

‘En wat heb je geleerd?’ Een model om in gesprek te gaan over professionalisering

Quinta Kools, Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Loes van Wessum, Windesheim Flevoland

Leraren en lerarenopleiders ondernemen diverse professionaliseringsactiviteiten, maar wat leveren die eigenlijk op? In dit artikel bespreken we een manier om met hen in gesprek te gaan over opbrengsten van professionalisering. We maken daarbij gebruik van een bewerking van het ‘interconnected model of professional growth’ van Clarke en Hollingsworth (2002). Eerst beschrijven we recente inzichten rondom professionalisering van leraren en lerarenopleiders. Daarna gaan we in op onze ervaringen met het gebruik van het model voor het bespreken van professionaliseringsprocessen en -opbrengsten. We doen dat aan de hand van twee voorbeelden. We sluiten af met een kritische beschouwing van het gebruik van dit model voor onderwijsprofessionals.

Inleiding

Leraren en lerarenopleiders¹ maken gebruik van verschillende vormen van professionalisering, die meer formeel of informeel van aard kunnen zijn. Formele leeractiviteiten zijn gestructureerde activiteiten waarvan vooraf de leerdoelen en inhoud worden vastgesteld en die georganiseerd zijn in plaats en tijd (bijvoorbeeld een studiedag, een leergang of cursus, een workshop). Informele leeractiviteiten zijn niet vooraf georganiseerd, zijn niet gestructureerd en vinden min of meer ongepland plaats, bijvoorbeeld tijdens het werk of in een uitwisseling met collega's (Segers, Messman, & Dochy, 2018). Er zijn uiteraard ook tussenvormen met kenmerken van formeel én informeel leren; denk aan een professionele leergemeenschap waarin wel de bijeenkomsten zijn gepland, maar waar de inhoud en de opbrengst afhankelijk zijn van het proces en van de interactie tussen de deelnemers. Bij de meer informele leeractiviteiten is het lastig om te benoemen hoe en wat er geleerd is; het leerproces vindt vaak onopgemerkt plaats en nieuwe kennis en inzichten worden vaak automatisch geïntegreerd in het handelen.

Reflecteren op het leerproces draagt bij aan het leren. Door te reflecteren expliciteert de lerende wat er impliciet geleerd is. Door te reflecteren werkt de lerende aan de ontwikkeling van bewuste praktijken oftewel *deliberate practice* (Ericsson, 2006; Hattie & Yates, 2014). Als je zicht hebt op je leerprocessen, kun je er gericht mee omgaan en je eigen feedback organiseren. De lerende wordt meer bewust bekwaam. Reflectie kan plaatsvinden op verschillende momenten in het leerproces, namelijk vooraf, tijdens en achteraf. Het is verstandig als lerende vooraf na te gaan welke leeropbrengsten je wilt realiseren (Deen, Rondeel, & Kessels, 2017). Wat wil je leren, hoe wil je dit leren en hoe draagt dat bij aan het primaire proces? Van der Linden en McKenney (in Pauw, Visscher, & McKenney, 2020) duiden dit als *reflectie voor actie*, waarbij de leraar nadenkt over het verschil tussen de huidige en de gewenste situatie. Argyris en Schön (1982) wijzen op het belang van reflectie tijdens het leerproces. Ze noemen het denken tijdens het doen, het proces van improvisatie in het handelen, van continu onderzoeken, uitproberen en bijsturen *reflection-in-action*. Door tijdens het werk een situatie als het ware ‘stil’ te zetten en zich bewust te worden van overwegingen, kunnen lerenden explicieter keuzes maken. Door de effecten daarvan na te gaan kunnen lerenden steeds betere en bewustere

¹ In dit artikel spreken we van leraren en lerarenopleiders omdat we van mening zijn dat de twee groepen vergelijkbaar zijn als het gaat om de aanpak, uitvoering en opbrengsten van professionalisering (Kools, 2011).

keuzes maken. Experimenteren en doelgericht uitproberen van nieuwe aanpakken horen daarbij. Daarnaast onderscheiden Argyris en Schön *reflection-on-action*, dat wil zeggen het achteraf evalueren van de effecten van het handelen gerelateerd aan de vooraf gestelde doelen (Ros, Van Wessum, & Schenke, 2020). Om te reflecteren op het werk- en leerproces kan een reflectie-instrument behulpzaam zijn.

In dit artikel beschrijven wij onze ervaringen met een bewerking van het model van professionele groei van Clarke en Hollingsworth (2002). We hebben hun analysemodel bewerkt tot een ontwerp- en reflectie-instrument. Eerst staan we stil bij enkele theoretische bevindingen over professionalisering van leraren en lerarenopleiders. Daarna bespreken we het model van Clarke en Hollingsworth (2002), dat inzicht geeft in processen en opbrengsten van professionalisering van leraren. We merken in ons werk dat het model zich ook leent voor professionalisering van lerarenopleiders (zie ook Perry & Boylan, 2018, die hetzelfde constateren). In ons werk als lerarenopleiders maken we vaak gebruik van het model en aan de hand van onze ervaringen presenteren we diverse gebruiksmogelijkheden.

Professionalisering nader bekeken

De inzichten over professionalisering zijn in de loop van de jaren veranderd en er is steeds meer bekend over wat werkt en wat niet. Kort samengevat heeft er een verschuiving plaatsgevonden van het denken in termen van deficiëntie (leraren kunnen iets niet en moeten dat via nascholing aanleren) naar denken in termen van eigenaarschap over professionalisering. Vermeulen (2016) stelt dat professionalisering een proces zou moeten zijn waarin leraren actieve vormgevers zijn van hun eigen professionalisering en waarin het doel niet is om tekorten te repareren, maar om een steeds betere beroepsbeoefenaar te worden. Kennedy (2005) onderscheidt professionaliseringsvormen op basis van de autonomie die deelnemende leraren hebben. Zij benoemt negen vormen, waarvan het trainingsmodel en het deficiëntie-model de minste, en coaching/mentoring, deelname aan een leergemeenschap en actieonderzoek de meeste autonomie voor de deelnemers kennen.

Naast veranderende inzichten over eigenaarschap van de lerende is er veel bekend over kenmerken van effectieve vormen van professionalisering (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010; Darling-Hammond, Hylar, & Gardner, 2017; Maandag, Helms-Lorenz, Lugthart, Verkade, & Van Veen, 2017; Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde, 2018). Succesvolle professionalisering richt zich op het primaire proces: de vakinhoud, vakdidactiek en leerproces van leerlingen, en maakt gebruik van inhouden die gebaseerd zijn op uit onderzoek effectief gebleken praktijken. Het helpt als er gebruikgemaakt wordt van coaching en externe ondersteuning door experts. Daarnaast zou de activiteit moeten bestaan uit zelf actief en onderzoekend en samenwerkend leren, vanuit eigenaarschap voor het eigen leerproces. Tot slot is het effectief om duurzaamheid na te streven door geen one-shot activiteiten te ondernemen, maar langer durende leeractiviteiten die op elkaar voortbouwen, die ingebed zijn in schoolbeleid en worden ondersteund door een cultuur om te leren.

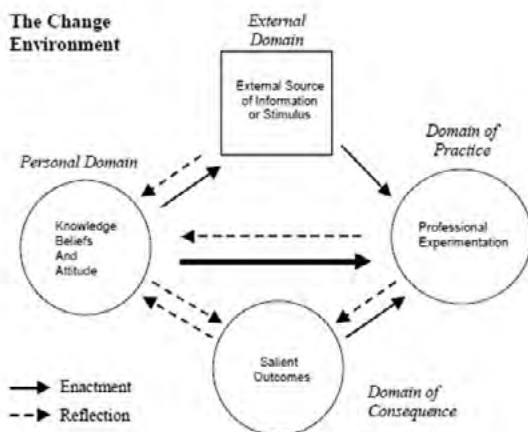
De kenmerken die hierboven genoemd worden zijn toe te passen bij zowel formele als informele vormen van leren.

Een model voor professionele groei

De uiteindelijke bedoeling van professionalisering van leraren en lerarenopleiders is dat zij beter worden in hun professie. Centraal staat daarbij het primaire proces – het stimuleren, inspireren en ondersteunen van de leerprocessen van leerlingen of van leraren (in opleiding). Professionalisering kan zich ook richten op het beter willen worden in andere professionele domeinen, zoals verwoord in het beroepsbeeld van de leraar (Snoek, De Wit, Dengerink, Van der Wolk, Van Eldik, & Wirtz, 2017). Vaak wordt er bij professionaliseringsmodellen een lineaire gedachtegang toegepast, waarbij de redenering is: leraar (of opleider) neemt deel aan professionaliseringsactiviteit; leraar doet hierdoor nieuwe kennis en vaardigheden op; de nieuwe kennis en vaardigheden worden toegepast in eigen praktijk; dit leidt tot veranderingen in leeruitkomsten van de leerlingen (Desimone, 2009). Guskey (2002) onderscheidt nog een extra stap: de leraar ziet de veranderingen bij leerlingen en komt op basis hiervan tot nieuwe eigen opvattingen. In de lineaire gedachtegang wordt uitgegaan van een vaste volgorde van activiteiten. De professionaliseringsmodellen worden gevisualiseerd

met de stappen op een lijn. Het veronderstelt dat er maar één leerpad is (Boylan, Coldwell, Maxwell, & Jordan, 2018). Het lineaire denken is gebaseerd op het denken in kosten en baten; met de professionalisering van de leraar zijn kosten gemoeid (tijd, geld) en dit moet leiden tot baten (nieuwe handelingen van leraren en verbeterde leeruitkomsten bij de leerlingen). Dit ‘rendementsdenken’ is nog steeds een veelvoorkomend denkpatroon, waarbij de opbrengst in meetbare uitkomsten belangrijk wordt gevonden. Evans (2014) pleit voor een verruiming van dit denken; zij stelt dat er meer aandacht en waardering moet zijn voor het proces van professionele ontwikkeling van leraren als waardevol in zichzelf. Zij noemt dit *micro-level-learning*, waarmee ze aangeeft dat elke individuele leraar eigen unieke leerervaringen opdoet die voor haar of hem betekenisvol zijn en misschien niet direct leiden tot andere leeruitkomsten van leerlingen.

Het leren van leraren verloopt echter niet altijd lineair en opbrengsten zijn niet zo makkelijk te benoemen. Het model van Clarke en Hollingsworth (2002) verbeeldt het leerproces van leraren als een proces dat vanuit meerdere domeinen kan starten (zie Figuur 1). Dit professionaliseringsmodel wordt niet gevisualiseerd op een rechte lijn. Uit het onderzoek dat met dit model gedaan is komt duidelijk naar voren dat leraren hun professionele groei kunnen starten vanuit verschillende domeinen, waardoor er ook verschillende leerpaden ontstaan (zie bijvoorbeeld Justi & Van Driel, 2006; Schipper, Goei, De Vries, & Van Veen, 2017).



Figuur 1. Het interconnected model of professional growth van Clarke en Hollingsworth (2002).

Het model omvat vier domeinen: het externe domein, het praktijkdomein, het persoonlijke domein en het domein van consequenties. Het *externe domein* staat voor een externe stimulus of bron van informatie. Dit kan een bijeenkomst of een cursus zijn, maar ook een gesprek met een expert of een collega, of een bron in de vorm van (vak)literatuur of een lezing. Het *praktijkdomein* is het domein waar geëxperimenteerd wordt, waar nieuwe dingen worden uitgeprobeerd, waar je dingen doet (lesgeven, begeleidingsgesprek voeren, et cetera). Het *domein van consequenties* heeft betrekking op dat wat de consequentie is van het handelen, bijvoorbeeld wat wordt waargenomen bij leerlingen als gevolg van anders lesgeven. Het *persoonlijke domein* bestaat uit het geheel van kennis, opvattingen en overtuigingen van de leraar of opleider. De verbinding tussen de domeinen bestaat uit *reflectie* en *enactment*. De reflectiepijl geeft aan dat er een proces van reflectie plaatsvindt dat domeinen met elkaar verbindt. Een leraar kan bijvoorbeeld reflecteren op nieuwe kennis uit het externe domein en hierdoor komen tot nieuwe inzichten over onderwijs (persoonlijke domein). Het begrip ‘enactment’ gaat over het beredeneerd of overwogen handelen, bijvoorbeeld als de leraar op basis van de nieuwe opvattingen besluit om bij het geven van instructie een andere aanpak te gaan hanteren.

Het model geeft geen vaste volgorde voor hoe de domeinen met elkaar verbonden zijn, ieder leerproces kan anders verlopen. De ene keer kan het starten bij het externe domein en via het persoonlijke domein uitkomen bij experimenteren; de andere keer start het proces bij experimenteren, gevolgd door een verdieping in theorie (externe domein), enzovoort. Iedere route is mogelijk, het leren kan vanuit elk domein starten en eindigen

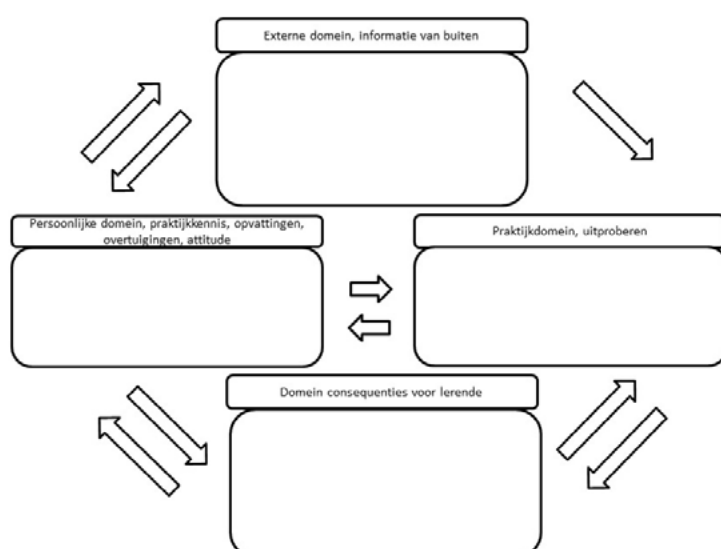
(zie ook Wongsopawiro, Zwart, & Van Driel, 2017), maar ook wordt het leren rijker en completer naarmate er meer domeinen betrokken zijn. Het woord ‘growth’ in de naam van het model geeft aan dat er sprake is van professionele groei als er meerdere domeinen betrokken zijn. Het gebruik van het woord ‘groei’ heeft ook een andere connotatie dan professionele ontwikkeling of professionalisering die wordt ingezet als instrument om onderwijskwaliteit te verbeteren of om onderwijsvernieuwingen te kunnen implementeren (Louws & Meirink, 2020). Groei veronderstelt voortbouwen op wat er al is en eigenaarschap voor het eigen leerproces. De leraar wordt dan niet gezien als uitvoerder, maar als ontwerper en onderzoeker van onderwijsleerprocessen.

Naast het benadrukken van professionalisering als groei, is er in het model aandacht voor de persoonlijke opvattingen en kennis van de leraar (persoonlijke domein). Leren en lesgeven vraagt niet alleen om de ontwikkeling van (te meten) technische kennis en vaardigheden, maar veronderstelt ook een morele component (Biesta, 2007). Het model wijst op de waarde van persoonlijke en affectieve factoren bij professionele ontwikkeling (Korthagen, 2017) of, zoals Fullan (1991, p. 117) stelt: *“Educational change depends on what teachers do and think – it is as simple and as complex as that.”*

Didactische toepassingen met het model voor professionele groei

Het model van Clarke en Hollingsworth (2002) wordt veel gebruikt door onderzoekers om uitkomsten van professionalisering te benoemen. In eerdere onderzoeksprojecten binnen onze lectoraten maakten wij ook regelmatig gebruik van het model, door als onderzoekers de opbrengsten die deelnemers in een *learner report* of een interview hadden benoemd, onder te brengen in de vier domeinen (Koster, Bénéker, Kools, & Joosten-ten Brinke, 2015; Van Vlokhoven, Kools, Geerdink, Boei, & Willemsse, 2013; Van Wessum, Vrakking, Van der Waarde, & Kootstra, 2017). Onze ervaring was dat het soms lastig is om opbrengsten van deelnemers te coderen, zonder te snel tot interpretatie over te gaan. Mede vanuit de wens om recht te doen aan de democratische validiteit (Anderson & Herr, 1999) kwamen we daardoor op het idee om deelnemers zelf te betrekken bij het analyseren van de opbrengsten. Zo zouden ze zelf kunnen aangeven in welke domeinen hun opbrengsten zitten en hoe de leerprocessen gelopen zijn.

We merkten vanuit het betrekken van deelnemers bij de analyse dat het model ook mooie aangrijpingspunten bood om over professionalisering in gesprek te gaan. Vanuit deze gedachte hebben we een placemat (zie Figuur 2) ontworpen voor didactische toepassing en zijn deze gaan uitproberen met deelnemers aan professionaliseringsactiviteiten.



Figuur 2. Placematmodel professionele groei, ontleend aan Van Wessum en Kools (2019, p. 57).

In onze praktijk – zie ook Van Wessum en Kools (2019) – gebruiken we het model nu op twee manieren:

- 1) als ontwerpinstrument aan het begin van een leertraject voor het formuleren van leerbehoeften en leerdoelen en het bedenken van leeractiviteiten (reflectie voor actie);
- 2) als reflectie-instrument gedurende of aan het eind van een leeractiviteit of leertraject (reflectie in actie en reflectie na actie).

We zullen deze twee toepassingsvormen met voorbeelden uit onze praktijk toelichten.

Voorbeeld 1: Gebruik van het model als ontwerp-instrument voor het formuleren van leerbehoeften

In dit voorbeeld gaat het over een docent Nederlands die een professionaliseringsplan voor het komende schooljaar moet inleveren bij haar leidinggevende. Zij wil haar professionaliseringsuren goed benutten en vraagt onze hulp om mee te denken over de invulling. We gebruiken de placemat om het gesprek vorm te geven. De docent geeft aan dat ze geïnspireerd is geraakt door een lezing over ‘diep leren’ (Koopman, 2017) en dat ze graag aan de slag wil met activerende werkvormen. Ze schrijft deze wens op een plakbriefje en we plakken dit in het midden van de placemat. In het gesprek dat nu volgt stellen we een aantal hulpvragen die helpen om haar plan concreter te maken.

We starten bij het persoonlijke domein en vragen: ‘Hoe zie jij jouw rol als docent als het gaat om diep leren?’ Haar antwoord is dat ze als docent natuurlijk graag wil dat leerlingen ‘diep’ leren en niet oppervlakkig leren, maar dat ze eigenlijk niet zo goed weet wat diep leren precies is en hoe ze dat concreet vorm kan geven. Hiermee is de leerbehoefte al deels benoemd: het gaat zowel om een handelingsverlegenheid (niet weten hoe) als om een kennisvraag (niet weten wat). Omdat ze aangeeft meer te willen weten, maken we in de volgende hulpvraag de overstap naar het externe domein. We vragen: ‘Hoe zou je meer te weten kunnen komen over diep leren? Wie of wat kan je daarbij behulpzaam zijn? Wat is er al bekend over diep leren waar jij gebruik van kunt maken?’ Uit haar antwoord wordt duidelijk dat ze al een concrete bron heeft, een praktijkboek met voorbeelden. Ze is er alleen nog niet aan toegekomen om zich erin te verdiepen. Ze besluit dat dit de eerste stap van haar professionaliseringstraject zal zijn. We vervolgen het gesprek met vragen in het praktijkdomein: ‘Hoe zou je een experiment kunnen doen om de nieuwe inzichten te proberen in je les? Wat heb je daarbij nodig vanuit je collega’s of je leidinggevende? Wat kan je doen om gegevens te verzamelen over het verloop van het experiment?’ Ze denkt hierover na en geeft aan graag aan de slag te willen met een tweede klas van de havo, en bij een onderdeel van de lesstof waar ze zelf nu niet tevreden over is. Ze zal een experiment ontwerpen en een collega vragen om feedback te geven. We vragen ook naar het domein van consequenties: ‘Wat verwacht je te gaan zien bij jezelf en je leerlingen als je met diep leren aan de slag gaat?’ Dit is een moeilijke vraag omdat er nog geen concrete activiteiten zijn bedacht. Toch stellen we de vraag om aan te geven dat het belangrijk is om deze vraag wel in het achterhoofd te houden. Aan het eind van het gesprek is de docent in staat om haar leerbehoefte en leeractiviteiten te benoemen. Haar leerbehoefte is meer te weten komen over diep leren en daarmee een grotere bijdrage te leveren aan het leren van leerlingen. De leeractiviteiten die ze gaat ondernemen, zijn zich verdiepen in externe bronnen, een experiment ontwerpen en uitvoeren, en reflectie daarop.

Voorbeeld 2: Gebruik van het model als reflectie-instrument voor het evalueren van leerprocessen

Een professionaliseringsvorm die regelmatig wordt toegepast in onderwijsinstellingen (po, vo, mbo, lerarenopleiding) is de ‘professionele leergemeenschap’ (PLG). Hiervan bestaan verschillende vormen en verschillende benamingen, maar een gemeenschappelijk kenmerk is dat er meerdere deelnemers zijn die zich gezamenlijk verdiepen in een thema of vraagstuk en daarvoor bij elkaar komen in bijeenkomsten (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Het voorbeeld dat hier wordt beschreven gaat over een PLG waarin docenten uit het voortgezet onderwijs en studenten van de lerarenopleiding onder begeleiding van een lerarenopleider zich samen verdiepen in ‘het leren en welbevinden van leerlingen’ (Koopman, Aarts, Hulsker, Imants, & Kools, 2019). De groep kwam gedurende een schooljaar wekelijks bij elkaar.

De leeractiviteiten van de groep waren divers (tussen haakjes geven we aan in welk domein de leeractiviteiten volgens ons plaatsvinden): in de bijeenkomsten werd gezamenlijk literatuur gelezen en besproken (externe domein), er werden experimentjes gedaan door deelnemers in hun eigen onderwijspraktijk (praktijkdomein, domein van consequenties), ervaringen werden besproken (externe domein voor elkaar, en voor deelnemer die ervaring deelt praktijkdomein en wellicht persoonlijke domein), er werden experts uitgenodigd (externe domein), er werd bij elkaar in de les gekeken (externe domein voor elkaar, en voor deelnemer die bekeken werd praktijkdomein en wellicht domein van consequenties).

Ter afsluiting van het schooljaar is de laatste bijeenkomst besteed aan het met behulp van het placematmodel terugkijken en evalueren van de werkwijze en de opbrengsten. De bijeenkomst startte met de vraag aan de deelnemers: 'Schrijf op wat voor jou de opbrengsten zijn van je deelname van het afgelopen jaar'. Elke opbrengst werd op een apart plakbriefje geschreven. Daarna werd een korte uitleg gegeven van het model van Clarke en Hollingsworth: wat zijn de vier domeinen, wat betekenen de pijlen? Vervolgens kregen de deelnemers een A3-placemat met het gestileerde model, met de opdracht hun plakbriefjes met opbrengsten daar een plek op te geven. Na het opplakken kreeg iedere deelnemer twee minuten (tijd afgebakend door timer) om de eigen placemat toe te lichten. Hierbij werden verhelderende vragen gesteld: 'Je hebt deze in dat domein geplakt, waarom juist daar?' Na de presentatie van elkaars placemats gehoord te hebben was er tijd om weer naar de eigen placemat te kijken, eventueel briefjes te verplaatsen of nieuwe briefjes toe te voegen. Er volgde een slotronde waarin elke deelnemer de eventuele aanvullingen nog kon toelichten.

Deze aanpak had als voordeel dat deelnemers door de presentaties van anderen en de verhelderende vragen extra nadachten over het eigen leerproces. Een van de deelnemers (student) had in de eerste ronde alleen opbrengsten in het externe domein geplakt, omdat hij vond dat hij vooral met nieuwe kennis en theorie in aanraking was gekomen. Na de toevoegingsronde waren er ook briefjes bij de andere drie domeinen, omdat: 'De ideeën die ik hier heb opgedaan, heb ik toegepast in de praktijk en leerlingen zijn op basis daarvan in aanraking gekomen met een andere manier van lesgeven en hebben daar ook van geleerd.' Na afloop van de bijeenkomst bespraken we wat het werken met de placemat heeft opgeleverd. Een van de docenten gaf aan dat hij gedurende het jaar van deelname vaak het gevoel had aan anderen te moeten uitleggen wat hij in deze PLG aan het doen was. Hij is blij met de placemat omdat die helpt om in twee minuten te kunnen vertellen waar hij mee bezig is geweest, waar hij over na heeft gedacht en wat hij in de praktijk heeft doorgevoerd.

Tot slot

In dit artikel hebben we stilgestaan bij het 'interconnected model of professional growth' van Clarke en Hollingsworth (2002). We hebben daarbij de focus gelegd op enkele didactische toepassingen van het model, die we zelf ontwikkeld en uitgetoetst hebben. We zijn zelf erg enthousiast over de mogelijkheden die het model biedt. Gelukkig worden we hierin bevestigd door de reacties van deelnemers die het model gebruikten om leeropbrengsten te benoemen of leerdoelen te bepalen. Dit sterkt ons in de gedachte dat het gebruik van het model in deze didactische vorm een mooie nieuwe toepassing is bij professionaliseringstrajecten.

Wij gebruiken het als een model dat helpt om na te denken over gewenste en gerealiseerde opbrengsten van professionalisering en dat handvatten biedt om hierover met leraren en opleiders in gesprek te gaan. We vinden het belangrijk dat leraren en lerarenopleiders zélf eigenaar zijn van hun leerproces en hun leeropbrengsten. Het model geeft 'taal' om over professionaliseringsprocessen en -opbrengsten te praten.

Een enkele kanttekening bij het gebruik van het model is hier wel op zijn plaats. Bij het plakken van briefjes met opbrengsten in het model ontstaat er soms discussie over de plaatsing van een briefje: hoort dit nu in het externe domein of in het persoonlijke? In die gevallen gaven wij aan dat het op zich niet zo belangrijk is of een briefje op de juiste plek geplaatst wordt, maar vanuit welke redenering het briefje daar geplaatst wordt. Het gaat er bij het didactische gebruik niet om dat opbrengsten in het 'juiste' domein worden geplaatst, het gaat erom dat de lerende de eigen leeropbrengsten en -processen kan benoemen en daarmee ook eigenaar is van het eigen leren. De een zal een nieuw inzicht uit een boek plakken bij het externe domein, om daarmee aan te geven dat het kennis van buiten is; een ander kan dat nieuwe inzicht plaatsen in het persoonlijke domein, omdat hij of zij van mening is dat het nu door lezing en doorgronding is gaan behoren tot de eigen kennis.

In de toepassing die wij met het model beogen – het gesprek over professionalisering en de eigen opbrengsten aangaan – zijn beide redeneringen even waardevol.

Zoals eerder in dit artikel benoemd is het model van Clarke en Hollingsworth (2002) geen lineair model waarin een vaste volgorde van leren verondersteld wordt, het leren van leraren kan starten in ieder domein. Volgens onze ervaringen met verschillende deelnemers past het gedachtegoed van dit model goed bij de manier waarop leraren aangeven dat zij leren. Hun leerproces verloopt niet lineair en het verloopt ook niet voor iedereen hetzelfde. Het model biedt daar de ruimte voor. Het model doet recht aan de complexiteit van leerprocessen van volwassenen.

We zijn aan het nadenken over mogelijkheden om het model te gebruiken voor het bespreken van collectieve leerprocessen en -uitkomsten, als onderdeel van een professionele leergemeenschap, kenniskring of andere groepsvormen waarin geleerd wordt door leraren en lerarenopleiders. Uit de literatuur (cfr. Inleiding) weten we al dat samenwerkend en actief en onderzoekend leren effectieve manieren zijn om te professionaliseren, het zou mooi zijn als de deelnemers aan dat soort professionaliseringsvormen via het model ook een handvat hebben om te benoemen hoe en wat geleerd is. We zoeken daarbij ook naar nieuwe kaders om leren binnen het persoonlijke domein en het praktijkdomein van lerarenopleiders nog beter te kunnen duiden (zie ook Perry & Boylan, 2018). Ook willen we verkennen op welke manier het model gebruikt kan worden om professionele groei in verschillende loopbaanfasen van leraren (en in een later stadium lerarenopleiders) te ondersteunen.

Dr.ir. Quinta Kools

Dr.ir. Quinta Kools is werkzaam als lector Wendbare Onderwijsprofessionals bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg. In haar lectoraat ligt de focus op het opleiden van leraren die voorbereid zijn op hun toekomst als onderwijsprofessional en op het vormgeven van onderwijs van/voor de toekomst.

Dr. Loes van Wessum

Dr. Loes van Wessum is associate lector Leiderschap in onderwijs en Opvoeding bij Windesheim Flevoland. Ze onderzoekt de wijze waarop leraren, schoolleiders en besturen professioneel groeien – en hoe de schoolcultuur hieraan een bijdrage kan leveren. Samen met schoolbesturen en scholen ontwikkelt ze (in) formele leertrajecten, met een specifieke focus op leidinggeven aan een lerende school.

Referenties

- Anderson, G., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, Vol 28(5), p 12-21.
- Argyris, C., & Schön, D.A. (1982). *Theory in practice, increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120-139.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Dit rapport is te vinden op <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>.
- Deen, E., Rondeel, M., & Kessels, J. (2017). *Opleidingskunde. Leren in het werk, rond het werk, voor het werk*. Vakmedianet.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Ericsson, K.A. (2006). *Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press.
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: Enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 44(2), 179-198, <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers’ College Press.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science how we learn*. London: Routledge.
- Justi, R., & Van Driel, J.H. (2006). The use of the IMTPG as a framework for understanding the development of science teachers’ knowledge on models and modelling. *Teaching & Teacher Education*, 22, 437-450.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
- Kools, Q. (2011). *Future proof: professionaliteit van leraren en lerarenopleiders*. Lectorale rede, Fontys Hogescholen.
- Koopman, M. (2017). *Diep leren. Praktische handreikingen voor het bevorderen van diep leren bij leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Eindhoven School of Education. NRO Kortlopend praktijkgericht onderzoek; projectnummer 405-16-505.
- Koopman, M., Aarts, R., Hulsker, J., Imants, J. & Kools, Q. (2019). Het leren en de leeropbrengsten van docenten en studenten in leerateliers. *Pedagogische Studiën*, (96), 378-400.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0, *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
- Koster, B., Béneker, T., Kools, Q., & Joosten-ten Brinke, D. (2015). ‘Ik heb nieuwe inzichten opgedaan’. De betekenis van kenniskringen voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(1), 29-42.
- Louws, M., & Meirink, J. (2020). Professionalisering van ervaren leraren. In M. Snoek, J. van Tartwijk, & I. Pauw (Reds.), *Leraar: een professie met perspectief 1. Een veelzijdig beroepsbeeld* (pp. 110-119). Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Maandag, D.W., Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Verkade, A.T., & Van Veen, K. (2017). *Features of effective professional development interventions in different stages of teacher’s careers. A review of empirical evidence and underlying theory*. Lerarenopleiding Rijksuniversiteit Groningen.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers’ professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143-168.

- Pauw, I., Visscher, A., & McKenney, S. (2020). Leren door reflecteren. In M. Snoek, J. Van Tartwijk, & I. Pauw (Reds.), *Leraar: een professie met perspectief 1. Een veelzijdig beroepsbeeld* (pp. 90-99). Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Perry, E., & Boylan, M. (2018). Developing the developers: Supporting and researching the learning of professional development facilitators. *Professional Development in Education*, 44(2), 254-271.
- Ros, A., Van Wessum, L., & Schenke, W. (2020). *Ontwikkeling van een lerende cultuur. Schoolportretten over de rol van schoolleiders*. In opdracht van Schoolleidersregister VO, in het kader van een kwalitatief vooronderzoek ten behoeve van de Monitor Professionele ontwikkeling van schoolleiders 2018-2019. Utrecht: Schoolleidersregister VO.
- Schipper, T., Goei, S.L., De Vries, S., & Van Veen, K. (2017). Professional growth in adaptive teaching competence as a result of Lesson Study. *Teaching and Teacher Education*, 68, 289-303.
- Segers, M., Messman, G., & Dochy, F. (2018). Emergence, theoretical foundation, and conceptualisation of informal learning at work. In G. Messman, M. Segers, & F. Dochy (Eds.), *Informal Learning at Work. Triggers, Antecedents, and Consequences* (pp. 1-11). New Perspectives on learning and instruction. Earli, New York: Routledge.
- Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (Red.) (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het Onderwijs*. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van Leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON/ Expertisecentrum leren van docenten.
- Van Vlokhoven, H., Kools, Q., Geerdink, G., Boei, F., & Willemse, T.M. (2013). Lerarenopleiders professionaliseren zich in het doen en begeleiden van onderzoek. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 34(4), 57-72.
- Van Wessum, L., & Kools, Q. (2019). *Professionele groei van leraren en andere onderwijsprofessionals. Grip op leren*. Gompel&Svacina, Oud-Turnhout/'s-Hertogenbosch.
- Van Wessum, L., Kools, Q., Boei, F., Willemse, M., & Katwijk, L. van. (2018). Onderzoek naar professionaliseringsactiviteiten bij HBO-lerarenopleidingen en -opleiders in het doen en begeleiden van praktijkonderzoek. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 39 (1), 53-64.
- Van Wessum, L., Vrakking, M., Van der Waarde, A., & Kootstra, G. (2017). Leren begeleiden van pabo-studenten bij het formuleren van onderzoeksvragen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 38(1).
- Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren. Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. Oratie Open Universiteit Heerlen.
- Wongsopawiro, D.S., Zwart, R.C., & Van Driel, J.H. (2017) Identifying pathways of teachers' PCK development, *Teachers and Teaching*, 23(2), 191-210.