



Afstemmen op diversiteit in de klas

De ontwikkeling van een passend professionaliseringspalet voor leraren

Deelrapport 4: Inhouden en vormen van voortgezette professionalisering

Lieke Jager, Ans Boosten en Helma de Keijzer



Universiteit
Leiden

DE
ONDERWIJS
SPECIALISTEN



Stichting Schoolbesturen
Primair Onderwijs
's-Hertogenbosch



samenwerkingsverband
Driegang

Dit is de uitgebreide rapportage van deelstudie 2: Voortgezette professionalisering

Afstemmen op diversiteit in de klas

Door leraren als effectief ervaren vormen en inhouden van voortgezette professionalisering.

Deze deelstudie is uitgevoerd in het kader van het RAAK-project: 'Afstemmen op diversiteit in de klas'. In dit onderzoeksproject wordt een passend professionaliseringspalet ontwikkeld om leraren in het primaire onderwijs te ondersteunen in het afstemmen op diversiteit in de klas. Dit palet wordt ontwikkeld én onderzocht door een consortium bestaande uit twee Fontys instituten, drie werkveldpartners en de Universiteit van Leiden. Aan leraren die werken bij de scholen van de betrokken partners worden al jaren verschillende vormen van voortgezette professionalisering aangeboden. Er worden verschillende professionaliseringsactiviteiten uitgevoerd, zoals korte cursussen, deelmasters, studiedagen en het samen leren in kwaliteitskringen. Leraren maken zelf keuzes uit deze verschillende inhouden en uit verschillende typen activiteiten.

Er is weinig zicht op hoe verschillende inhouden en activiteiten van invloed zijn op, of leraren helpen om, beter af te stemmen op de diversiteit in de klas. Uit onderzoek blijkt dat over het algemeen veel professionaliseringsactiviteiten ineffectief zijn om het handelen van leraren te veranderen (Opfer & Pedder, 2011). Onvoldoende begrip van – en aandacht voor – hoe het leren door leraren geïntegreerd wordt in hun praktijk en werkcontext kan hiervan een oorzaak zijn (Timperley & Alton-Lee, 2008). Deze deelstudie geeft inzicht in de inhouden en vormen die leraren als effectief ervaren gericht op het afstemmen op diversiteit én probeert de interacties tussen de leraar (als individu), de professionalisering (opleidingscontext) én de werkcontext in beeld te brengen.

Met deze deelstudie beantwoorden we de derde onderzoeksvraag binnen het RAAK-project, te weten: *Welke inhouden en vormen van voortgezette professionalisering ervaren leraren als effectief voor hun ontwikkeling op het gebied van het afstemmen op diversiteit in de klas?*

Onderzoeksaanpak

2.1 Instrument en procedure

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is een digitale vragenlijst ontwikkeld voor leraren. De vragenlijst richtte zich op het onderzoeken van interventies die door de leraren zelf zijn ervaren als waardevol om tot afstemming te komen op verschillende leerlingen in de klas. Het doel van de vragenlijst was om erachter te komen welke kenmerken van interventies eraan bijdragen om een interventie als waardevol te beschouwen. Door specifiek te vragen naar goede voorbeelden, 'good practices', beoogde de vragenlijst tevens inspiratie op te leveren voor het in het project te ontwikkelen professionaliseringspalet. Van voorkomende 'goede voorbeelden' kon verder geëxploreerd worden of deze in het professionaliseringspalet kunnen worden opgenomen.

In de start van de vragenlijst werd aan leraren gevraagd om terug te denken aan een professionalisering die zij als waardevol hebben ervaren om tot afstemming te komen op verschillen tussen hun leerlingen. Om ervoor te zorgen dat leraren de professionalisering goed voor de geest hadden is gevraagd de professionalisering kort te omschrijven. Vervolgens werden leraren geïnformeerd dat alle vragen in de vragenlijst ingevuld moesten worden met de omschreven professionalisering als uitgangspunt. De vragenlijst was zo opgebouwd dat leraren eerst meer open belangrijke kenmerken konden beschrijven. Vervolgens werd ze gevraagd om aan te geven of de professionalisering voldeed aan een aantal specifieke kenmerken. Deze kenmerken worden in de literatuur over professionalisering veelal als belangrijk gezien.

De vragenlijst bestond uit vijf onderdelen. Het eerste onderdeel bracht in kaart waarop de leraren hadden ervaren dat de professionalisering effect had. Leraren gaven op een vijfpuntschaal van 1- helemaal niet naar 5-

helemaal wel, in hoeverre zij ervaren dat de professionalisering effect had op de volgende aspecten: Gedrag, vaardigheden, opvattingen, identiteit en de leerlingen. Een voorbeeld item: *Het [professionaliserings]traject heeft eraan bijgedragen dat ik vaardigheden heb ontwikkeld om af te stemmen op diversiteit.*

Het tweede onderdeel bestond uit drie open vragen die beoogden om boven tafel te krijgen waarom leraren juist die professionalisering als waardevol hebben ervaren. De vragen waren: *'waar had je vooral behoefte aan', 'hoe is daaraan tegemoetgekomen' en 'wat vond je het meest waardevol'.*

Het derde onderdeel richtte zich op de inhoud van interventie. De leraren werd gevraagd om op een vijfpuntschaal van 1- helemaal niet tot 5- helemaal wel aan te geven in hoeverre de interventie een bepaalde focus had. Bijvoorbeeld *'het belang van hoge verwachtingen voor alle leerlingen' of 'de onderzoekende houding van de leraar'.*

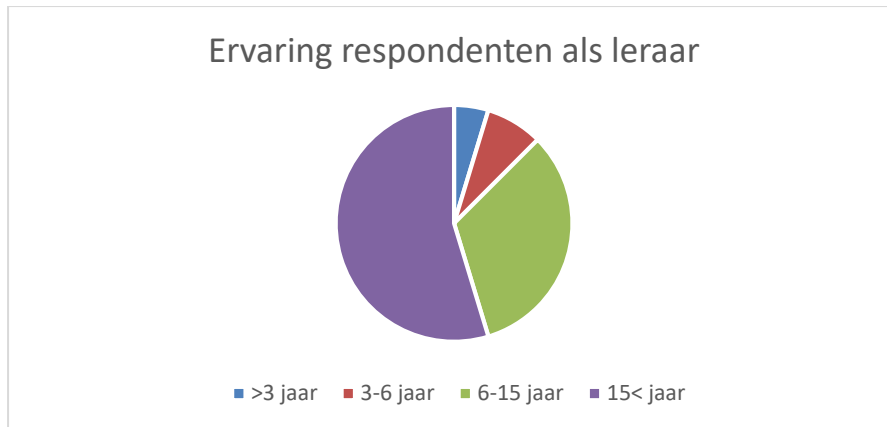
Het vierde onderdeel bestond uit een inventarisatie van de werkwijze binnen de interventie. Ten eerste werd van leraren gevraagd om van zeven activiteiten aan te geven of deze aanwezig waren in de interventie. Ten tweede werd over negen kenmerken gevraagd in hoeverre de leraren deze herkenden in de interventie. Beide onderdelen werden bevraagd middels een vijfpuntschaal die liep van 1- helemaal niet tot 5- helemaal wel. Voorbeeld van werkwijzen zijn *'bestuderen (lezen/bespreken) van theorie/literatuur', 'ontwerpen van eigen lessen samen met anderen' of 'bespreken van praktijkcasuïstiek'.* Voorbeelden van kenmerken zijn *'De inhoud was direct gekoppeld aan mijn eigen praktijk', 'De opleider/coach toonde modelgedrag' en 'Ik leerde op een onderzoekende manier'.* Daarnaast werd met een open vraag nogmaals aan de leraren gevraagd of er nog andere zaken waren die de professionalisering leerzaam maakten met betrekking tot het afstemmen op diversiteit in de klas.

In het laatste onderdeel werd er een aantal structuurkenmerken bevraagd. Deze kenmerken richtten zich op de tijdsinvestering (hoeveel uur en over welke periode deze uren verspreid waren). Daarnaast werd gevraagd met wie de leraren de professionalisering volgden: individueel, samen met collega's van de school, samen met leraren van andere scholen. Ook werd gevraagd in hoeverre het volgen van het traject kwam uit een eigen wens en/of een wens vanuit school.

Ter afsluiting volgden er twee open vragen waarin werd gevraagd expliciet mee te denken over het te ontwikkelen professionaliseringspalet. Ten eerste werd gevraagd wat daarin zeker wél zou moeten terugkomen. Ten tweede werd gevraagd waarvoor gewaakt moest worden.

2.1 Deelnemers

De vragenlijst werd digitaal verspreid onder ongeveer 450 leraren van de diverse werkveldpartners. Uiteindelijk hebben 62 leraren de vragenlijst zodanig ingevuld dat hun data zijn meegenomen in de analyse. Eén leraar was in de open vragen zodanig negatief over de gevolgde professionalisering dat werd aangenomen dat zij geen waardevolle professionalisering beschreef. Haar gegevens zijn verwijderd uit de dataset. Van de 62 overgebleven leraren hebben acht leraren de vragenlijst niet helemaal ingevuld. Vijf leraren zijn gestopt na het eerste onderdeel. Twee leraren zijn gestopt na het tweede onderdeel. Eén leraar stopte na het vierde onderdeel. In totaal hebben 54 leraren de vragenlijst dus helemaal ingevuld. Gezien de lage respons is besloten ook de antwoorden van de leraren die eerder zijn gestopt wel mee te nemen in verdere analyses. Aan de leraren is gevraagd hoeveel jaar ervaring zij hadden als leraar. Uit figuur 1 valt af te lezen dat de vragenlijst met name is ingevuld door leraren met 6-15 jaar ervaring en leraren met meer dan 15 jaar ervaring.



Figuur 1- Verdeling van respondenten over verschillende jaren ervaring in het onderwijs.

2.3 Analyse

Middels de vragenlijst zijn kwantitatieve en kwalitatieve gegevens verzameld over de door de leraren ervaren aanwezigheid van verschillende kenmerken in professionaliseringstrajecten die als waardevol zijn ervaren voor het afstemmen op diversiteit in de klas. Per thema (effecten, inhoud, werkwijze en structuurkenmerken) worden eerst de beschrijvende statistieken gepresenteerd van de kwantitatieve gegevens: de gegevens van de diverse vijf puntsschalen.

De antwoorden op de verschillende open vragen zijn tevens geanalyseerd, waarbij de vragen vanuit de survey werden gebruikt als sensibiliserende concepten. Per thema zullen de gevonden categorieën met voorbeelden of quotes worden weergegeven.

3. Resultaten

3.1 Effecten van als waardevol ervaren professionalisering

3.1.1 Theoretische verkenning: Effecten van professionalisering.

Leraren kunnen worden gezien als *'frontline professionals'*: zij staan bij alles wat ze doen vol in de schijnwerpers van een moreel geladen maatschappij waarbij ze voortdurend afwegingen moeten maken wat in deze specifieke situatie volgens hen 'goed' handelen is, en zij dit tevens kunnen verantwoorden aan anderen (Jansma, 2005; Ruijters, 2015). Hoe zij hun eigen persoonlijke professionaliteit verstaan is hierbij leidend (Kelchtermans, 2012; Onderwijsraad, 2013). Reflectie op wie je zélf bent als leraar, en daarmee welk effect je hebt op je leerlingen, is dus van belang. McClelland (1985) benoemt dit in zijn ijsbergmodel als nadenken over wat er 'onder de waterlijn' gebeurt. Korthagen en Evelein (2009) hebben het over kernreflectie, zich daarbij baserend op de logische niveaus van Bateson (1972). Boven de waterlijn liggen zaken als omgeving, gedrag en vaardigheden, onder de waterlijn bevinden zich dieperliggende elementen die het gedrag sturen zoals waarden en opvattingen, de eigen identiteit en zingeving.

Reflectie op wie je zelf bent als leraar leidt volgens Argyris en Schön (1974) tot double en triple loop leren: het vormen van nieuwe innerlijke principes die het gedrag sturen, dit in tegenstelling tot single-loop leren waarbij nieuw gedrag wordt toegepast vanuit theoretische inzichten zonder dat daarbij de eigen betekenisgeving ter discussie wordt gesteld. Bij het waarderen van diversiteit zijn de eigen waarden letterlijk in het geding. De lading die leraren, impliciet dan wel expliciet, geven aan het begrip diversiteit bepaalt in hoge mate de verwachtingen die ze hebben ten aanzien van leerlingen, en daarmee de effectiviteit van hun handelen (Van den Bergh, 2018).

Kwon en Nicolaidis (2017) hebben aangetoond dat, om diversiteit daadwerkelijk te waarderen in plaats van te accepteren, triple loop learning nodig is. Triple loop learning (zijn) gaat verder dan single loop learning (doen) of double loop learning (weten): *"It is a conscious effort to purposefully change our way of being that influences our way of knowing and doing. It no longer concerns only behavioral revision or cognitive reframing, but*

transcends both in dealing with adaptive challenges" (p. 91). Door triple loop learning kan waarden van diversiteit worden geïnternaliseerd tot een fundamentele levenshouding die tot uiting komt in alle gedragingen van de leerkracht. Professionaliseringsinterventies gericht op het (instrumenteel) aanpassen van gedrag zijn hiervoor niet voldoende (Rubie-Davies, 2014). Daarbij bestaat immers de kans dat de leraar in de praktijk blijft uitgaan van bestaande aannames waarmee het handelen niet fundamenteel verandert (Kennedy, 2016).

In 2015 heeft ruim twee derde van het onderwijzend personeel in het PO deelgenomen aan vormen van professionalisering waarbij kennisoverdracht centraal staat, tegenover een kwart dat koos voor vormen van leren die gericht zijn op persoonlijke betekenisverlening (Kools, Van den Berg & Scheeren, 2018). Vakinhoudelijke professionaliseringsvormen waren in 2015 verreweg het meest populair. De belangrijkste motivatie die leraren hierbij aangaven is de mogelijkheid tot directe verbetering van de dagelijkse praktijk. De meest gekozen professionaliseringsvormen door leraren in Nederland lijken aldus vooral gericht op single loop learning, ofwel het aanpassen van gedrag. Het lijkt erop dat professionalisering gebaseerd op triple loop learning door leraren in Nederland tot op heden nog minder vaak worden gekozen.

3.1.2 Resultaten kwantitatieve gegevens waardevolle professionalisering

Tabel 1. Beschrijvende statistieken met betrekking tot ervaren effecten van 'Waardevolle Professionalisering' (WP) op het gebied van afstemmen op diversiteit op diverse effectmaten ($n=62$, Range 1-5).

<i>De WP heeft bijgedragen aan een verandering van...</i>	Gem.	SD.
Mijn gedrag in de klas gericht op afstemmen	3.85	.97
Mijn vaardigheden om af te kunnen stemmen	4.02	.86
Mijn opvattingen over afstemmen op diversiteit	3.73	1.01
Mijn identiteit als leraar	3.53	1.56
Mijn leerlingen in de klas	3.60	1.05

De leraren geven aan dat de door hen als waardevol ervaren professionalisering met name heeft bijgedragen aan hun vaardigheden. Zij hebben in mindere mate ervaren dat de professionalisering heeft bijgedragen aan hun identiteit als leraar. Niet voor alle leraren is het zien van een verandering van identiteit of het zien van ander gedrag van hun leerlingen een voorwaarde om professionalisering als waardevol te ervaren.

3.1.3 Conclusies met betrekking tot de ervaren effecten van als waardevolle ervaren professionalisering

Zowel uit de literatuurstudie als uit het onderzoek blijkt dat leraren het met name belangrijk te vinden dat een professionalisering bijdraagt aan hun vaardigheden. De resultaten van de vragenlijst laten zien dat niet alle leraren een verandering van hun opvattingen en aannames als noodzakelijk vinden om een professionalisering als waardevol te ervaren. Echter vraagt de aard van het waarden van diversiteit om het expliciteren van persoonlijke opvattingen en aannames én daar kritisch op te reflecteren. Hoewel dit niet per se hoeft te betekenen dat er sprake is van een, expliciet ervaren, verandering van identiteit is het wel van belang dat professionalisering leraren uitnodigt hun eigen opvattingen en aannames kritisch bevragen.

3.2 Inhouden en kenmerken van als waardevol ervaren professionalisering

3.2.1 Theoretische verkenning: Inhouden van professionalisering

Er zijn verschillende categorieën van kenmerken van professionalisering; kenmerken in de doelen van de professionalisering, de inhoud, opzet en structuur van de professionalisering (Van Veen et al., 2012).

Wat betreft de inhoudelijke aspecten van professionalisering op het gebied van afstemmen op diversiteit zijn naast de reflectief onderzoekende houding bijvoorbeeld het hebben van een positieve relatie gebaseerd op hoge

verwachtingen, doelgericht lesgeven, een focus op samenwerkend leren, een focus op zelfregulatie en het waarderen van (culturele) verschillen van belang (Rubie-Davies et al., 2015).

3.2.2 Resultaten

Tabel 2. Beschrijvende statistieken (*gemiddelde, standaarddeviatie*) met betrekking tot ervaren inhouden van 'Waardevolle Professionalisering' (WP). (*N=57, Range 1-5*)

<i>In de WP lag er een focus op</i>	Gem.	SD.
Belang van hoge verwachtingen voor alle leerlingen	3.63	1.01
Doelgericht lesgeven	3.91	1.04
Samenwerkend leren van leerlingen	3.40	1.10
Zelfregulatie van leerlingen	3.74	.94
Waarderen van verschillen tussen leerlingen	4.14	.85
Onderzoekende houding van de leraar	4.39	.90
Positieve relatie met leerlingen	4.42	.82

De als waardevol ervaren professionaliseringsactiviteiten waren inhoudelijk met name gefocust op de onderzoekende houding van de leraar én het bewerkstelligen van een positieve relatie met leerlingen. Samenwerkend leren wordt in veel mindere mate genoemd als een focus binnen waardevolle professionalisering. In een deel van de literatuur wordt het belang van het bespreken van verwachtingen t.a.v. leerlingen én het verhogen van die verwachtingen als cruciaal genoemd om diversiteit te kunnen waarderen. Hoewel een aantal leraren aangeven dat de voor hen waardevol ervaren professionalisering deze focus wel had, laat het lage gemiddelde zien dat dit lang niet in alle professionalisering een thema is geweest.

3.2.3 Conclusies

Gebaseerd op deze gegevens lijkt het, wanneer de voortgezette professionalisering wil aansluiten op als effectief ervaren inhouden, van belang dat er gefocust wordt op een positieve relatie met leerlingen, de onderzoekende houding van de leraar alsmede het waarderen van verschillen tussen leerlingen.

De focus op het belang van hoge verwachtingen voor alle leerlingen alsmede het samenwerkend leren lijkt voor leraren niet essentieel om de professionalisering als waardevol te ervaren.

Theoretische verkenning: kenmerken van, en activiteiten in, de professionalisering

Over professionalisering van leraren in het algemeen weten we dat dit vooral effectief is als zij samen actief en onderzoekend leren. Het gaat hierbij om het analyseren van problemen en construeren van oplossingen gericht op het verbeteren van hun lespraktijk. Daarbij is het van belang dat docenten eigenaarschap ervaren: zij moeten zelf invloed uit kunnen oefenen op de doelen en inhoud van professionaliseringsactiviteiten (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010; Roesken-Winter, Hoyles, & Blömeke, 2015). Verder is bekend dat doelen van de professionalisering helder moeten zijn en dat het demonstreren van het doelgedrag door middel van voorbeelden op video en/of door modeling door de opleider effectief is.

Belangrijke kenmerken van leeractiviteiten zijn bijvoorbeeld het actief en onderzoekend leren en het uitvoeren van authentieke taken, liefst samen met collega's (Van Veen, Zwart, & Meirink, 2012; Gast, Schildkamp, & Van der Veen, 2017). Betekenisvolle interactie met collega's door dialoog en discussie en door planning en experimenteren helpt leraren om nieuwe kennis en inzichten te integreren in hun lespraktijk (Van den Bergh, Ros, & Beijaard, 2014). Er zijn grote verschillen in de ondersteuning die docenten hierbij nodig hebben; in de literatuur zijn

verschillende leerpatronen en leerprofielen van leraren (Vermunt & Endedijk, 2011; Van den Bergh, Ros & Beijaard, 2015).

Recentelijk zijn er verschillende artikelen verschenen die rapporteren over een professionalisering gericht op het afstemmen op verschillen in de klas. Deze trajecten laten zich kenmerken door een centrale rol van het ontwikkelen/ontwerpen van lessen en het reflecteren hierop. Er is diversiteit in, in hoeverre dit individueel of in samenwerking gebeurt. Daarnaast wordt soms samengewerkt met collega's en in andere interventies met een onderzoeker/coach. In een enkel traject wordt over dit reflecteren gesproken in termen van 'onderzoek' doen – hoewel niet duidelijk wordt wat zulk onderzoek inhoudt.

Naast het ontwikkelen/ontwerpen van lessen stonden bij meerdere professionaliseringstrajecten tevens een of meerdere seminars of specifieke literatuur/onderzoek centraal. Er waren een aantal gedeelde thema's over trajecten heen, zoals aandacht voor specifieke instructiestrategieën en het klasklimaat. Daarnaast waren er ook specifieke thema's die binnen een enkel traject centraal stonden. Zo richtte een interventie zich onder andere op thema's als 'vakinhoud en leermoeilijkheden' en 'diagnosticeren van leerbehoeften' waar een andere interventie juist aandacht besteedde aan thema's als 'verwachtingsvorming' en 'goalsetting en feedback'. Een aantal interventies had geen vooraf bepaalde inhouden, uit de studies werd soms gesproken over de functie van een 'facilitator' om ervoor te zorgen dat er een 'link' was naar 'theorie'. Welke theorie en hoe dit een rol heeft gespeeld in de bijeenkomsten wordt niet duidelijk.

Met betrekking tot degenen die de interventie uitvoeren/begeleiden is er verschil in de nadruk die wordt gelegd in hoeverre een coach met name competent moet zijn in het lesgeven van het vak, en diepgaande kennis van zowel vakdidactiek als algemene didactiek moet hebben. Leren af te stemmen op diversiteit lijkt in zulke frameworks kennisdomein specifiek. Over het belang van 'modellen' lijken de resultaten verschillend, enerzijds wordt het belang veelal benadrukt anderzijds blijkt uit een van de trajecten (Dack, 2016), dat voor deelnemers deze modeling niet per se als cruciaal ervaren wordt.

Resultaten en conclusie kenmerken van, en activiteiten in, waardevolle professionalisering

Tabel 3. Beschrijvende statistieken (*gemiddelde, standaarddeviatie, min. & max.*) met betrekking tot ervaren werkwijze van 'Waardevolle Professionalisering' (WP). (*N=55, Range 1-5*)

<i>In de WP heb ik de volgende activiteiten ondernomen</i>	Gem.	SD.
Bestuderen (lezen/bespreken) van theorie/literatuur	3.89	1.08
Bekijken van het lesgeven van andere leraren	2.98	1.45
Reflecteren op mijn eigen lesgeven	3.78	1.20
Zelf ontwerpen van eigen lessen	3.07	1.30
Ontwerpen van eigen lessen samen met anderen	2.65	1.25
Systematisch evalueren van mijn eigen lesgeven op basis van verzamelde gegevens	3.25	1.34
Bespreken van praktijkcasuïstiek	4.18	.98

Tabel 4. Beschrijvende statistieken (*gemiddelde, standaarddeviatie, min. & max.*) met betrekking tot ervaren vormkenmerken van 'Waardevolle Professionalisering' (WP). (*N=55, Range 1-5*)

<i>In de WP herkende ik onderstaande kenmerken</i>	Gem.	SD.
De inhoud was direct gekoppeld aan de eigen praktijk	4.47	.81
De inhoud paste bij ontwikkelingen binnen mijn school	4.16	1.05
De inhoud was gericht op het leren van leerlingen	4.13	1.00

De opleider/coach toonde modelgedrag	4.24	.86
Ik leerde actief	4.22	.90
Ik leerde op een onderzoekende manier	3.98	1.05
Ik leerde samen met collega's	4.13	.96
De doelen van de professionalisering waren duidelijk	4.31	.90
Ik was eigenaar van mijn eigen leerproces	4.24	.86

De verschillende vormkenmerken worden door alle leraren benoemd als aanwezig in de door hen beschreven waardevolle professionalisering. Gemiddeld genomen herkennen leraren het minst dat ze leerde op een onderzoekende manier. Met betrekking tot de activiteiten ondernomen in de professionalisering is er een eensgezindheid met betrekking tot het bespreken van praktijkcasuïstiek. Maar ook het bestuderen (lezen/bespreken) van theorie/literatuur scoort hoog als activiteit binnen als waardevol ervaren professionalisering. Het ontwerpen van lessen samen met andere leraren en het bekijken van het lesgeven van andere leraren zijn activiteiten die gemiddeld minder ondernomen zijn binnen de waardevolle professionalisering. Over het algemeen valt echter op dat er een grote spreiding is op de ondernomen activiteiten. Dit kan betekenen dat er veel verschillende professionalisering zijn besproken door de verschillende leraren. Het kan echter ook zijn dat leraren onderling verschillen in hun leervoorkeuren, waarbij voor sommige het bekijken van andere leraren wél kan leiden tot waardevolle inzichten is dat wellicht voor een andere leraar anders.

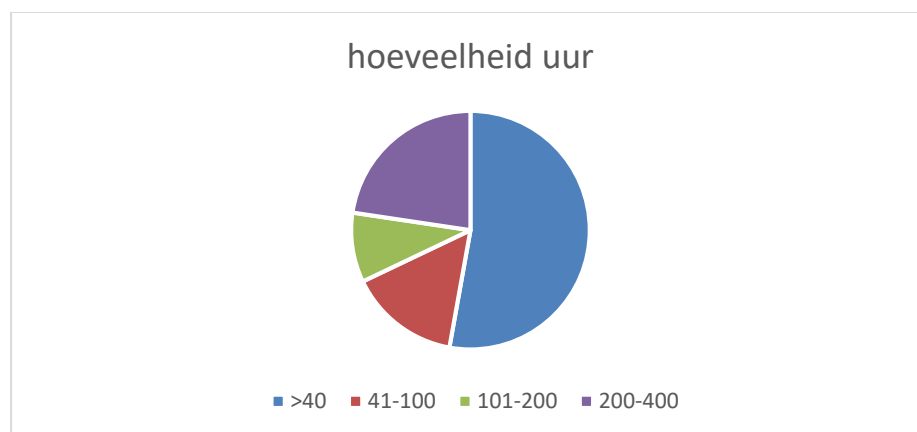
Aanbevelingen: Probeer in de professionalisering zoveel mogelijk ruimte te maken voor het bespreken van praktijkcasuïstiek, het bestuderen van theorie/literatuur én het reflecteren op het eigen lesgeven. Geef leraren met betrekking tot activiteiten keuzes opdat recht wordt gedaan aan eventuele persoonlijke voorkeuren. Activiteiten waarin deelnemers lessen ontwerpen met andere lijken minder te appelleren aan wat leraren als waardevol ervaren in professionalisering gericht op het waarderen van diversiteit.

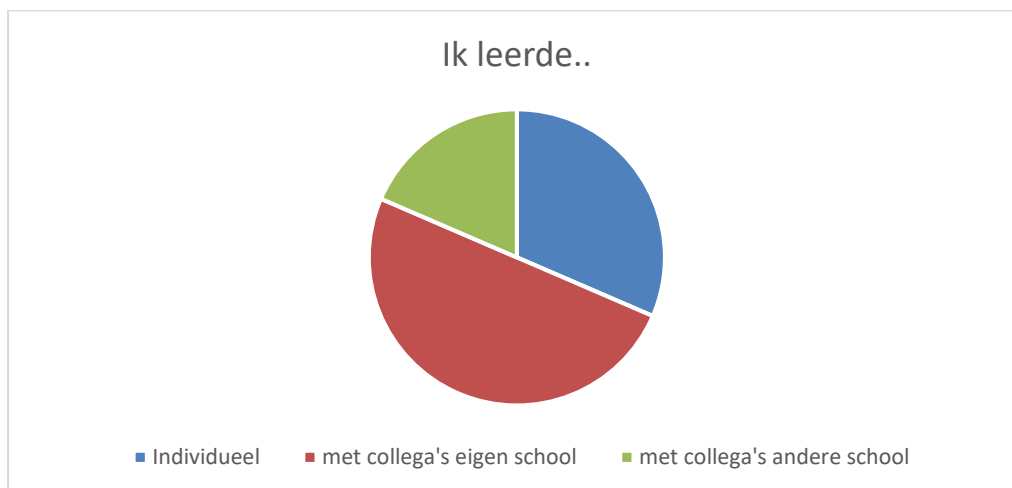
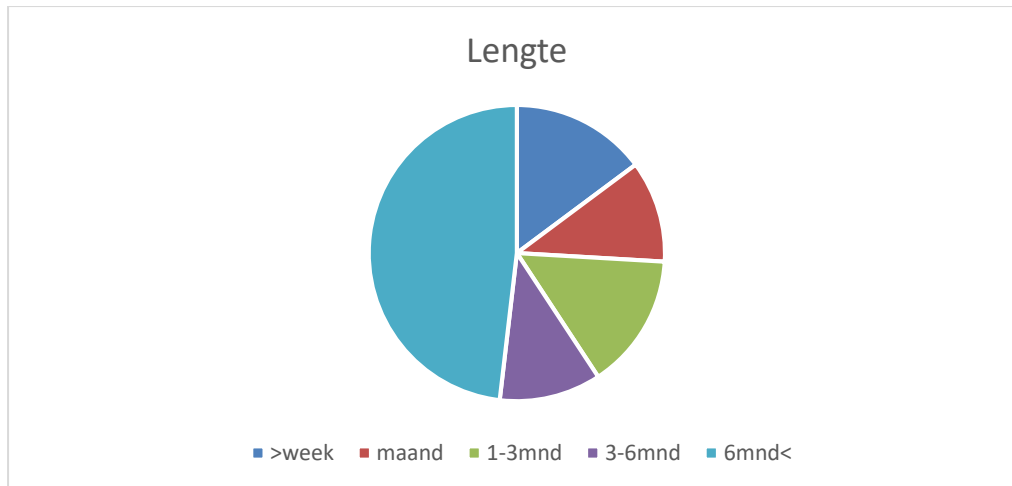
3.1 Structuurkenmerken van als waardevol ervaren professionalisering

3.3.1 Theoretische verkenning: Structuurkenmerken

Structuurkenmerken betreffen het ontwerp van het professionaliseringsprogramma, zoals de vorm en de duur ervan. Er is geen algemene richtlijn over hoeveel uren investering effectief is; dit is afhankelijk van de activiteit. Duidelijk is wel dat er substantieel tijd nodig is om professionele ontwikkeling duurzaam te kunnen stimuleren.

3.3.2 Resultaten





Tabel 4. Beschrijvende statistieken (*gemiddelde, standaarddeviatie*) over de tot oorsprong van de professionaliseringswens

<i>Ik volgde deze professionalisering vanuit</i>	Gem.	SD.
Eigen professionaliseringswens	4.67	.67
Professionaliseringswens van de school	3.12	1.44

- 3 deelnemers geven aan dat het niet echt een eigen wens was én ook niet echt de wens van de school.
- 22 deelnemers (34.9%) geeft aan dat het een gedeelde wens was, dus zowel persoonlijk als van de school
- 29 deelnemers (46%) geeft aan dat de wens niet gedeeld was. 1 deelnemer geeft aan dat de behoefte meer kwam vanuit school dan vanuit de deelnemer zelf. 28 deelnemers geven aan dat het volgen van de professionalisering vanuit een eigen wens ontstond.

De professionalisering die beschreven zijn in de vragenlijst hadden het vaakst een duur van langer als 6 maanden. Echter, meer dan 50% van de leraren heeft een professionaliseringsactiviteit beschreven met een investering van minder dan 40 uur. 45% van de leraren heeft een professionaliseringactiviteit beschreven welke maximaal 3 maanden duurde. Hoewel uit verschillende onderzoeken blijkt dat het substantieel tijd kost om professionele ontwikkeling duurzaam te stimuleren kunnen kortere interventies voor leraren ook zeer waardevol zijn.

Binnen de als waardevol beschreven professionalisering leerden leraren vooral samen met collega's van de eigen school en in mindere mate individueel of met collega's van andere scholen. Het vormgeven van de professionalisering binnen teamverband lijkt daarmee in overeenstemming te zijn. De waardevolle professionalisering kwamen met name uit de eigen professionaliseringswens (gem. 4.67) en in mindere mate vanuit de wens van school (gem. 3.12). Voor 1 leraar kwam de wens wel vanuit school en niet vanuit de leraar zelf. Voor alle andere was er sprake van een gedeelde wens of kwam de wens vooral vanuit zich zelf.

Resultaten analyse kwalitatieve gegevens

Categorieën gebaseerd op de vragen vanuit de survey als sensibiliserende concepten	Subcategorieën	Voorbeelden vanuit de data
Welke professionalisering benoemen leraren als waardevol? - <i>Inhoudelijk</i>	<p>1. <i>Gericht op leerlingen</i></p> <p>(1a) Pedagogisch (1b) Didactisch (1c) Sociaal emotionele ontwikkeling (1d) Gedrag (1e) Beperking (1f) Leren</p> <p>(2) <i>Gericht op leerkrachten</i></p> <p>(2a) Handelen (2b) Leren</p> <p>(3) <i>Gericht op schoolontwikkeling</i></p> <p>(3a) functie/rol</p>	<p>(1a) Welbevinden en betrokkenheid (1b) Taakspel (1c) Mindset van leerlingen (1d) Agressie; executieve functies; (1e) Dyslexie; Morbiditeit; Psychische problemen bij leerlingen (1f) Coöperatieve Leer strategieën, woordenschat voor jonge kind</p> <p>(2a) Omgaan met agressie; verrassend tekenen als strategie (2b) Onderwijs aan kinderen met EMB; Hoog sensitiviteit; Plus leerlingen; Mediërend leren</p> <p>(3a) Reken coördinator; leescoach</p>
Waar hadden leraren vooral behoefte aan? - <i>Inhoudelijk</i>	<p>(1) Kennis (2) Vaardigheden (3) Professionele rol als leraar</p>	<p>Voorbeelden van quotes</p> <p>(1) <i>Kennis over het jonge kind; kennis over specifieke doelgroep(EMB)</i> (2) <i>Hoe de EMB groep het beste te begeleiden; beter leren afstemmen op onderwijsbehoefte; Leren werken volgens LACCS –methode (Lichamelijk welzijn, alertheid, contact, communicatie en een stimulerende tijdsbesteding) voor EMB- leerlingen</i> (3) <i>Bevestigen van bepaalde denkbeelden; andere manier leren kijken naar kinderen</i></p>
- <i>Activiteiten</i>	<p>(1) Aansluiten bij eigen praktijk (2) Praktisch oefenen (3) Inzet van middelen/methoden (4) Reflectie (5) Samen leren met collega's</p>	<p>(1) <i>Goed leren aansluiten bij de behoeften van leerlingen</i> (2) <i>Praktische handreikingen/handvatten/tips</i> (3) <i>Filmbeelden, (nieuwe) methoden; bespreken van casuïstiek</i> (4) <i>Kijken naar het eigen handelen</i> (5) <i>Kennis en ervaring delen met collega's</i></p>
Hoe is in de WP tegemoetgekomen aan behoeften van leraren?	<p>(1) Bekijken van beelden (2) inzetten op kritische houding (3) Praktische handreikingen (4) Rolmodel van cursusleider/docent (5) Stimuleren van interactie</p>	<p>(1) <i>Door samen beelden te interpreteren; krijgen van feedback</i> (2) <i>Leren om een kritische houding aan te nemen; uitproberen in de praktijk; belang inzien van anders handelen</i> (3) <i>Na het bespreken van theorie tips gekregen; duidelijke instructie; inbreng van praktijkvoorbeelden; veel suggesties en praktische voorbeelden</i> (4) <i>Door goed af te stemmen op de cursisten; bevlogen manier van les geven</i> (5) <i>Fijn de input en interactie in de lessen</i></p>
Wat vonden leraren het meest waardevol?	<p>(1) Reflectie (2) Dialoog (3) Samenwerken (4) Transfer/verbinding naar praktijk</p>	<p>(1) <i>Terugkijken op jezelf; op een andere manier kijken naar kinderen; Ik ben continu aan het spiegelen geweest; hoe sta ik in mijn werk en hoe kan ik veranderen?</i> (2) <i>Sparren met collega's en met mensen uit andere vakgebieden; sparren met collega's van andere scholen</i> (3) <i>Tijd met collega's om dit samen te doen; interactie met collega's; intervisie</i> (4) <i>Nieuwe onderwijs zorg plannen ontwikkeld die inhoudelijk daadwerkelijk iets over de leerlingen zeggen; fijn om naar collega's beter te kunnen verantwoorden en beargumenteren waarom ik handel zoals ik doe</i></p>

Wat vonden leraren het meest typerend om af te stemmen op diversiteit?	(1) Praktische toepasbaarheid (2) Begrip/begrijpen van gedrag leerlingen (3) Samenwerken met betrokkenen	<i>(1) We konden het geleerde meteen toepassen in de praktijk, evalueren en reflecteren (2)Erkenning van plafond van de leerling; de individuele leerling staat voorop; De absolute eigenheid van het kind; begrip voor persoonlijke omstandigheden van II (3) Samenwerken met ouders voor een betere afstemming</i>
Wat moet er volgens leraren zeker gedaan worden m.b.t. professionalisering over afstemmen op diversiteit?	(1)Aansluiten op praktijk (2) Afstemmen op leerbehoeften van de cursisten (3) Onderzoekende houding	<i>(1) Praktijkvoorbeelden meenemen en evalueren en feedback geven; (2) Zorg dat het geen werkdruk oplevert maar werkdruk verlagend is: Kijken waar leraren behoefte aan hebben; aansluiten bij wat de mensen zelf al weten (3) Buiten de gebaande wegen durven denken: nieuwsgierig naken; mensen aanzetten tot nadenken over eigen handelen en (voor) oordelen; digitale mogelijkheden meenemen</i>
Wat moet er volgens leraren zeker niet gedaan worden m.b.t. professionalisering over afstemmen op diversiteit?	(1) Eenzijdig (vanuit aanbieder) professionalisering ontwerpen en uitvoeren	<i>(1) Geen eenzijdige- maat levering, niet bij stap 1 beginnen, geen herhaling, uitgaan wat leraren al weten, te lang en teveel theorie, lange dag</i>

Conclusies en afsluitende opmerkingen

De hoofdvraag van deze deelstudie was: *Welke inhoud en vormen van voortgezette professionalisering ervaren leraren als effectief voor hun ontwikkeling op het gebied van het afstemmen op diversiteit in de klas?* Op basis van de literatuurstudie én de resultaten van de vragenlijst kunnen de volgende conclusies worden getrokken, en aanbevelingen worden gedaan.

- Ervaren effecten van waardevolle professionalisering

Zowel uit de literatuurstudie als uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat leraren het met name belangrijk te vinden dat een professionalisering bijdraagt aan hun vaardigheden. De resultaten van de vragenlijst laten zien dat niet alle leraren een verandering van hun opvattingen of identiteit noodzakelijk vinden om een professionalisering als waardevol te ervaren. Echter vraagt de aard van het leren waarderen van diversiteit om het expliciteren van persoonlijke opvattingen en aannames én daar kritisch op te reflecteren. Hoewel dit niet per se hoeft te betekenen dat er sprake is van een expliciet ervaren verandering is het wel van belang dat professionalisering leraren uitnodigt hun eigen opvattingen en aannames kritisch te bevragen.

Aanbeveling: probeer in alle professionaliseringsactiviteiten het werken aan vaardigheden én kritisch reflecteren op opvattingen en aannames te integreren. Probeer van activiteiten te expliciteren aan welke vaardigheden en inzichten de activiteit heeft bijgedragen.

- Ervaren inhoud van waardevolle professionalisering

De als waardevol ervaren professionaliseringsactiviteiten hadden met name een inhoudelijke focus op de onderzoekende houding van de leraar én het bewerkstelligen van een positieve relatie met leerlingen. De resultaten van de analyse van de kwalitatieve gegevens onderschrijven het belang van de leerlinggerichtheid van de professionalisering. Van de meeste interventies werd benoemd dat zij een focus hadden op leerlingen én minder op schoolontwikkeling of de leerkracht zelf.

In een deel van de literatuur wordt het belang van het bespreken van verwachtingen ten aanzien van leerlingen én het verhogen van die verwachtingen als cruciaal genoemd om diversiteit te kunnen waarderen. Hoewel in de vragenlijst een aantal leraren wel aangeven dat de voor hen waardevol ervaren professionalisering deze focus op verwachtingen wel had, laat het relatief lage gemiddelde (gem. 3.63) zien dat dit lang niet in alle professionaliseringsactiviteiten een thema is geweest.

Aanbeveling; probeer in de professionalisering expliciet in te steken op het onderzoekend leren van de leraren en in de interventie leraren te focussen op (de relatie met) verschillende leerlingen. Hoewel de resultaten van de vragenlijst aangeven dat voor het als waardevol ervaren van een professionalisering niet cruciaal is om aandacht te besteden aan het belang van hoge verwachtingen is de aanbeveling wel ervoor te zorgen dat alle leraren gedurende de interventie hun verwachtingen jegens leerlingen expliciteren én de gevolgen van deze verwachtingen kritisch te evalueren.

- Ervaren kenmerken van, en activiteiten binnen, waardevolle professionalisering

De verschillende vormkenmerken (inhoud gekoppeld aan de eigen praktijk, inhoud passend bij schoolontwikkeling, inhoud gericht op het leren van leerlingen, opleider/coach toonde modelgedrag, actief leren, leren op een onderzoekende manier, samen leren met collega's, duidelijke doelen en eigenaarschap) worden door alle leraren benoemd als aanwezig in de door hen beschreven waardevolle professionalisering. Gemiddeld genomen herkennen leraren het minst dat ze leerde op een onderzoekende manier (gem. 3.98). Met betrekking tot de activiteiten ondernomen in de professionalisering is er een eensgezindheid met betrekking tot het bespreken van praktijkcasuïstiek als activiteit in waardevolle professionalisering. Maar ook het bestuderen (lezen/bespreken) van

theorie/literatuur scoort hoog als activiteit binnen als waardevol ervaren professionalisering. Vanuit de kwalitatieve gegevens valt tevens op dat leraren de aansluiting bij de eigen praktijk, het zelf oefenen, het bekijken van praktijkbeelden en het reflecteren op de eigen praktijk als waardevol hebben ervaren evenals het samen leren met collega's. Het ontwerpen van lessen samen met andere leraren en het bekijken van het lesgeven van andere leraren zijn activiteiten die gemiddeld minder ondernomen zijn binnen de waardevolle professionalisering. Over het algemeen valt echter op dat er een grote spreiding is op de ondernomen activiteiten binnen waardevolle professionalisering. Dit kan betekenen dat er veel verschillende professionalisering zijn gevolgd door de verschillende leraren. Het kan echter ook zijn dat leraren onderling verschillen in hun leervoorkeuren, waarbij voor sommige het bekijken van andere leraren wél kan leiden tot waardevolle inzichten, is dat wellicht voor een andere leraar anders.

Aanbevelingen: Probeer in de professionalisering zoveel mogelijk ruimte te maken voor het bespreken van praktijkcasuïstiek, het bestuderen van theorie/literatuur én het reflecteren op het eigen lesgeven. Geef leraren met betrekking tot activiteiten keuzes opdat recht wordt gedaan aan eventuele persoonlijke voorkeuren.

- Structuurkenmerken van de beschreven als waardevol ervaren professionalisering

De professionalisering die beschreven zijn in de vragenlijst hadden het vaakst een duur van meer als 6 maanden. In het verdiepende interview met één van de leraren over een vaak als waardevol beschreven professionalisering wordt het belang van een langdurige en intensieve professionalisering ook expliciet onderschreven. Echter, meer dan 50% van de leraren heeft een professionaliseringsactiviteit beschreven met een investering van minder dan 40 uur. Daarnaast heeft 45% van de leraren heeft een professionaliseringactiviteit beschreven welke maximaal 3 maanden duurde. Hoewel uit verschillende onderzoeken blijkt dat het substantieel tijd kost om professionele ontwikkeling duurzaam te stimuleren kunnen kortere interventies voor leraren ook zeer waardevol zijn.

Binnen de als waardevol beschreven professionalisering leerden leraren vooral samen met collega's van de eigen school en in mindere mate individueel of met collega's van andere scholen. Het vormgeven van de professionalisering binnen teamverband lijkt daarmee in overeenstemming te zijn. De waardevolle professionalisering kwamen met name uit de eigen professionaliseringswens (gem. 4.67) en in mindere mate vanuit de wens van school (gem. 3.12). Voor één leraar kwam de wens wel vanuit school en niet vanuit de leraar zelf. Voor alle andere was er sprake van een gedeelde wens of kwam de wens vooral vanuit zichzelf.

Aanbeveling: heb vertrouwen erin dat, ondanks de korte tijd dat de leraren bezig zijn met de professionalisering, er zeer waardevolle ontwikkelingen kunnen plaats vinden.

5. Referenties

- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. San Francisco: Chandler.
- Dack, H. (2018). Structuring teacher candidate learning about differentiated instruction through coursework. *Teaching and Teacher education, 69*, pp. 62-74.
- Gast, I., Schildkamp, K., & van der Veen, J. T. (2017). Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review. *Review of educational research, 87*(4), 736-767.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne" professionaliteit van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, - vernieuwing en Lerarenopleiding.
- Kennedy, M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research, 86*(4), 945-980.
- Kools, M., Van den Berg, D., & Scheeren, J. (2018). *Leren en ontwikkelen in het primair onderwijs. Verkenning naar de professionele ontwikkeling van het personeel in het primair onderwijs*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.
- Korthagen, F., & Evelein, F. (2009). Presence in onderwijs. *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 30*(1), 13-21.
- Kwon, C., & Nicolaidis, N. (2017). Managing diversity through triple loop learning: A call for paradigm shift. *Human resource development review, 16*(1), 85-99.
- McLelland, D. (1985). How motives, skills and values determine what people do. *American Psychologist, 40*(7), 812-825.
- Opfer, D., & Pedder, D., (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research, 81*(3), 376-407.
- Roesken-Winter, B., Hoyles, C., & Blömeke, S. (2015). Evidence-based CPD: Scaling up sustainable interventions. *ZDM Mathematics Education, 47*(1), 1-12.
- Rubie-Davies, C. (2014). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. New York: Routledge.
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G., & Rosenthal, R. (2015). A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology, 40*, 72-85.
- Ruijters, M. (red.). (2015). *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Alphen aan den Rijn: Vakmedianet.

Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328–369.

Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *American educational research journal*, 51(4), 772-809.

Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2015). Teacher learning in the context of a continuing professional development programme: A case study. *Teaching and teacher Education*, 47, 142-150.

Van Veen, K, Zwart, R., & Meirink, J. (2012). *What Makes Teacher Professional Development Effective? A Literature Review*. In M. Kooy, & K. van Veen. *Teacher Learning That Matters: International Perspectives* (pp. 3–21). New-York: Routledge.

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

Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294 - 302.

Bijlage 1 - Verslag verdiepingsinterview good practice LACCS professionalisering

Volgens contactpersoon X binnen organisatie Y ligt de kracht van de LACCS training in de combinatie van

- a) Erkennen dat men het in de praktijk lastig heeft. Vaak moeten er keuzes worden gemaakt die vanuit geen enkel protocol of richtlijn af te leiden zijn.
- b) Enorme kennis van zaken waardoor men toch het gevoel heeft dat iedere bijeenkomst iets oplevert waar men de volgende dag weer mee verder kan.

Deze combinatie wordt door de LACCS trainers uitgedragen als een visie, niet als een methode of instrument dat je kunt inzetten. Het is een basishouding van respect, partnerschap geloofwaardigheid. Dit zit congruent door de hele training heen, zowel in de inhoud van de bijeenkomsten als de manier waarop met de cursisten wordt omgegaan. De basisboodschap die wordt uitgedragen is: hoe zorgen we er samen voor dat we het goed voor elkaar hebben, waarbij er niet de pretentie is dat men iets belangrijks van buitenaf of iets 'nieuws' komt brengen. De basishouding is: jullie zijn al heel goed bezig, en wij hebben wat extra kaders die je daar omheen kunt zetten als je daar iets mee kunt. De trainers zijn allemaal doordrongen van deze houding, daarin zijn ze stuk voor stuk een voorbeeld.

De manier van lesgeven is zeer flexibel. Iedereen kan stoom afblazen en 'zijn ei kwijt', waarbij de trainers altijd soepel de verbinding weten te maken met de lesstof omdat ze die flexibel beheersen. Er is veel ruimte om in te gaan op praktijkcasuïstiek. De logistiek rondom de training is goed geregeld en zit strak in elkaar. Er is een online omgeving waar van alles te vinden is: voorwerk voor een bijeenkomst, zelftestjes, leeswerk, praktijkopdrachten en dergelijke. Ook kunnen er online vragen gesteld worden aan de docent, en reflectieverslagen online worden ingeleverd.

Bij praktijkopdrachten wordt er niet gestuurd op samen werken en leren, bijvoorbeeld bij elkaar in de klas kijken, maar dat lijkt X wel een goed idee voor de toekomst.

Deelname aan de training is logisch passend binnen de koers van organisatie Y maar gebeurt op basis van vrijwilligheid. Binnenkort wordt er een dag voor het management georganiseerd zodat zij meer zicht krijgen op de inhoud en bij hun medewerkers dus nog meer draagvlak kunnen creëren om mee te doen. De gehele opleiding kent diverse modules en duurt twee jaar. Deelnemers kunnen starten met één module, en van daaruit kiezen of ze verder gaan. Volgens X zit er meerwaarde in een traject dat langer duurt en waarbij je regelmatig bijeenkomsten hebt. Wie de hele opleiding volgt heeft ongeveer 10 x per jaar een bijeenkomst, van 14.00 – 20.30.

Bijlage 2 - Overzicht interventies			
	Naam interventie	Korte omschrijving/opzet.	Artikel(en)
1	Adaptive teaching competency	1x 2daagse seminar + 9x3uur individuele coaching	Vogt, F., & Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 25(8), 1051-1060. doi:10.1016/j.tate.2009.04.002
2	Teacher expectation intervention	4x hele dag, workshop + samen met collega's ontwerpen van onderwijs en terugblikken gedurende een jaar.	Rubie-Davies, C.M., Peterson, E.R., Sibley, C.G., & Rosenthal, R. (2014). A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. <i>Contemporary Educational Psychology</i> , http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.003 Rubie-Davies, C.M., & Rosenthal, R. (2016). Intervening in teachers' expectations: A random effects meta-analytic approach to examining the effectiveness of an intervention. <i>Learning and individual differences</i> , 50, pp. 83-92. http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.014
3	Adaptive teaching behaviour	2 cycli van lesson-study	Schipper, T., Goei, S.L., de Vries, S., van Veen, K. (2017). Professional growth in adaptive teaching competence as a result of lesson study. <i>Teaching and teacher education</i> , 68, pp. 289-303. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.015 Schipper, T., Goei, S.L., de Vries, S., van Veen, K. (2018). Developing teachers' self-efficacy and adaptive teaching behaviour through lesson study. <i>International Journal of Educational Research</i> . https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.011
4	Inclusive teaching approaches	2-3 cycli Lesson-study -	Ylonen, A. & Norwich, B. (2012). Using Lesson Study to develop teaching approaches for secondary school pupil with moderate learning difficulties: teachers' concepts, attitudes and pedagogic strategies. <i>European Journal of Special Needs Education</i> , 27(3), 301-317.
5	Differentiated instruction	Cursus binnen lerarenopleiding (14 meetings, 2,5 uur, 16 weken).	Dack, H. (2018). Structuring teacher candidate learning about differentiated instruction through coursework. <i>Teaching and Teacher education</i> , 69, pp. 62-74. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.017
6	Equity in Mathematics education	Professionele leergemeenschap (7 meetings 1.5 uur, 3 maanden)	Tan, P., Thorius, K.K. (2018). Toward Equity in Mathematics Education for students with dis/abilities: a case study of professional learning. <i>American Educational Research Journal</i> , pp. 1-36. DOI: 10.3102/0002831218811906