel een leernetwerk als een community bevat zou dat leiden tot de beste sociaal-leerresultaten (Wenger et al., 2011).

Om het sociaal leren van leraren te onderzoeken worden binnen onderzoeksprogramma 2 diverse instrumenten ontwikkeld (zie hoofdstuk 7). Een daarvan is de Netwerk Barometer en die wordt ingezet om de status van samenwerkingsverbanden in kaart te brengen. De Netwerk Barometer is opgezet om na te gaan wat er gaande is in deze samenwerkingsverbanden, hoe de stand van zaken is en hoe alles loopt. De resultaten kunnen door de deelnemers zelf worden besproken en met elkaar kunnen deelnemers bepalen wat ze willen bijsturen in hun samenwerking.

De Netwerk Barometer is een vragenlijst, die mede gebaseerd is op de theorie van Wenger (1998). Hij benoemt drie dimensies die belangrijk zijn voor het succes van een CoP:

- Domein: de leden van een leernetwerk delen interesse voor een bepaald onderwerp;
- Gemeenschap: ze ondernemen samen activiteiten, doen dingen samen, helpen elkaar, delen informatie, waardoor sociale cohesie ontstaat;
- Praktijk: leden delen de praktijksituatie, brengen gedeelde kennis terug in de praktijk.

Verder zijn er nog vragen aan de Netwerk Barometer toegevoegd over de relevantie van het netwerk:

- Evaluatie: leden geven aan hoe belangrijk het netwerk voor de ontwikkeling van de school, zichzelf en hun praktijk is.

Tabel 13.5 laat de resultaten zien van peilingen in de periode 2010-2011 onder bijna 90 leraren.

Tabel 13.5 Scores van 87 deelnemers uit 21 netwerken (uit het PO) per vraag en per dimensie

	m	s
1 In dit netwerk worden de juiste onderwerpen besproken.	4,52	0,53
2 In dit netwerk is er een verscheidenheid aan alternatieve invalshoeken van waaruit de onderwerpen bekeken worden	3,98	0,70
3 Door deelname aan dit netwerk heb ik mijn competenties (vaardigheden-kennis-attitude) uitgebreid	4,03	0,77
4 In dit netwerk betekenen we veel voor elkaar	4,37	0,66
5 Er is een goede sfeer in dit netwerk	4,71	0,51
6 Ik heb invloed op de gang van zaken in het netwerk	4,29	0,69
7 Ik heb in mijn eigen praktijk gebruik gemaakt van de kennis die ik in dit netwerk heb opgedaan	4,20	0,87
8 Ook mensen van buiten het netwerk maken gebruik van de kennis die ons netwerk heeft opgeleverd	3,29	1,02
9 Onderwerpen die we tegenkomen in de praktijk worden ingebracht in het netwerk	4,41	1,68
10 Hoe belangrijk is dit netwerk voor de ontwikkeling van je school?	4,06	0,74
11 Hoe belangrijk is dit netwerk voor je eigen ontwikkeling?	4,14	0,73
12 Hoe belangrijk is dit netwerk voor het verbeteren van je praktijk?	4,25	0,76
1 Domein: vragen 1 en 9 (Cronbach's $\alpha=0,526$)	4,19	0,45
2 Gemeenschap: vragen 2, 4, 5 en 6 (Cronbach's $\alpha=0,752$)	4,34	0,51
3 Praktijk: vragen 3, 7 en 8 (Cronbach's $\alpha=0,621$)	3,85	0,72
4 Evaluatie: vragen 10, 11 en 12 (Cronbach's $\alpha=0,831$)	4,14	0,64

Bron: Netwerk Barometer; m=gemiddelde, s=standaarddeviatie; Items en schalen lopen van 1=helemaal mee oneens tot 5=helemaal mee eens (vragen 1 t/m 9) of 1=heel onbelangrijk tot 5=heel belangrijk (vragen 10, 11 en 12).

De 87 leraren in deze eerste peiling zijn zeer positief over hun leernetwerken. Bijna alle antwoorden liggen gemiddeld op en meestal ver boven de 4 op een 5-punt-schaal. De leraren zijn het gemiddeld genomen vooral eens met de uitspraken dan wel vinden deze belangrijk. Ze vinden dat ze de juiste onderwerpen bespreken en dus gedeelde interesses hebben (zie ook de schaal Domein). Ze ervaren hun netwerk ook als betekenisvol, waarin goed met elkaar wordt omgegaan en ze zien hun netwerk dus als een echte een gemeenschap (zie ook schaal Gemeenschap). Ze vinden ook dat het netwerk bijdraagt aan hun eigen (les)praktijk (zie ook schaal Praktijk) en tot slot achten ze hun netwerk van belang voor school, de eigen ontwikkeling en het verbeteren van hun praktijk (zie schaal Evaluatie).

De ontwikkelaars van de Netwerk Barometer zijn bezig een nieuwe versie te ontwikkelen, deels om de betrouwbaarheid van de schalen te vergroten. Dat gebeurt op basis van literatuuronderzoek, het raadplegen van experts op het gebied van sociaal leren en door samen met leraren de Netwerk Barometer uit te proberen in hun netwerken of communities. Uitgangspunt bij de nieuwe versie van de Netwerk Barometer zijn nog steeds de drie CoP-dimensies, al worden ze bijna allemaal met nieuwe vragen onderzocht. De items zijn zo gekozen dat er een evenredige verdeling van de items over de dimensies is. Verder zijn de items in de vernieuwde versie zo gekozen dat er werkvormen ingezet kunnen worden om eventuele hiaten in het netwerkleren te kunnen oplossen. Wederom zijn de vragen aangevuld met de vragen uit het hierboven genoemde evaluatiedomein. Verder zijn drie nieuwe vragen toegevoegd om het leerproces beter in kaart te brengen (de manier van leren, de inzet van expertise en het op schema zitten).

De ICT-Monitor

Onderzoeksprogramma 3 Reflection in action (zie hoofdstuk 9 van dit jaarboek) richt zich op factoren die van invloed zijn op (professionaliserings)activiteiten van leraren bij het gebruik van nieuwe instrumenten. Houding en gedrag bij nieuwe technologieën krijgen in het bijzonder aandacht. Daartoe is onder meer in de loop van 2010 de laatste hand gelegd aan het vervolmaken van een vragenlijst die de basis is voor de ICT-competentiemonitor, kortweg ICT-monitor. De monitor voert terug op de kennisbasis ICT, zoals vastgesteld door het Algemeen Directeurenoverleg Educatieve Faculteiten (ADEF, 2009). De zaken die daarin genoemd worden variëren van een algemene attitude rondom ict-gebruik, instrumentele vaardigheden, informatievaardigheden, algemene didactiek (gerelateerd aan inzet van ict in de klas), en kennis en vaardigheden van leraren die te maken hebben met ict in relatie tot presenteren, samenwerken en communiceren, individueel werken, begeleiden en evalueren, toetsen, en arrangeren en ontwikkelen. De verschillende kennis- en vaardigheidsfacetten die hierbinnen weer genoemd worden zijn minutieus vertaald in items die in een vragenlijst kunnen worden opgenomen.

Vanuit de optiek van leraarprofessionalisering is het interessant om te kijken welke activiteiten leraren ondernemen om hun ict-competenties te vergroten. En hoe dat samenhangt met hun houding, kennis en vaardigheden rondom ict, ofwel hun ict-competenties. Ook daarvoor zijn er vragen opgenomen in de ICT-Monitor. Deze vragen bouwen voort op de verschillende professionaliseringsactiviteiten zoals Kwakman (2003) die heeft onderscheiden: leren door doen, door experimenteren, door reflecteren en door samenwerken. De facetten zijn ook uiteen te leggen in twee dimensies. De eerste dimensie omvat activiteiten waarbij de leraar zelf op zoek gaat naar leermogelijkheden. Bij de tweede dimensie gaat het om activiteiten waarbij de leraar aansluit bij een voorgestructureerd leeraanbod. Het gaat dan om het onderscheid tussen leren langs eigen weg en meer volgend leren. De cijfers in tabel 13.6 geven aan waar de zwartepunten liggen.

Tabel 13.6 Ict-professionaliseringsactiviteiten in relatie tot zelfingeschatte ict-competentie

	ict-competentie			
	Laagste '33%' (n=63; 32%)	Middelste '33%' (n=79; 43%)	Hoogste '33%' (n=44; 24%)	Allen (n=186; 100%)
<i>Eigen weg</i>				
1 Hierover te lezen in vakbladen en tijdschriften	2,17	2,96	3,52	2,83
2 Hierover internet te raadplegen	3,29	3,96	5,07	3,99
3 Hierover op school met collega's te praten	3,81	4,23	5,20	4,32
4 In de lessen met ict te experimenteren	3,06	3,76	4,77	3,76
5 Collega's terugkoppeling te vragen over de manier waarop ik ict in de lessen inzet	2,97	3,24	3,77	3,27
6 Aan leerlingen te vragen hoe zij de manier ervaren waarop ik ict in de lessen gebruik	2,79	3,14	3,95	3,18
7 Na te denken of de manier waarop ik ict in de lessen gebruik nog verder te verbeteren valt	3,70	4,38	5,16	4,33
8 te proberen de sterke en zwakke punten van de manier waarop ik ict in de lessen gebruik op een rijtje te zetten	3,21	3,54	4,45	3,65
Alles tezamen	3,11	3,65	4,49	3,67
<i>Volgend</i>				
1 ict-trainingen en ict-cursussen te volgen	4,70	5,15	5,45	5,07
2 ict-onderwijsbeurzen en ict-onderwijscongressen te bezoeken	1,94	2,35	2,82	2,32
3 Actief te zijn in een ict-werkgroep of ict-overleggroep in de school	1,97	2,66	3,64	2,66
4 Actief te zijn in een ict-werkgroep of ict-overleggroep buiten de school	1,40	1,75	2,59	1,83
5 Deel te nemen aan allerlei ict-stimuleringsprojecten	2,81	2,85	3,84	3,07
6 Hierover presentaties bij te wonen die verzorgd worden door onderwijskundige ict-experts	3,52	3,81	4,14	3,79
7 Scholen te bezoeken die succesvol ict in hun onderwijs hebben geïntegreerd	1,87	2,20	2,77	2,23
Alles tezamen	2,60	2,97	3,61	2,99

Bron: ICT-monitor 2012. Items bij het onderdeel Informeel lopen van 1=nooit tot 7=zeer vaak; bij Formeel is dat van 1=absoluut onwaar tot 7=zeer waar. Dit geldt ook voor de somscores van beide vormen van leren (Zie 'alles tezamen'). Ict-competentie is een ranking in drie zoveel mogelijk gelijke groepen van de somscore van 2 items die de inschatting meten van eigen ict-kennis en ict-vaardigheden met betrekking tot 1: het kunnen bedienen van ict-toepassingen en 2: het didactisch gebruiken van ict-toepassingen. De antwoordmogelijkheden lopen van 1=absolute leek (geen gebruiker; weet er niets van) tot 7=goeroe (zeer gevorderde gebruiker). Scores zijn vetgedrukt als de verschillen tussen de ict-competentiegroepen significant zijn ($p < ,05$) én er een redelijke samenhang is tussen de items en ict-competentie ($\eta^2 > ,05$).

Nadenken over het eigen ict-gebruik in de lessen, het hierover met collega's praten en dan, op enige afstand, hierover internet raadplegen zijn de drie meest populaire vormen van 'eigen weg'-leren over ict en onderwijs. Bij het 'volgend' leren is dat het volgen van ict-trainingen en ict-cursussen met op grotere afstand het bijwonen van presentaties die verzorgd worden door onderwijskundige ict-experts. Over beide dimensies heen gekeken geldt dat het volgen van trainingen het meest voorkomt, gevolgd door de populaire zelf gezochte vormen van leren (collega's, nadenken, internet).

We kunnen dit nader uiteenleggen naar de ict-competenties die men zichzelf toedicht. Hieronder verstaan we de combinatie van zowel het kunnen bedienen van ict-toepassingen als het didactische inzetten van deze toepassingen. We hebben drie groepen

gevormd met een groep die zich relatief laag, een groep die zich modaal en een groep die zichzelf hoog inschat als het gaat om ict-competenties. De groep die zich hoog inschat is duidelijk actiever wat betreft het 'eigen weg'-leren in de drie genoemde vormen. De afstand tussen deze groep en de ander twee is groot, groter ook dan tussen de lage en de modale groep. Het praten met collega's, het nadenken over de eigen inzet van ict in de lessen en het raadplegen van internet zijn typische leervormen van ict-vaardige leraren.

Wat het 'volgend' leren aangaat is er weinig onderscheid tussen leraren. De leraren die hun vaardigheden hoog inschatten zijn wel duidelijk actiever in ict-werkgroepen of -overleggroepen, zowel binnen als buiten de school. Weer is het verschil tussen deze groep en de twee andere groepen groter. Het lijkt er op dat 'volgend' leren via deelname aan ict-groepen iets typisch is voor ict-competente leraren.

De ICT-Monitor levert dus eerste bevindingen op rondom het deelnemen aan ict-professionaliseringsactiviteiten en de houding, kennis en vaardigheden rondom ict. Hiermee kunnen we de generieke kennis verder ontwikkelen waar vooral onderzoeksprogramma 3 op gericht is.

Conclusie

De bevindingen met drie van onze standaardmeetinstrumenten maken duidelijk dat zo belangrijke resultaten verkregen kunnen worden om onze theoretische uitgangspunten verder te nuanceren en uit te breiden. Het herhaald inzetten van deze instrumenten bij veel van de projecten maakt het mogelijk om generieke kennis te ontwikkelen op basis van lokaal gebonden vraagsturingsprojecten.

De intrinsieke motivatie en de ervaren competentie, autonomie en verbondenheid bij vraagsturingsprojecten van LOOK lijkt hoog, zo toont de BRONS-vragenlijst. Op het oog lijken er ook positieve verbanden te zijn tussen intrinsieke motivatie, ervaren competentie en ervaren sociale verbondenheid. Hoge scores op motivatie en basisbehoefte lijken bovendien samen te gaan met positieve oordelen over de toegevoegde waarde en het professionaliseringseffect van een project. De ervaren autonomie past minder goed in het rijtje, wellicht omdat de onderliggende vragen minder goed bij de andere aansluiten. Leraren zijn verder, zoals blijkt uit de Netwerkbarometer, positief over de betekenis van leernetwerken. We vinden daarnaast in de ICT-Monitor dat zeer ict-competente leraren veel meer dan minder ict-competente leraren op internet zoeken, nadenken en praten met collega's over de inzet van ict in de eigen lessen. Ook zijn ze actiever in ict-werkgroepen.

De eerste analyses laten ons ook nadenken over zaken die we nog kunnen verbeteren. We moeten eens goed bekijken of we het begrip autonomie wel op een afdoende manier bevragen en of we niet ook de ervaren vrijheid tijdens een project moeten meenemen. We zullen bovendien de instrumenten nog veel systematischer onder veel meer projecten en leraren moeten uitzetten. Bij de analyse moeten – om echt uitspraken over statistische verbanden te kunnen doen – dan vervolgens de data niet alleen

op projectniveau vergeleken, maar ook op individueel niveau geanalyseerd worden. Deze stappen zijn nodig om diepgravendere analyses te kunnen uitvoeren, waarbij we ook toetsend onderzoek kunnen gaan doen. Het wordt bovendien juist interessant als de data uit de diverse meetinstrumenten in samenhang bekeken kunnen worden; op deze manier kunnen ook theoretische noties verder ontwikkeld worden. Er zijn bovendien nog meer standaardinstrumenten in gebruik en in ontwikkeling, zoals een vragenlijst over professionele ruimte en beroepsidentiteit en het instrument NetwerkInBeeld. Maar ook kwalitatieve instrumenten blijven belangrijk om betekenisvolle inzichten te verkrijgen. Tot slot: om recht te doen aan onze opvattingen over goed praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek is het belangrijk dat onze onderzoeksinstrumenten als werkvorm of zelfscan ingezet kunnen worden bij de professionele ontwikkeling van leraren. Niet alleen wij moeten data verkrijgen, maar ook leraren moeten direct profijt ervaren van het gebruiken van de instrumenten.

Met dit hoofdstuk hebben we een belangrijke bron voor reflectie op ons werk verkregen. Deze bevindingen nemen we dan ook mee naar het volgende hoofdstuk, de epiloog, waarin we met nog meer reflectie op ons werk het jaarboek zullen besluiten.



Literatuur

- Algemeen Directeurenoverleg Educatieve Faculteiten (ADEF). (2009). *Kennisbasis ICT*. Utrecht: ADEF. Opgevraagd op 17 januari 2013 op <http://www.leroweb.nl/docs/lero/kennisbasis-ict.pdf>.
- Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, S., Martens, R. & Claessen, J. (2011a). Epiloog: koers voor de toekomst. In I. Diepstraten, H. Wassink, S. Stijnen, R. Martens, & J. Claessen. *Professionalisering van leraren op de werkplek. Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Diepstraten, I., Vinken, H., Nielissen, G., & Stijnen, S. (2011b). Wat werkt? Eerste lessen uit de vraagsturingsprojecten 2009 en 2010. In I. Diepstraten, H. Wassink, S. Stijnen, R. Martens, & J. Claessen. *Professionalisering van leraren op de werkplek. Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Diepstraten, I., Hooijer, J., Martens, R., & Gerrichhauzen, J. (2011c). Zijn leraren bereid om te leren? De leer-vitaliteitsindex als monitor. In I. Diepstraten, H. Wassink, S. Stijnen, R. Martens, & J. Claessen. *Professionalisering van leraren op de werkplek. Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19: 149–170.
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON / Expertise-centrum Leren van Docenten.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M. (Eds.). (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. Rapport 18. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Isabelle Diepstraten, Arnoud Evers, Rob Martens en Jos Kusters

Reflectie

In dit jaarboek hebben wij de kerntaak van LOOK toegelicht: wetenschappelijk onderzoek verrichten naar factoren die de professionele ontwikkeling van leraren bevorderen of juist belemmeren. Tal van wetenschappelijke onderzoeken ondersteunen onze visie dat het vergroten van de professionele ruimte voor leraren een noodzakelijke voorwaarde is voor hun ontwikkeling. We gaan daarom samen met leraren op zoek naar aanpakken die écht werken en die voor hun praktijk bruikbaar zijn. In het vorige jaarboek hebben we voorbeelden laten zien van dit type aanpakken zoals we die in – door scholen zelf aangevraagde – projecten hebben ontwikkeld en onderzocht.

In dit jaarboek hebben we vooral willen laten zien dat niet alleen de professionele ontwikkeling van leraren aandacht verdient, maar dat daarnaast het onderwijsonderzoek op de schop moet: een ‘dubbele’ professionaliseringsnoodzaak. Onze nieuwe naam, LOOK, symboliseert dat we onze blik voortaan expliciet richten op het doen van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar de professionele ontwikkeling van, voor en door leraren. LOOK ziet het als zijn specifieke opdracht om voor en met de beroepsgroep professionele ontwikkeling en onderzoek verder vorm te geven. De kennis die LOOK mede op basis van de vragen uit de beroepsgroep ontwikkelt, is generieke wetenschappelijke kennis. Maar het is ook kennis die praktisch bruikbaar (valorisatie) en voor het gehele onderwijs toegankelijk is (onder meer via look.ou.nl). Bovendien zet LOOK onderzoeksinstrumenten in die tegelijk instrumenten zijn in handen van leraren, om te gebruiken in hun eigen professionele ontwikkeling. Hierdoor gaan professionele ontwikkeling, onderwijsonderzoek en kennisontsluiting voor leraren hand in hand. LOOK wil deze drie terreinen niet meer als hermetisch van elkaar gescheiden terreinen zien. Juist die scheiding lijkt een belangrijke reden voor de kloof tussen onderwijs en onderwijsonderzoek en voor de stagnatie in zowel leraarprofessionalisering als onderwijsonderzoek. Het ketendenken moet meer en meer plaatsmaken voor een proces van co-creatie, waarbij leraren, opleiders, onderzoekers en adviseurs – ieder vanuit hun eigen rol en expertise, maar wel gelijkwaardig – bijdragen aan kennisontwikkeling.

Co-creatie betekent ook dat we professionaliserings-, onderzoeks- en kennisontsluitingsvragen verbinden. Een belangrijk middel hiervoor vormen onze onderzoeksprogramma's. Deze programma's helpen – zoals eerder vermeld – om lokale en individuele professionaliseringsvragen van leraren te overstijgen en generieke, wetenschappelijke kennis te ontwikkelen. Tegelijk hebben we de programma's nodig om oplossingen te vinden voor de problemen waarmee het onderwijsonderzoek nu kampt. We kennen inmiddels de essentiële voorwaarden voor de professionele ontwikkeling van leraren. Sleutelwoorden zijn autonomie, eigen (praktijknabije) behoefte, sociale relatie

en inbedding. Dat neemt niet weg dat er nog veel onduidelijk is over wat wel of niet werkt bij de professionele ontwikkeling van leraren (Diepstraten et al., 2011). Waarom werkt het ene initiatief nu beter dan het andere? Wat hebben de context of kenmerken van de deelnemers daarmee te maken? Volgens Van Veen en collega's (2010) evenals Martens en collega's (2011) is deze onduidelijkheid terug te voeren op zowel theoretische als methodologische problemen. Nog een reden voor ons om in dit jaarboek de onderzoeksprogramma's een keer centraal te stellen.

De onderzoeksprogramma's kijken elk met een eigen specifieke bril naar de theoretische en methodologische kwesties in onderwijsonderzoek, maar leveren daarmee ook de kernconcepten en theoretische uitgangspunten die over alle projecten heen te gebruiken zijn. In het vorige hoofdstuk lieten we zien hoe deze concepten en uitgangspunten in een aantal standaardmeetinstrumenten vertaald zijn. Deze instrumenten zijn bij meerdere projecten en dus op meerdere meetmomenten ingezet en leveren zo data op waarmee we projectoverstijgende kennis kunnen gaan ontwikkelen. Belangrijk is ook om te reflecteren op de manier waarop we kernconcepten en onderzoeksvragen uit de diverse onderzoeksprogramma's aan de projecten hebben weten te verbinden. In het onderstaande bekijken we welke onderzoeksvragen er bij welke vraagsturingsprojecten met scholen centraal staan en uit welke onderzoeksprogramma's die vragen zijn afgeleid. Vervolgens bekijken we hoe we onze onderzoeksprogramma's een plek hebben gegeven binnen de projecten met de Onderwijscoöperatie. In de slotparagraaf kunnen we dan een aantal conclusies trekken. En die zullen samen met de conclusies uit het vorige hoofdstuk de opmaat vormen voor ons werk het komende jaar en ons volgende jaarboek.

Verbinding van onderzoeksprogramma's aan projecten

Vraagsturingsprojecten met scholen

In 2012 zijn – na goedkeuring door de externe Programmaraad van LOOK - elf eenjarige vraagsturingsprojecten uitgevoerd op aanvraag van en in samenwerking met scholen. Een groot aantal projecten loopt door in 2013 in de vorm van een vervolgproject of een uitbreiding van het project naar meerdere scholen. Daarnaast liepen er in 2012 nog drie meerjarige projecten die in 2013 doorgaan. Tabel 14.1 toont de onderzoeksvragen bij de elf eenjarige en drie meerjarige projecten en hoe die aan een of meerdere onderzoeksprogramma's gerelateerd zijn.

Het valt dan op dat de projecten inmiddels goed met onderzoeksvragen en bijbehorende programma's verbonden zijn. De onderzoeksvragen blijken ook redelijk over de programma's verdeeld te zijn. Programma 4 is van recente datum en kent dan ook wat minder verbinding met de vraagsturingsprojecten. Dat neemt niet weg dat juist dit programma heel sterk verbonden zal blijken met de net gestarte projecten met de Onderwijscoöperatie waar we nu verder op ingaan.



Tabel 14.1 Verbinding tussen onderzoeksprogramma's en de onderzoeksvragen in de vraagsturingsprojecten die in 2012 in uitvoering waren

Project	Programma 1 Wat beweegt leraren?	Programma 2 Netwerklernen in de sociale ruimte	Programma 3 Reflection in action	Programma 4 Leraren en hun professionele ruimte	Valorisatie: praktijk-kennis
Blariacum College, vo	Welke factoren in implementatie bevorderen motivatie?		Welke competenties moeten leraren ontwikkelen en hoe om gepersonificeerd digitaal onderwijs te kunnen ontwikkelen en uitvoeren? Kan Wikiwijs daarbij helpen?		
Basisschool de Borne, po	Hoe ervaren de leraren autonomie en competentie bij samen leren?	Wat levert het samen leren de leraren op?	Wat voor plezier en wat voor nut kennen de leraren toe aan het samen leren?	Hoe is de schoolcontext van invloed op het samen leren?	
Baken Trinitas Gymnasium, vo		Hoe kunnen leraren netwerken inzetten om van elkaar te leren en expertise te delen?		Hoe scheppen we ruimte binnen de school voor lerende netwerken?	
Gereformeerde Scholengemeenschap Guido de Brès, vo			Welke factoren staan maken en delen van digitale leermiddelen in de weg, dan wel bevorderen het juist?		
Hogeschool Zuyd, Faculteit Onderwijs, Lectoraat Opleiden in de school, ho		Wat en hoe en onder welke condities leren leerkrachten, lerarenopleiders en aanstaande leerkrachten in een CoP, met welke opbrengst?	Leidt de interactie tussen CoP en team tot een verandering in denken en handelen van leerkrachten?		
Hogeschool Ipabo Amsterdam, ho	Op welke wijze beïnvloedt deelname aan leernetwerken de motivatie van leraren in opleiding?		Welke metacognitieve kennis en vaardigheden zijn van belang voor de professionele ontwikkeling van leraren in opleiding binnen leernetwerken? Welke digitale tool kan ondersteunen? Welke sturing vanuit lerarenopleiders is van belang?		
Iselinge Hogeschool, ho	Welke motivatieverschillen zijn zichtbaar tussen studenten die wel/niet de mogelijkheden hebben gekregen tot zelfgestuurd leren?	Op welke wijze krijgen de dimensies en indicatoren van sociaal leren vorm binnen dit leernetwerk?	Op welke wijze kunnen mogelijkheden tot zelfgestuurd leren voor PABO studenten vorm krijgen binnen de praktijk van het basisonderwijs? Hoe kan een online leeromgeving ondersteunen?		
Stichting Limburgs Voortgezet Onderwijs	Wat zijn de disposities van Professional Learning	Wat en hoe wordt er geleerd in de PLC?	Op welke manier kan de PLC ondersteund worden door ICT?		
Wetenschappelijke, generieke kennis					

Tabel 14.1 (vervolg)

Project	Programma 1 Wat beweegt leraren?	Programma 2 Netwerkleren in de sociale ruimte	Programma 3 Reflection in action	Programma 4 Leraren en hun professionele ruimte	Valorisatie: praktijk-kennis
(Plus Regio 38), vo/mbo	Community (PLC) leden omtrent het leren in een PLC?	Op welke manier kan een PLC ondersteund worden?	Wat is het effect van de PLC op handelingsrepertoire deelnemers en kennisdeling naar anderen?		
NHL Hogeschool, ho		Hoe kunnen leernetwerken leraren ondersteunen bij onderzoek?	Welke instrumenten hebben leraren nodig voor praktijkgericht onderzoek?	Wat is het effect van onderzoek doen op professionele identiteit?	
ROC Midden Nederland, mbo		Hoe en waarover vindt teamleren plaats en welke factoren hinderen of belemmeren? Wat is effect, hoe kan dat beter zichtbaar gemaakt?		Welke schoolfactoren zijn belangrijk bij teamleren en informeel leren?	
ROC van Twente, mbo		Hoe verandert het functioneren van het kernnetwerk in de loop van de tijd? Welke interventies kunnen met welk resultaat toegepast worden? Welke olievlekwerking heeft netwerk op leraren die nauw of niet betrokken zijn bij netwerk?	Veranderen motivatie en houdingen van leraren voor gebruik van social media door netwerkdeelname rond dit onderwerp?		
Landstede, vo	Hoe ervaren de leraren de autonomie en in hoeverre is deze van invloed op hun motivatie om te leren? In hoeverre spelen sociale verbondenheid en gevoel van competentie hierbij een rol?		Welke professionaliseringsactiviteiten ontstaan er en hoe verhouden die zich tot de gestelde doelen? Wat en waardoor verandert er in het denken en doen van leraren? Welke onderzoeksmethoden naar de motivatie en het leerproces van leraren zijn ondersteunend aan dit leerproces?		
OMO, vo	Hoe dragen academisering, kennisnetwerken en statuut bij aan motivatie en leerbereidheid?	Hoe verloopt de ontwikkeling van kennisnetwerken?		Hoe verloopt de invoering van een professioneel statuut?	
Westlandse Stichting Katholiek Onderwijs, po		Welke kenmerken van leraren en de netwerken zijn nodig zodat leernetwerken kunnen opstarten, blijven bestaan en verbreden?		Welke kenmerken van de organisatie zijn voor die netwerken nodig?	
Wetenschappelijke, generieke kennis					

Projecten met de Onderwijscoöperatie

De Onderwijscoöperatie werkt voor en met leraren aan de versterking van het beroep. De coöperatie werkt vanuit drie programmalijnen: bekwaamheid, professionele ruimte en het imago van de leraar. Binnen elke programmalijn van de Onderwijscoöperatie zijn er diverse ontwikkel- en onderzoeksprojecten uitgezet. De projecten met de Onderwijscoöperatie zijn niet aan een school of scholengroep verbonden, maar gericht op bevindingen over alle leraren of een bepaalde sector leraren. Het onderzoek is gericht op praktijkgerichte, maar generieke wetenschappelijke kennis.

In het onderstaande lichtten we elke programmalijn van de Onderwijscoöperatie kort toe, geven we aan bij welke projecten LOOK betrokken is en hoe die projecten verbonden zijn met onze onderzoeksprogramma's.

1) Bekwaamheid

Het gaat hier om alle initiatieven gericht op de bekwaamheid van leraren. In het onderzoek in deze programmalijn ligt de nadruk op de perceptie van leraren van de bekwaamheidseisen, het lerarenregister en het opzetten van professionaliseringsactiviteiten. De deelonderzoeken die we hier uitvoeren krijgen vooral input vanuit ons onderzoeksprogramma Reflection in Action: het gaat om opvattingen van leraren over tools en activiteiten voor professionele ontwikkeling. Ook het programma Leraren en hun professionele ruimte speelt een rol: hoe worden bijvoorbeeld de bekwaamheidseisen ingebed in het personeelsbeleid van de school?

- Monitor ontwikkeling Registerleraar.nl

Met behulp van een vragenlijst en groepsinterviews worden periodiek bij zowel geregistreerde als niet-geregistreerde leraren kennis, perceptie en waardering van registerleraar.nl in kaart gebracht. Daarnaast monitoren we de effecten van intentioneel gebruik van registerleraar.nl binnen de context van de school.

- Monitor disseminatie bekwaamheidseisen

In deze monitor bekijken we de bekendheid met, waardering van en wijze van gebruik van de bekwaamheidseisen. Ook kijken we naar de effecten van deze bekwaamheidseisen (verwacht, gewenst, gerealiseerd). Daarnaast worden ook de behoeften van leraren op het gebied van professionele ontwikkeling in de verschillende sectoren in kaart gebracht.

- Activiteiten voor professionele ontwikkeling

In het lerarenregister kan men aangeven welke professionaliseringsactiviteiten men heeft ondernomen. Maar aan welke activiteiten hebben docenten nu echt behoefte? Wat is hun waardering van de typen activiteiten op het gebied van professionele ontwikkeling die worden aangeboden? Dit zal onderzocht worden door middel van een reflectietool die in registerleraar.nl geïntegreerd zal worden.

2) Professionele ruimte

Hier gaat het om de ruimte voor de leraar om zijn expertise te benutten en te beslissen over onderwijsinhoud en -inrichting en de eigen professionele ontwikkeling. De deel-

onderzoeken die we hier uitvoeren krijgen vooral input vanuit ons onderzoeksprogramma Leraren en hun professionele ruimte. De belangrijkste onderzoeksvraag is hoe en welke elementen in de leeromgeving van een leraar een rol spelen in de dynamiek van het ruimte toekennen en het zelf verwerven van ruimte.

- Monitor professionele ruimte

Om de beleving van leraren en de mate waarin zij hun professionele ruimte gebruiken regelmatig te evalueren, wordt een jaarlijks te herhalen monitor professionele ruimte ontwikkeld. Gekeken wordt naar de wensen van de leraren voor de invulling van hun professionele ruimte en ondersteuning hierbij. Ook kijken we welke factoren de beleving en het gebruik remmen en stimuleren. Gestart wordt met een inventarisatie van de huidige stand van zaken via literatuuronderzoek.

- Peer Review

Onder 'peer review' verstaan we alle activiteiten waarin leraren met elkaar reflecteren op de eigen onderwijspraktijk: het zijn reflectieve collegiale gesprekken. Interscolaire visitatie is een bijzondere vorm van peer review: leraren van verschillende scholen bezoeken elkaar en geven elkaar feedback.

Uit eerdere ervaringen is gebleken dat de leraren de visitaties als leerzaam, zinvol en plezierig ervaren. Zowel het geven van feedback als het ontvangen ervan vonden zij bijzonder waardevol. Tevens blijkt dat eenmalige uitvoering nog geen garantie is voor structurele inbedding in het schoolbeleid. Om het instrument interscolaire visitatie verder te ontwikkelen en ervaring op te doen met de structurele inbedding ervan in het schoolbeleid, ondersteunt de Onderwijscoöperatie, in samenwerking met de PO-Raad, de VO-raad en de MBO Raad vijftien pilots in die sectoren. Vijf keer twee scholen per sector kunnen samen een meerjarig pilot uitvoeren, gericht op structurele inbedding van deze werkwijze in het schoolbeleid. De Onderwijscoöperatie biedt ondersteuning in de vorm van scholing op het maken van kijkwijzers, observeren en feedback geven. LOOK onderzoekt wat de randvoorwaarden voor effectieve interscolaire visitatie zijn en wat de effecten van peer review zijn op individuele leraren (hun bekwaamheid en bekwaamheidsonderhoud), de schoolorganisatie (bijdrage aan een professionele lerende cultuur), en het beleid van de school.

- Onderwijspioniers

Het doel van onderwijspioniers is het stimuleren van professionele ruimte en eigenaarschap bij leraren en het geven van een impuls op schoolniveau, door het bieden van budget, begeleiding en een platform voor het uitvoeren van een innovatief idee op de eigen school. Het onderzoek van LOOK zal zich richten op de ontwikkeling van de onderwijspioniers in wisselwerking met hun omgeving.

3) Imago van de leraar

Deze programmalijn draait om initiatieven die proberen het imago van de leraar positief te beïnvloeden. Het onderzoek legt de focus op hoe het imago van de leraar tot stand komt, welke partijen daar invloed op hebben en wat het imago doet met de beroepsbeleving van leraren zelf.



Ook dit onderzoek zal vooral putten uit ons onderzoeksprogramma Leraren en hun professionele ruimte en elementen meenemen uit het onderzoeksprogramma Netwerklaren.

- Invloeden op het imago

Via een reviewstudie onderzoeken we wat er al bekend is over het imago of de status van de leraar en welke partijen daar op welke manier aan bijdragen. We proberen sociaal-culturele theorieën te gebruiken als verklaringskader.

- De huidige beroepsbeleving van leraren

Omdat de discrepantie tussen publieke beelden (imago) en geïnternaliseerde beelden (beroepsbelevingen) tot problemen kan leiden, is het van belang de huidige beroepsbeleving van leraren te onderzoeken. We nemen interviews af, gebaseerd op factoren die volgens empirische literatuur invloed hebben op de beroepsidentiteit. Ook bekijken we daarbij hoe leraren initiatieven als De dag van de Leraar beleven en hoe ervaringen rondom deze dag verspreid worden. Hebben zulke initiatieven de bedoelde positieve invloed op hun beroepsbeleving?

- Media en publiek sentiment

Het is buiten de scope van dit onderzoek om het publieke imago in zijn geheel in kaart te brengen, maar het steeds populairder wordende sociale medium Twitter kan als testcase genomen worden om het sentiment bij verschillende partijen in kaart te brengen. Aan de hand van sleutelwoorden ('leraar', 'docent', 'leraar van het jaar', 'dag van de leraar') zijn tweets verzameld. Ook zijn er tweets verzameld met behulp van hashtags, tekstuele codes om thema's aan te geven waaraan een tweet bijdraagt (#leraar #bedankjeleraar #dvdI). Er zijn tegenwoordig verschillende instrumenten beschikbaar om het sentiment van berichten op twitter vast te stellen. Omdat dit soort instrumenten nog in ontwikkeling is, zullen we het exploratieve karakter ondervangen door onze bevindingen te laten beoordelen door meerdere groepen participanten: hoe beoordelen zij het sentiment van de tweets? Tot slot zetten we een contentanalyse in om de verschillende partijen op Twitter te identificeren die een bijdrage leveren aan het imago van de leraar.

Vooruitblik

Het vorige jaarboek sloten we af met de opmerking dat we de professionaliseringsvragen van leraren vooral goed moeten gaan verbinden met onze onderzoeksprogramma's. De vorige paragraaf laat zien dat onze projecten met leraren inmiddels goed met onderzoeksvragen en bijbehorende programma's verbonden zijn. De onderzoeksvragen blijken ook redelijk over de programma's verdeeld te zijn. Programma 4 is van recente datum en kent dan ook wat minder verbinding met de al eerder gestarte vraagsturingsprojecten. Dat neemt niet weg dat juist dit programma veel binding heeft met de net gestarte projecten met de Onderwijscoöperatie.

De verbinding tussen projecten en programma's is dus duidelijk gemaakt, al kan dat,

ook in de soort vraagstelling, nog explicieter gebeuren. De focus lag tot voor kort nog vooral op de projecten: de lokale, praktische kennis die op basis van de diverse onderzoeksvragen per project wordt ontwikkeld (zie de rijen in tabel 1). Dat is belangrijk met het oog op valorisatie. Tegelijk zullen we meer aandacht moeten gaan hebben voor de generieke, wetenschappelijke kennis die over de projecten heen – via de gelijksoortige onderzoeksvragen – ontwikkeld kan worden (zie de kolommen in tabel 1). Een middel daartoe is een andere insteek bij onze kennisontsluiting. We maken geen uitgebreide onderzoeksverslagen per project meer, maar koppelen lokale kennis terug in een kort verslag voor de school. We besteden meer tijd aan het schrijven van wetenschappelijke en vakbladpublicaties rondom generieke kennis over projecten heen. Via vakbladen, sociale media en inbreng in de KNOW-dossiers van Leraar24 (zie hoofdstuk 4 van dit jaarboek) komen de resultaten ook bij scholen. Datzelfde geldt voor de generiek in te zetten tools die we ontwikkelen, die zowel ons onderzoek als de professionele ontwikkeling van leraren dienen. Dit naast de conclusies die we al in het vorig hoofdstuk trokken: nog systematischer standaardinstrumenten inzetten om data te verzamelen en om de validiteit van deze instrumenten te testen en daarbij de data op individueel en projectoverstijgend niveau analyseren, liefst ook in samenhang met data uit andere onderzoeksinstrumenten.

In het volgende jaarboek willen we dan ook de kennis die we per programma over de projecten heen hebben ontwikkeld centraal gaan stellen. Ook willen we dan uitvoeriger stilstaan bij de landelijke projecten waar LOOK bij betrokken is, zoals de projecten van de Onderwijscoöperatie, de KNOW-dossiers binnen Leraar24 en Wikiwijs. Stapje voor stapje hopen we zo de kloof tussen onderwijsonderzoek en -praktijk te overbruggen en zowel de professionele ontwikkeling van leraren als het onderwijsonderzoek zelf op een hoger plan te brengen.

LOOK kijkt naar het leren van leraren en samen met leraren hopen we zo meer te leren over de leerloopbaan van leraren. Deze leerloopbaan – zo concludeerden we aan het eind van het vorige jaarboek – is nu nog tamelijk fragmentarisch, onsamenhangend en onvoldoende doordacht. De vraag blijft of we daarmee ook het ‘vergruisde beeld’ kunnen veranderen dat er nu bestaat van de leerloopbaan van leraren. Daarbij de zeer bekend geworden oratie van Jan Romein in gedachte hebbende. In de oratie *Het vergruisde beeld* stelde hij dat door de steeds grotere en steeds specialistischere kennis ons beeld steeds onduidelijker en onvaster is geworden, totdat ten slotte het ‘beeld’ zelf in een nevel van opvattingen verdwijnt (Romein, 1939).

We hopen deze valkuil enigszins te voorkomen doordat we ons werk in co-creatie met leraren doen, evenals met lerarenopleiders en andere partners in het onderwijsveld. Zo krijgt het leven lang leren van alle betrokkenen een nieuwe impuls. En dat is cruciaal want wellicht ten overvloede toch nog een keer de drietrapsraket: voor een toekomstbestendige kenniseconomie is onderwijs van het allergrootste belang; voor goed onderwijs zijn leraren de beslissende factor en voor goede leraren zijn praktijk nabijheid, autonomie én collega’s de motor onder een levenslange professionele ontwikkeling.

Literatuur

Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, S., Martens, R. & Claessen, J. (2011). Epiloog: koers voor de toekomst. In

I. Diepstraten, H. Wassink, S. Stijnen, R. Martens, & J. Claessen. *Professionalisering van leraren op de werkplek. Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Kusters, J., & Jansen, D. (2011). *Get Connected! Koersplan 2011-2014*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Martens, R., Kessels, J., Laat, M. de, & Ros, A. (2011). *Manifest praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek*.

Derived from: <http://look.ou.nl/portal/app/index.jsp?module=2877>.

Romein, J. (1939). *Het verguisde beeld. Over het onderzoek naar de oorzaken van de Opstand*. Herdrukt in *Historische lijnen en patronen*, Amsterdam 1976, 147-162.

Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.

Over de redacteurs

Dr. Isabelle Diepstraten houdt zich als onderzoeker bij LOOK vooral bezig met de identiteit en loopbaan van leraren in relatie tot hun sociale netwerk en maatschappelijke context. Daarnaast is ze als socioloog en historicus werkzaam in diverse docent- en beleidsrollen bij Fontys Hogeschool Kind & Educatie.

Prof. dr. Rob Martens is sinds 2009 hoogleraar/wetenschappelijk directeur van LOOK. Hij studeerde onderwijspsychologie aan de Radboud Universiteit in Nijmegen en werkte van 1991 tot 2004 aan de Open Universiteit (OU), waar hij in 1997 promoveerde. Vanaf 2004 werkte hij als hoofddocent bij de afdeling onderwijsstudies van de Universiteit Leiden. Van 2007 tot 2012 was Martens bijzonder hoogleraar op de Veringa leerstoel 'multimediale educatie' aan de OU, die mogelijk werd gemaakt door de NTR.





Colofon

Uitgave

LOOK, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek
Open Universiteit
Februari 2013

Bezoekadres

Valkenburgerweg 177
6419 AT Heerlen
telefoon 045 576 22 22

Postadres

Postbus 2960
6401 DL Heerlen

Redactie

Dr. I. Diepstraten
Prof. dr. R.L. Martens

Bureauredactie

Drs. J.L.C. Arkenbout

Fotografie

Chris Peeters, Tan branding

Omslag en vormgeving

Monique Vossen, Team visuele communicatie Open Universiteit

Oplage

500 exemplaren

U kunt deze publicatie downloaden via www.ou.nl/look
Dat geldt ook voor eerder verschenen publicaties van LOOK (en de voorganger:
het Ruud de Moor Centrum).





Eerder verschenen rapporten

- Kruijf, R. de, & Korenhof, M. (2012). *Netwerklernen bij WSKO. Verkennen en opstarten van netwerklernen*. Rapport 41. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Diepstraten, I., & Evers, A. (red). (2012). *Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren*. Rapport 40. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Aalsma, E., & Jansen, F. (2012). *Inzet van critical friends bij professionaliseren van leraren*. Rapport 39. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Beers, R., Berkers, R., Kreijns, K., & Wassink, H. (2012). *Digitaal leren moet je leren. ICT-ontwikkeling in teams op SG Were Di*. Rapport 38. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, W. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Rapport 37. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Nijland, F., Kruijf, R. de, & Diepstraten, I. (2012). *Inspireren tot leren. De Opleidingschool 2010-2011*. Rapport 36. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Hermans, V., Perreijn, S., & Bie, M. de (2012). *Docent Zorg 2.0*. Rapport 35. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Bruin, M., & Münstermann, H. (2012). *Specifieke beroepscompetenties van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs*. Rapport 34. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Janssen, S., Goes-Daniëls, M., & Wassink, H. (2012). *Een vliegende start: hoe houd je dit vast?* Rapport 33. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Hooijer, J., Amersfoort, D. van, & Willemsse, S. (2012). *Welearning. Samen werken en samen leren binnen de Bisschop Möller Stichting*. Rapport 32. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Jansen, F., Aalsma, E., & Janssen, S. (2011). *Professionaliseren in het hart van de vernieuwing*. Rapport 31. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Das, L., & Walhout, J. (2011). *Informatievaardigheden en de mediathecaris*. Rapport 30. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Hooijer, J., & Amersfoort, D. van. (2011). *Leren, innoveren en netwerken in po en pabo in Fryslân*. Rapport 29. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Lutgerink, J., Evers, A., Jans, E., Deuss, E., Stuker, E., Almekinders, R., & Maagdenberg, W. (2011). *Misconcept of preconcept?* Rapport 28. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Schuit, H., Vrieze, I. de, & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Rapport 27. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes-Daniëls, M., Berkers, R., Hulsebosch, J., & Coenders, M. (2011). *Professionaliseren en versterken praktijknetwerken VM2*. Rapport 26. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Schreurs, B., Evers, A., & Alphen, L. van (2011). *Leren op de werkplek in samenhang organiseren met 360-gradenfeedback. Twee casestudies*. Rapport 25. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Korenhof, M., Coors, P., Meijs, C., Amersfoort, D. van, & Moolenaar, N. (2011). *Netwerklernen in het primair onderwijs. Twee casestudies*. Rapport 24. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Beumer, M., Jeninga, J., Münstermann, H., & Perreijn, S. (2011). *Op weg naar een individueel ontwikkelingsplan in het praktijkonderwijs*. Rapport 23. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R., Hooijer, J., Kreijns, K., Laat, M. de, Vermeulen, M., & Wassink, H. (2011). *LOOK-onderzoek: vijf programmalijnen*. Rapport 22. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Schuwer, R., Lutgerink, J., Bie, M. de, Dieleman, A., Hermans, V. & Timmermans, G. (2011). *Ontwikkelen van leermateriaal in leerlijnen*. Rapport 21. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.



- Leeuwestein-Verbeek, P., Meulen, M. van der, Perreijn, S., & Heeroma, N. (2011). *Teamontwikkeling basisschool Aan de Bron*. Rapport 20. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Janssen, S., Dresen, M., Heeroma, N., & Berkers, R. (2011). *Inzicht in teamontwikkeling door praktijkonderzoek op het vmbo van Scholengemeenschap Were Di*. Rapport 19. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- 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.
- Stijnen, P., & Martens, R. (2011). *Jaarverslag onderzoek. LOOK 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., Klaijnsen, 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.
- Martens, R., & Stijnen, P. (2010). *Jaarverslag onderzoek. LOOK 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 publicaties

- Laat, M.F. de (2012). *Enabling professional development networks: How connected are you?* Inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Kuijpers, M.A.C.T. (2012). *Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte*. Inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Vrieling, E.M.(2012). *Promoting self-regulated learning in primary teacher education*. Proefschrift. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Windmuller, I.M.H. (2012). *Versterking van de professionaliteit van de leraar basisonderwijs*. Proefschrift. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Thurlings, M. (2012). *Peer to peer feedback: a study on teachers' feedback processes*. Proefschrift. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Evers, A. (2012). *Teachers Professional Development at Work and Occupational Outcomes. An Organisational and Task Perspective*. Proefschrift. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Martens, R., Kessels, J., Laat, M. de, & Ros, A. (2012) *Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Onderzoeksmantifest LOOK*. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Nieuwenhuis, L. F.M. (2012). *Leven lang leren on the roc's! Een visie op werken en leren in het mbo*. Inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, S., Martens, R., & Claessen, J. (2011). *Professionalisering van leraren op de werkplek. Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010*. 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). *LOOK onderzoeksprogramma 2009-2011. Succesvol leven lang leren op de werkplek: onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.



LOOK
Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek

E look@ou.nl
Postadres
Postbus 2960, 6401 DL Heerlen