

# Groeien als leraar. Kan dat?

## Het verschil tussen gewenste professionalisering en daadwerkelijke professionalisering op twee middelbare scholen

*Chantal Goetheer & Christie Sluiter-Siegersma  
Juni 2010*

### Introductie

Als docent in opleiding ben je voortdurend bezig met het leren lesgeven. Je probeert een goede docent te worden. Maar ook als je al docent bent, wordt je geacht te blijven leren. De docent moet zich steeds blijven professionaliseren (Knight, 2002), de recente ontwikkelingen rondom de Functiemix bevestigen dit. Maar uit onderzoek blijkt dat docenten weinig gebruik maken van de mogelijkheid om te leren en zich te professionaliseren (Kwakman, 1999; Kwakman, 2003; Van Driel, 2006). Hoe kun je groeien als leraar? En tegen welke knelpunten loop je dan aan?

### Relevantie

Er is weinig bekend over het leren en professionaliseren van docenten op de werkvloer (Van Driel, 2006; Bergen & Vermunt, 2008). De lerarenopleidingen gaan ervan uit dat de rol van docent als verantwoordelijke voor de eigen groei [het leren van de docent] door gaat tijdens de carrière van de docent. Maar er is bij scholen weinig overzicht in wat docenten zouden willen doen aan hun eigen professionalisering vergeleken met wat ze daadwerkelijk ondernemen. Dit is een belangrijke reden voor het feit dat het vormgeven en in de praktijk brengen van een professionaliseringsbeleid zo moeilijk is; er is nog te weinig inzicht op dit gebied om dit op de juiste wijze te organiseren (Korthagen & Kessels, 1999). Professionalisering van docenten lijkt echter gedoemd te mislukken wanneer de activiteiten op dit gebied niet verankerd zijn in de eigen visie van de docent (Bergen & Vermunt, 2008).

Als docenten in opleiding zijn wij volop bezig met ons leren en wordt ons de rol van verantwoordelijke voor eigen groei op het hart gedrukt. Wij zien echter om ons heen dat deze rol helaas vooral expliciet aandacht krijgt tijdens de opleidingsfase, terwijl dit ook na de opleiding relevant blijft. Op onze eigen openbaar-christelijke middelbare scholen is de schoolleiding bezig met het vormgeven van professionaliseringsbeleid, terwijl ook blijkt dat veel mogelijkheden tot bijscholing onbenut blijven en dat professionalisering lijdt onder de tijdsdruk die de docenten ervaren. Wij hopen dat we met ons onderzoek de schoolleiding een handvat kunnen reiken en hen kunnen wijzen op knelpunten m.b.t. het professionaliseringsbeleid. Hopelijk zet dit de schoolleiding aan het denken over hoe het professionaliseringsbeleid op onze scholen vormgegeven moet worden, waardoor uiteindelijk de kwaliteit van het onderwijs voor de leerlingen gewaarborgd blijft. Er is dus behoefte aan onderzoek of het aanbod aan professionaliseringsactiviteiten op een school aansluit bij de behoefte van docenten aan professionalisering –zeker gezien het recent geïmplementeerde beleid van de Functiemix door het ministerie van OC&W.

De relevantie van dit onderzoek is vooral gericht op de praktijk. Docenten krijgen gelegenheid om hun vragen/knelpunten ten aanzien van professionalisering te

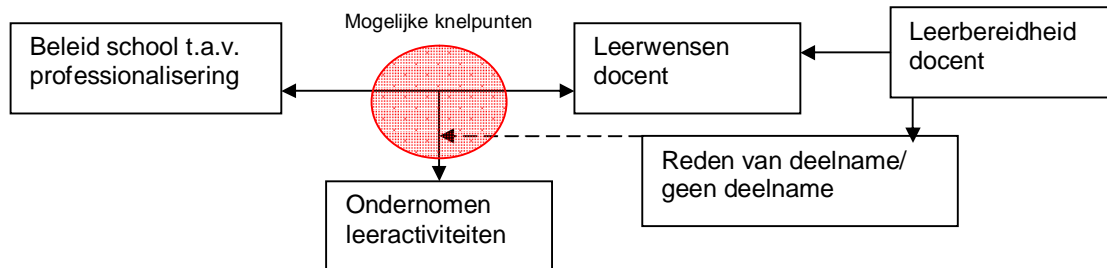
ventileren, terwijl de school zicht krijgt op deze knelpunten en de wensen van docenten kan proberen in te passen in de organisatie.

## Vraagstelling

Figuur 1 laat schematisch zien hoe dit onderzoek er uit ziet.

Dit onderzoek wil allereerst inventariseren aan welke activiteiten docenten deel nemen om te professionaliseren en zet dit af tegen hun behoeften op het gebied van professionalisering. Het onderzoek laat dan zien in hoeverre de professionaliseringsactiviteiten die plaatsvinden op een school aansluiten bij de behoeften van docenten.

**Figuur 1: schematische weergave onderzoek**



Verder geeft het onderzoek inzicht in de redenen waarom de docent wel of niet deelneemt aan bepaalde professionaliseringsactiviteiten. Dit wordt beïnvloed door de leerbereidheid van de docent.

De centrale vraag van dit onderzoek luidt dan ook:

*Welke knelpunten bestaan er tussen de behoeften van docenten aan professionaliseringsactiviteiten en de professionaliseringsactiviteiten die docenten op initiatief van de school en op eigen initiatief daadwerkelijk ondernemen?*

Dit onderzoek tracht niet te verklaren waarom bepaalde docenten bepaalde knelpunten t.a.v. professionalisering ervaren. Dit onderzoek richt zich verder ook niet op hoe de docenten leren of wat het leerrendement is van activiteiten die ondernomen worden in het kader van professionalisering. Dit onderzoek behelst een omschrijving van de knelpunten ten aanzien van professionalisering op twee openbaar-christelijke middelbare scholen in Nederland.

## Theoretisch kader

Dit onderzoek kent een aantal variabelen.

Het onderwerp van dit onderzoek is de professionalisering van de docent. Professionalisering van de docent betekent dat de docent zich bezig houdt met het waarom van zijn werkwijze, waardoor hij zijn werkwijze kan aanpassen aan veranderende omstandigheden. Het betekent ook dat de docent een kritische houding heeft ten aanzien van het eigen lesgeven (Van Driel, 2006). Dus de docent leert en past zijn handelen aan.

Daarnaast kent dit onderzoek achtereenvolgend de variabelen: leerwensen, leeractiviteiten ofwel professionaliseringsactiviteiten, professionaliseringsbeleid, leerbereidheid en jaren ervaring. Met behulp van de theorie zijn deze variabelen afgebakend en gedefinieerd. Verder is de theorie gebruikt om een vragenlijst te maken, zodat een schoolbreed overzicht verkregen kan worden van de leerwensen en ondernomen leeractiviteiten. Tot slot gaf de theorie een voorzet voor knelpunten die verwacht konden worden.

### *Leerwensen*

Om als docent te kunnen leren, moet je allereerst een wens hebben om iets te leren. Volgens de theorie van 'adult learning' van Jarvis (1987) begint het leren met het ervaren van een nieuwe situatie waarmee de docent niet kan omgaan met alle ervaringen die de docent al heeft. Daardoor ontstaat er een leerwens (Lohman & Woolf, 2001; Jarvis, 1987). Een leerwens definiëren we daarom als de wens voor het vinden van een handelingsalternatief of oplossing voor een nieuwe situatie waar de docent niet mee om kan gaan. De noodzaak voor verandering, de nieuwe situatie, kan zowel van binnen of buiten de school komen of van buiten of binnen de persoon van de docent (Van Driel, 2006). Volgens Vermunt heeft de docent vooral behoefte aan toepassingsgerichte kennis met een duidelijke relevantie voor de praktijk (Vermunt, 2006). Een leerwens is dus een bewuste wens, omdat de docent beseft dat zijn handelen tekort schiet om een situatie aan te pakken. Onbewuste leerwensen vallen dus buiten dit onderzoek.

Leerwensen kunnen zich richten op de verschillende rollen die de docent heeft: vakdidacticus, vormgever en begeleider van leerprocessen, manager van de werksfeer, pedagoog, docent in brede context en verantwoordelijke voor de eigen groei. Tijdmanagement is onderdeel van de laatste rol. Logischerwijs verschillen leerwensen van elkaar en zullen sommige leerwensen eenvoudiger te realiseren zijn dan anderen. Voor sommige leerwensen zijn andere leeractiviteiten nodig.

### *Leeractiviteiten*

Om deze leerwensen concreet vorm te geven, kan de docent verschillende leeractiviteiten ondernemen. Kwakman (2003) onderscheidde vier categorieën professionele leeractiviteiten: lezen, experimenteren, reflecteren en samenwerken. Daarnaast onderscheidde ze de restcategorie 'onderwijzen', die het beste valt samen te vatten als (on)bewust leren tijdens een onderwijssituatie. Deze indeling in leeractiviteiten wordt ondersteund door een nog lopend onderzoek in het kader van het aandachtsgebied 'Professionele ontwikkeling van docenten' aangewezen door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) (Vermunt 2006): dit onderzoek deelt de leeractiviteiten van docenten namelijk in vijf groepen in, te weten:

- Leren door te doen (zonder de intentie om te leren)
- Leren door te experimenteren (met de intentie om te leren)
- Leren door (individueel) te reflecteren op ervaringen
- Leren van de gedachten en het gedrag van anderen (niet in face-to-face interactie, maar door een medium als een boek, tijdschrift, enz.)
- Leren van de gedachten en het gedrag van anderen in interactie.

Uit ander onderzoek naar leeractiviteiten blijkt dat docenten met name individueel reflecteren, intervisie, observeren, experimenteren, materiaal delen en tot slot de mening van hun leerlingen vragen (Lohman & Woolf, 2001; Van Driel, 2006; Van Eekelen et. al, 2006).

Professionaliseringsactiviteiten zijn dus activiteiten georganiseerd met als doel scholing of professionaliseren van de docent. Deze activiteiten kunnen zowel door de school als door de docent georganiseerd zijn. Leeractiviteiten kan als synoniem gebruikt worden, maar geeft minder goed de lading van de term aan. In dit onderzoek wordt de indeling van Vermunt gebruikt om te vragen naar de manier waarop docenten leren. Verder wordt deze indeling als basis gebruikt om te vragen naar de activiteiten die docenten ondernemen of zouden willen ondernemen. Deze activiteiten zijn dan aangevuld met leeractiviteiten die op school aanwezig zijn; het werken met een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) en het bezoeken van studiedagen. Observeren en het vragen naar de mening van de leerling hebben we niet opgenomen als optie omdat wij dit in onze lespraktijk weinig tegen komen. De optie anders geeft de mogelijkheid om zelf een (specifieke) leeractiviteit in te vullen.

### *Professionaliseringsbeleid*

Niet alleen de docent heeft een leerwens, ook het schoolbestuur heeft een visie van de docent als professional. Gebaseerd op deze visie wordt professionaliseringsbeleid of scholingsbeleid gemaakt. Het schoolbeleid kan zich richten op het aanbieden van bepaalde professionaliserings- of scholingsactiviteiten, maar kan zich ook richten op het ondersteunen of vergemakkelijken van professionalisering zonder zich op specifieke activiteiten te richten, bijvoorbeeld door tijd ervoor in te plannen (Van Driel, 2006). De schoolleiding maakt het professionaliseringsbeleid, maar de docent krijgt er mee te maken. Daarom vragen we ook naar de mening en de wensen van de docent met betrekking tot het professionaliseringsbeleid.

Het blijkt dat het beleid op de onderzochte scholen zich vooral richt op het Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP). Volgens Van Tartwijk et. al. (2008) is de kwaliteit van een POP niet vanzelfsprekend. Om het POP een betekenisvol instrument te laten zijn moet de student of docent begrijpen waar het portfolio voor dient en wat er van hem of haar verwacht wordt. Ook de schoolleiding moet voor ogen hebben wat zij met het POP wil en hoe dit in de praktijk vormgegeven kan worden. Zo moet het POP een duidelijke plaats krijgen d.m.v. beoordelingsgesprekken en dient er voldoende aandacht voor te zijn voordat studenten (en docenten) bereid zijn tijd in zo een POP te steken (Van Tartwijk et. al., 2008).

### *Leerbereidheid*

Wanneer de school een krachtig scholingsbeleid heeft, hoeft dit echter nog niet te betekenen dat docenten in de praktijk ook professionaliseren (Kwakman, 2003). Docenten moeten namelijk zelf een actieve rol aannemen om ook daadwerkelijk te leren (Van Eekelen et. al., 2006). De leerwens moet omgezet worden in een leeractiviteit. Uit de literatuur blijkt dat de docent verschillende redenen kan hebben om niet deel te nemen aan een leeractiviteit, zelfs als de docent wel een leerwens heeft. Redenen voor het 'niet leren' of het niet professionaliseren van docenten' kunnen worden gezocht in persoonlijke factoren en contextuele factoren.

Persoonlijke factoren omvatten:

- *Persoonlijke opvattingen*: De persoonlijke opvattingen van wat goed lesgeven is beïnvloedt het docenten gedrag sterk. Opvattingen van wat goed lesgeven is, vormen zich vroeg in de carrière en veranderen daarna nauwelijks (Van Eekelen et. al., 2006). De docent vindt niet dat hij zijn manier van lesgeven hoeft aan te passen en ervaart geen leerbehoefte of leerbereidheid.
- *Vakgerichtheid*: Een docent kan sterk op zijn vak gericht zijn. Deze docent heeft dan geen behoefte aan professionalisering op didactisch en pedagogisch vlak (Van Driel, 2006).
- *Ervaring docent*: De ervaren docent is goed thuis op het kleine gebied van zijn vak. Het lesgeven gaat met gemak. De noodzaak tot leren wordt niet of veel minder sterk gevoeld (Van Driel, 2006). Uit onderzoek blijkt dat om ergens expert in te worden, je 10.000 uur ervaring moet opdoen. Voor docenten betekent dit ongeveer 6 jaar (Expertisecentrum Leren van Docenten, 2010).
- *Externe attributie succes en falen*: Wanneer de docent zichzelf niet als factor ziet in het ontstaan van een probleem of bij een oplossing, dan is de docent niet in staat om te leren. Immers de docent kan zijn eigen handelen dan niet aanpassen aan veranderende omstandigheden (Van Eekelen et. al., 2006).

Contextuele factoren omvatten:

- *Faciliteiten voor professionalisering*: Voor de docent is professionalisering vaak het sluitstuk van hun werkzaamheden (Onderwijsraad, 2002). Wanneer omstandigheden niet als gunstig worden ervaren, daalt de belangstelling voor professionalisering. Docenten geven bijvoorbeeld aan dat er weinig faciliteiten

tegenover deelname staan, zoals bijvoorbeeld een compensatie in tijd (Van Driel, 2006).

- *Vrijblijvendheid*: In de professionalisering van docenten zit een grote mate van vrijblijvendheid (Kwakman, 1999). Ook docenten gaven zelf aan dat professionalisering vaak te vrijblijvend is (Van Driel, 2006).
- *Aangeboden activiteiten sluiten niet aan op behoeften docent*: De school biedt voornamelijk formele training aan docenten aan. Maar onderzoek laat zien dat docenten meer leren door zelfgeïnitieerde leeractiviteiten (Ehly et. al., 2000; Brinkerhoff & Gill, 1994). Professionalisering moet aansluiten bij de praktijkkennis van docenten (Van Driel, 2006).

Er zijn dus diverse redenen waarom docenten niet of juist wel aan leeractiviteiten hebben deelgenomen en waarom docenten hun leerwensen wel of niet konden realiseren. In de vragenlijst zijn de vragen naar redenen van deelname en realisatie van leerwensen open vragen. De antwoorden worden met behulp van bovenstaand overzicht gecategoriseerd.

### *Knelpunten voor het realiseren van de leerwens*

Dit onderzoek wil de knelpunten achterhalen die realisatie van de leerwens in de weg staan.

Omdat niet alle leerwensen hetzelfde zijn en sommige leerwensen omvangrijker zijn of moeilijker te organiseren, moeten de leerwensen die de docenten op beide scholen hebben eerst bekeken worden. Een complexe leerwens die moeilijker te organiseren is, kan al een reden zijn dat deze moeilijker gerealiseerd wordt.

Maar naast het karakter van de leerwens zijn uit de theorie en praktijk aanvullende knelpunten te halen voor het realiseren van de leerwens. Deze worden achtereenvolgend besproken in de resultaten.

Het eerste verwachte knelpunt komt uit onze ervaring uit de praktijk. We zien om ons heen dat professionalisering nauwelijks expliciete aandacht krijgt, mede omdat docenten onder grote tijdsdruk staan om alle dagelijkse activiteiten te volbrengen. Ook de Onderwijsraad (2002) merkt op dat professionalisering vaak het sluitstuk is van de werkzaamheden van de docent (Onderwijsraad, 2002).

Het tweede knelpunt is te vinden bij de professionaliseringsactiviteiten die docenten ondernemen. De ondernomen activiteiten moeten aansluiten bij de behoeften (of wens) van docenten (Ehly et. al., 2000; Van Driel, 2006).

Het derde knelpunt betreft het professionaliseringsbeleid op school. Wanneer er weinig faciliteiten tegenover deelname aan professionaliseringsactiviteiten staan, zoals compensatie in tijd, dan wordt er minder ondernomen (Van Driel, 2006). Wanneer gebruik gemaakt wordt van een POP, dan moet dit goed georganiseerd worden (Van Tartwijk et. al., 2008).

Natuurlijk hangen de knelpunten samen. Wanneer er onvoldoende gefaciliteerd wordt, zullen sommige leeractiviteiten (zoals intervisie) minder vaak worden ondernomen en zullen complexere leerwensen ook moeilijker gerealiseerd worden.

### **Methode**

Dit onderzoek is een beschrijvend onderzoek. Het onderzoek richt zich op de knelpunten ten aanzien van professionalisering die de docenten op twee middelbare scholen ervaren. Om een zo volledig mogelijke inventarisatie van de knelpunten t.a.v. professionalisering te kunnen maken, hebben we een enquête afgenomen onder de docenten (zie bijlage 1).

De enquête is gebaseerd op de theorie en op een interview met directie en enkele docenten met professionaliseringstaken. Uit de theorie konden algemene antwoord opties afgeleid worden, met behulp van de interviews werden hier school specifieke opties aan toegevoegd.

De enquête bestond uit 23 vragen opgedeeld in vier delen: algemene gegevens, leerwensen, deelname aan leeractiviteiten en het professionaliseringsbeleid.

De enquête hebben we eerst voorgelegd aan de directie of collega's, hiermee keken we of de vragen duidelijk waren. Dit leverde nauwelijks aanpassingen op.

De enquête leverde deels open en deels gecategoriseerde antwoorden op. De open antwoorden kunnen achteraf in categorieën worden ingedeeld op basis van de theorie.

### *Selectie*

Op school 1 hebben we de enquêtes in de postvakjes gelegd. Op school 2 waren de docenten enquête moe. Om een te lage response te voorkomen, is er voor gekozen om in de teamvergaderingen vrijwilligers te vragen, waarbij we een balans zochten tussen ervaren en onervaren docenten. Omdat we afhankelijk zijn van de bereidheid van de docenten om de enquête in te vullen, is het mogelijk dat de resultaten geen volledige afspiegeling vormen van de docentenpopulatie.

### *Analysemethode*

De enquête resultaten hebben we in SPSS ingevoerd. De open vragen zijn eerst onafhankelijk gecategoriseerd indien mogelijk aan de hand van de theorie en daarna hebben we overleg gehad over rand gevallen. De analyse gebeurde met behulp van SPSS. De analyse richtte zich op de beschrijvende statistiek. Na de analyse hebben we overleg gehad over de betekenis van resultaten.

### *Respondenten*

Dit onderzoek is uitgevoerd op 2 scholen. Beide scholen zijn openbaar-christelijk en hebben een havo-vwo afdeling. School 2 heeft daarnaast ook een vmbo afdeling.

In totaal hebben 57 docenten de enquête ingevuld. Op school 1 waren er 29 respondenten op een totaal van 68 docenten. Op school 2 waren er 28 respondenten op een totaal van 297 docenten. De gemiddelde leeftijd van de respondenten was 44 jaar. De jongste respondent was 22 jaar, terwijl de oudste respondent 64 was. De respondenten hebben gemiddeld 19 jaar ervaring als docent. De meest onervaren respondent heeft 1 jaar ervaring, terwijl de meest ervaren respondent al 39 jaar in het onderwijs zit. Er zijn 11 respondenten met minder dan 7 jaar ervaring. Het merendeel van de respondenten (46) kan worden gezien als ervaren tot zeer ervaren.

Gemiddeld hebben de respondenten een baan van 0.8 fte. Op school 2 (13) zijn er meer respondenten die een baan van minder dan 0.8 fte hebben dan op school 1 (7). Alle schoolvakken zijn vertegenwoordigd door de respondenten, ook de kunstzinnige vakken en het bewegingsonderwijs.

De onderzoeksresultaten zijn specifiek voor de twee onderzochte scholen. De resultaten kunnen niet zonder meer worden doorgetrokken naar vergelijkbare type scholen, omdat de resultaten afhankelijk zijn van het professionaliseringsbeleid en de faciliteiten die de school ten aanzien van professionalisering biedt. Wel geeft het onderzoek een overzicht van knelpunten die kunnen ontstaan op school t.a.v. professionalisering.

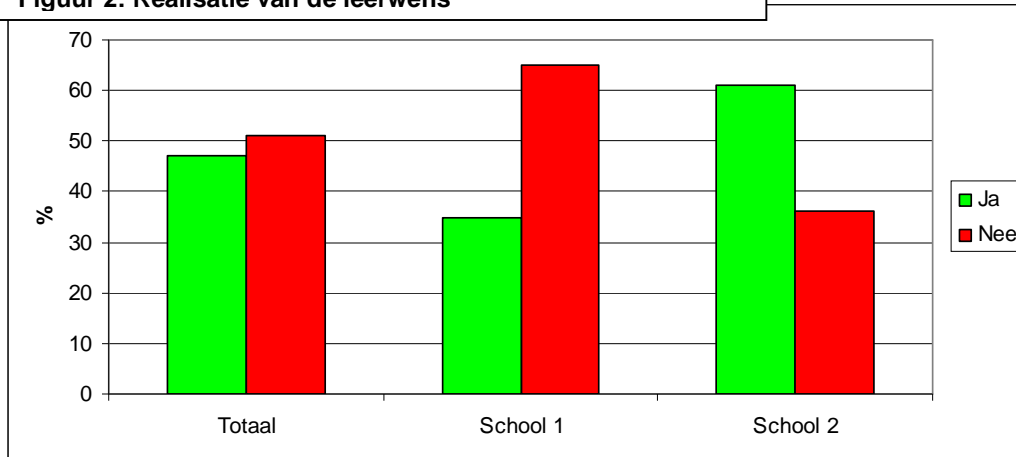
## **Resultaten**

### **Realisatie leerwens**

Professionalisering van de docent begint met het realiseren van de leerwens. Eerst zal daarom gekeken worden naar de realisatie van de leerwens. Is er op de onderzochte scholen een probleem met de realisatie van de leerwensen?

Figuur 2 laat zien in hoeverre de leerwens gerealiseerd is. Het is erg opvallend dat van school 1 bijna tweederde (65%) van de respondenten zijn leerwens *niet* heeft kunnen realiseren, terwijl van school 2 bijna tweederde (61 %) aangeeft zijn leerwensen *wel* te hebben kunnen realiseren.

**Figuur 2: Realisatie van de leerwens**



### **Knelpunt 1: complexiteit leerwensen**

De complexiteit van de leerwens bepaalt mede hoe makkelijk of moeilijk een leerwens te realiseren is. Daarom worden de leerwensen nu eerst beschreven. De leerwensen worden beschreven op inhoud en de manier van realisatie. Daarna maken we een inschatting hoe makkelijk de leerwensen te realiseren zijn.

#### *Gewenste leerstijlen*

Een leerwens behelst naast een inhoudelijke component ook een procesmatige component. Een docent probeert als het goed is in zijn lessen rekening te houden met verschillende leerstijlen van leerlingen. Het is daarom goed om ook rekening te houden met de gewenste leerstijl van docenten.

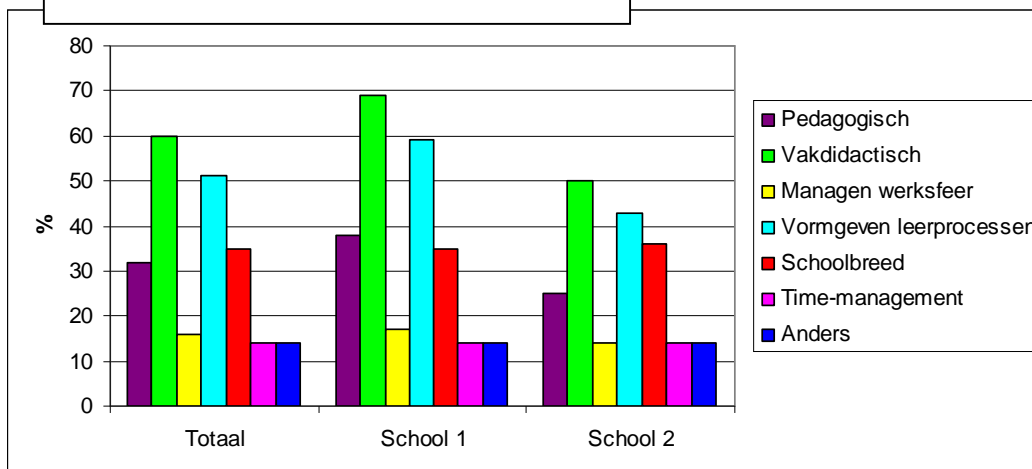
Op basis van de categorisering van Vermunt (2006) kan geconcludeerd worden een ruime meerderheid van de docenten aangeeft het liefste te willen leren door middel van zelfreflectie en externe bronnen. Dit kan een cursus zijn, een studiedag of een conferentie buiten de school, soms zelfs buiten het land als het bijvoorbeeld het ophalen van spreekvaardigheid in een vreemde taal betreft.

Opvallender is echter dat docenten daarbij aangeven dat ze dit het liefst samen met collega's willen doen en dat ze dit (ook weer vaak samen met collega's) vervolgens direct in de praktijk willen uitproberen. Niet zelden wordt van de externe bron bovendien gevraagd dat dit een specialist is met praktijkervaring. Het lijkt er dus op dat docenten het liefst combinaties van het hanteren van externe bronnen, zelfreflectie en interactie willen gebruiken als het gaat om het opdoen van leerervaringen.

#### *Gewenste leergebieden*

In figuur 3 wordt duidelijk dat zowel op school 1 als op school 2 de gebieden vakdidactiek en het vormgeven van leerprocessen populair zijn. Daarna volgen wensen op het schoolbrede gebied, gevolgd door pedagogische wensen. Het minst populair is op beide scholen het timemanagement.

**Figuur 3: gewenste leergebieden**



Ook wanneer de vraag open wordt gesteld blijkt dat professionalisering op het eigen vakgebied gewenst is. Deze vakinhoudelijke voorkeur wordt op afstand gevolgd door een voorkeur voor leerpsychologische en pedagogische onderwerpen.

Op school 1 zien we een lichte voorkeur voor vakdidactiek t.o.v. vakinhoud. Dit is op school 2 andersom, daar hechten meer docenten waarde aan vakinhoud. Op school 1 is er onder docenten meer interesse voor leerpsychologie dan op school 2 (13 % t.o.v. 3%). Op school 2 zijn er echter meer docenten die aangeven graag meer te willen doen met pedagogische onderwerpen dan op school 1 (8 % t.o.v. 3%)

### *Is de leerwens lastig in te plannen?*

Nu de leerwensen beschreven zijn, kunnen we een inschatting maken hoe makkelijk een leerwens te realiseren is. Het maakt nogal wat uit of je eens in de zoveel tijd een vakinhoudelijke cursus wilt volgen, of dat je samen met collega's structureel wilt werken aan intervisie of aan lesvoorbereiding.

De respondenten van school 1 willen meer tijd besteden aan vakdidactiek & lesontwikkeling in samenhang met een voorkeur voor differentiatie en leerpsychologie. Ze willen kwaliteit in hun lessen en dus veel tijd besteden aan lesvoorbereiding. Bovendien wordt er op de school benadrukt dat activerende didactiek belangrijk is. Het voorbereiden van activerende lessen waarin gedifferentieerd wordt, is iets wat in de eigen tijd moet gebeuren, wederkerig is en niet is af te bakenen in één moment. Het kost daarom meer tijd en is moeilijker in te plannen, vooral als overleg met collega's nodig is.

Respondenten van school 2 daarentegen geven aan meer geïnteresseerd te zijn in vakinhoud (waaronder ook opleidingen vallen) en geven qua activiteiten de voorkeur aan studiedagen. Dit zijn afgebakende momenten in tijd waarvoor eenmalig toestemming moet worden gevraagd en waarvoor ook meestal toestemming wordt verleend. Het lijkt erop dat de leerwensen van school 2 makkelijker te realiseren zijn.

### **Knelpunt 2: tijdgebrek**

Op school 1 realiseert men minder vaak de leerwens dan op school 2. Kan dit komen door tijdgebrek?

Tabel 1 laat zien dat op school 1 tijdgebrek een belangrijkere reden is voor het *niet* realiseren van de leerwens. Verder missen respondenten van school 1 aansturing vanuit de schoolleiding. Op school 2 worden het schoolbeleid en tijdgebrek minder genoemd. Tabel 4 laat zien dat de redenen waarom respondenten van school 2 hun leerwens *wel* hebben kunnen realiseren zijn: door eigen initiatief te nemen, door zelfreflectie, steun van collega's.



**Tabel 1: Redenen voor het niet realiseren van de leerwens**

Reden voor falen in realisering	School 1	School 2
Tijdgebrek	14	5
Het aanbod sluit of sloot niet aan op leerwens	2	4
Het aanbod is te duur	0	3
Geen focus / aansturing vanuit de schoolleiding	4	0
Geen toestemming van de schoolleiding	1	2
Overig	1 ("schoolcultuur staat m.n. onder oudere docenten intervisie in de weg")	1 ("geen faciliteiten")
<i>Totaal</i>	22	15

**Tabel 2: Redenen voor het wel realiseren van de leerwens**

Reden voor succes in realisering	School 1	School 2
Ik volgde op eigen initiatief een opleiding of cursus	3	2
Ik reflecteer (in mijn eigen tijd) op mijn functioneren of doe op een andere manier aan zelfstudie.	1	3
Ik word gemotiveerd door mijn collega's (teams).	0	4
Wat ik wil, wordt/werd gefaciliteerd.	1	4
Missing values / Geen antwoord / weet niet	4	6
<i>Totaal</i>	9	19

Tijdgebrek is natuurlijk een ruim begrip. Wat bedoelt men precies met 'ik heb geen tijd?'. Krijgt men onvoldoende uren voor professionalisering? Is men te druk met andere werkzaamheden, is de gewenste leeractiviteit lastig in te plannen (intervisie), of geeft men het zelf (vanwege gezinssituatie) geen prioriteit?

#### *Krijgt men onvoldoende uren voor professionalisering?*

Op school 1 krijgen docenten meer uren (170 uren bij 1 fte) voor professionalisering dan op school 2 (100 uren). Toch hebben respondenten op school 2 hun leerwens vaker gerealiseerd. Hebben docenten op school 2 dan andere wensen als het om professionaliseringsuren gaat?

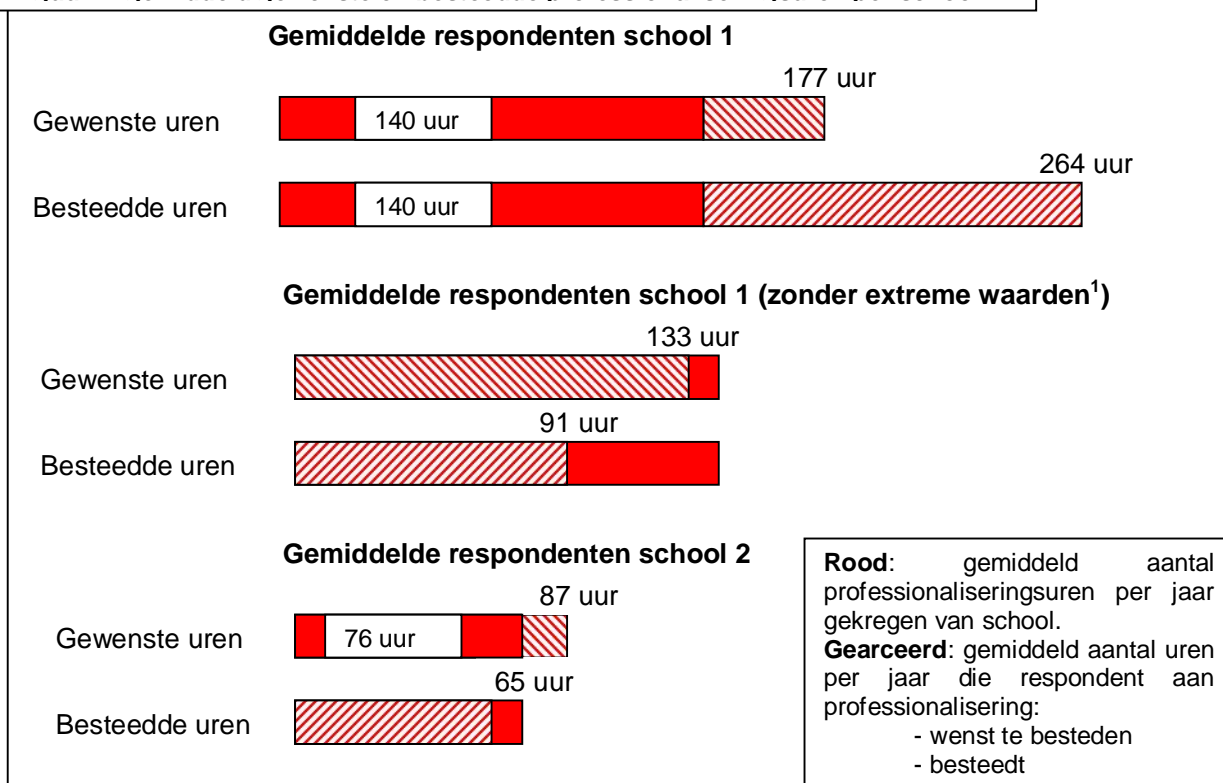
We hebben respondenten gevraagd hoeveel uren zij per jaar zouden willen besteden aan professionalisering en hoeveel uur per jaar zij daadwerkelijk hieraan besteden. Het bleek moeilijk om dit aan te geven. Bij beide vragen waren 20 'missing values'. De gewenste uren en de daadwerkelijk besteedde uren hebben we afgezet tegen de uren die de docenten van de school krijgen voor professionalisering.

Uit figuur 4 blijkt dat de respondenten van school 1 meer uren krijgen voor professionalisering en ook meer uren wensen en besteden dan de respondenten van school 2. Op school 2 is er een gat van 22 uur tussen wat respondenten gemiddeld wensen te besteden en wat ze daadwerkelijk besteden. Op school 1 is dit gat groter, namelijk 42 uur<sup>1</sup>. Op school 1 is er ook een groter gat tussen de uren die men besteedt aan professionalisering en de uren die men van school krijgt. Blijkbaar heeft men op school 1 meer moeite om de uren die men krijgt ook daadwerkelijk aan professionalisering te besteden. Het knelpunt tijdgebrek moet in dit geval niet gezocht

<sup>1</sup> Bij school 1 waren er drie respondenten die extreem veel uren hadden ingevuld. Dit beïnvloedt het gemiddelde sterk. In figuur 3 zijn zowel de gemiddelden met als zonder deze extremen weergegeven.

worden in het aantal uren dat men voor professionalisering krijgt, maar in de reden waarom de uren die men krijgt niet besteed worden.

**Figuur 4: gemiddeld gewenste en besteedde professionaliseringsuren per school**



### Knelpunt 3: vraag versus aanbod van professionaliseringsactiviteiten

Het derde knelpunt is de aansluiting van ondernomen activiteiten bij de behoeften (of wens) van docenten. Wanneer dit niet aansluit, zal de leerwens moeilijker gerealiseerd kunnen worden.

Uit analyse van de leerwens kwam al naar voren dat docenten het liefst via een externe bron leert, dus via studiedagen of cursussen. Het geleerde wil men graag met collega's in de praktijk brengen. Figuur 5 bevestigt dit beeld deels.

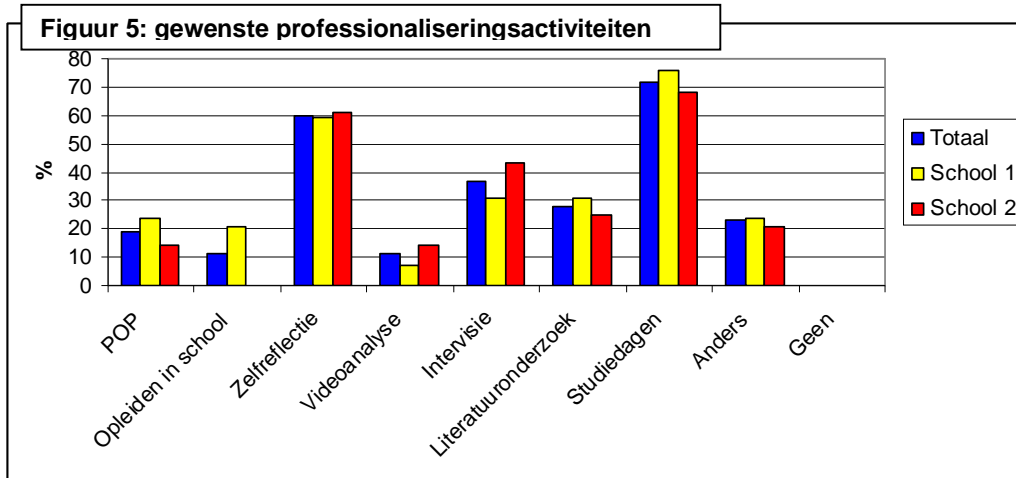
Studiedagen worden inderdaad door 72% van de respondenten gewenst. 84% van de respondenten neemt ook deel aan studiedagen. Er worden dus meer studiedagen bezocht dan dat de respondent dit wenst. Dit kan te maken hebben met het verplichte karakter van sommige bijeenkomsten.

Ook zelfreflectie is zowel gewenst (door 60%) als veel gedaan (68%). Men leert verder veel door informeel overleg in de lerarenkamer (70%) en door literatuurstudie (51%). Deze activiteiten zijn relatief makkelijk in te plannen.

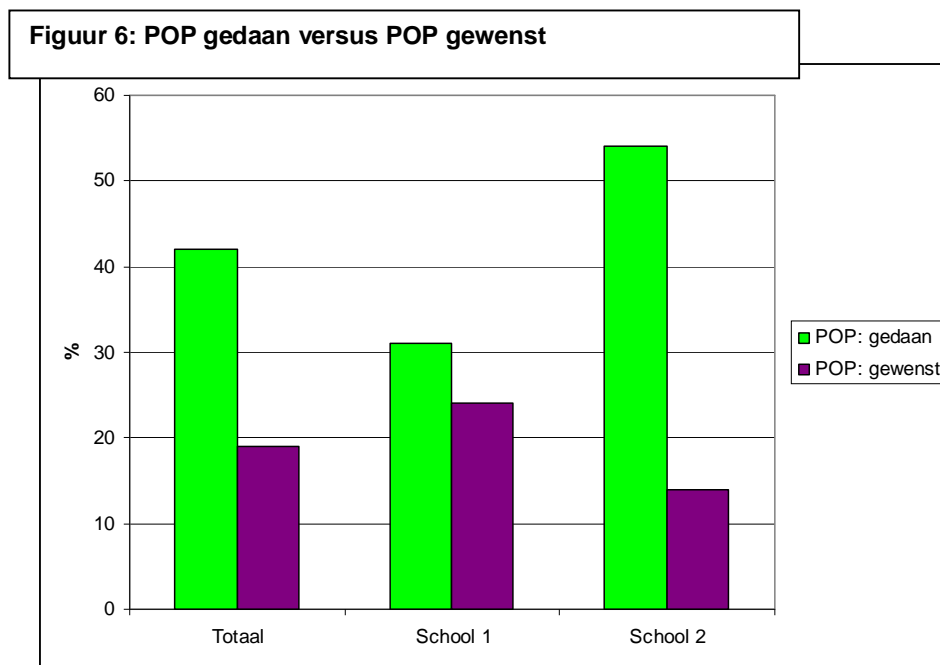
Het is onbekend of respondenten zich in staat voelen het geleerde ook in de praktijk te brengen, al dan niet met collega's.

Intervisie is een activiteit waar juist meer behoefte aan is. 21% van de respondenten doet aan intervisie, terwijl dit door 37% van de respondenten gewenst wordt. Intervisie is een activiteit die bekend staat als lastig in te plannen, omdat je de tijd moet afstemmen met collega's.

Opvallend is verder dat slechts 19% van de respondenten zich wenst te professionaliseren door middel van een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP), terwijl het POP juist *het* instrument is dat op beide scholen gebruikt wordt voor de professionalisering van docenten.



Wat betreft het POP is er een opvallend verschil te zien tussen beide scholen. Dit verschil is in figuur 6 grafisch weergegeven. Op school 1 gebruikt 31% van de respondenten het POP, terwijl dit door 24% ook wordt gewenst. Op school 2 wordt het POP door 54% van de respondenten gebruikt, terwijl dit door slechts 14% gewenst wordt.



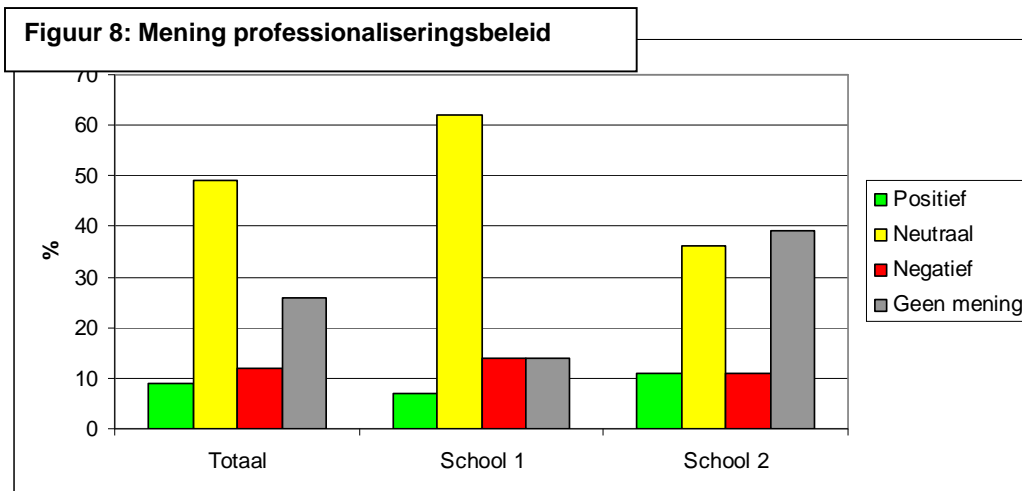
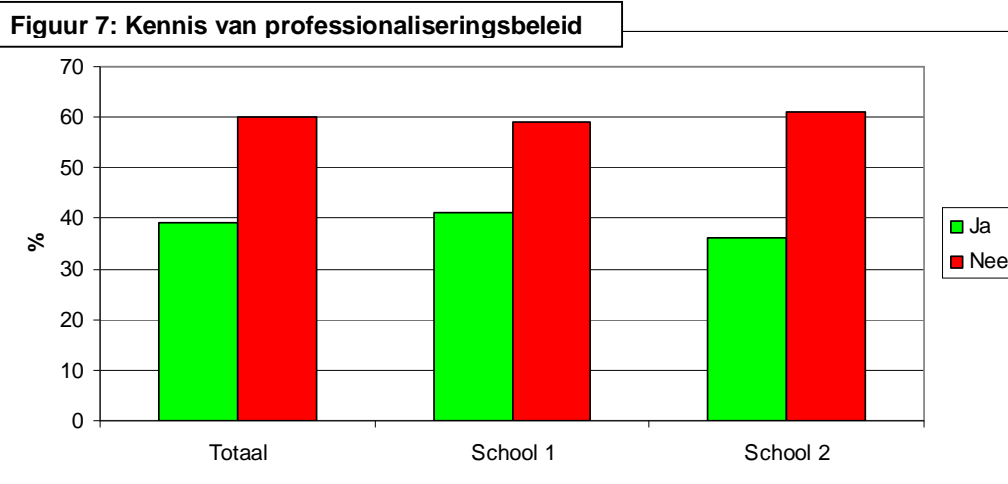
Het blijkt dat er vooral activiteiten worden ondernomen die makkelijk in te plannen zijn. Dit past deels ook bij waar docenten behoefte aan hebben. Maar activiteiten die moeilijker in te plannen zijn, zoals intervisie, schieten er bij in.

Het POP is het belangrijkste instrument van een school om docenten aan te zetten tot professionalisering. Toch wordt het POP lang niet door alle docenten gedaan en is het ook niet populair bij de docenten. Dit heeft mogelijk te maken met het scholingsbeleid.

#### Knelpunt 4: Professionaliseringsbeleid

Het laatste knelpunt is het professionaliseringsbeleid van de school. Het is van belang dat de school zodanig faciliteert en stimuleert dat docenten hun leerwensen kunnen realiseren.

Het professionaliseringsbeleid op beide scholen blijkt een grote onbekende, zie figuur 7. 60% van de respondenten gaf aan niet op de hoogte te zijn van het professionaliseringsbeleid op school. Figuur 8 laat verder zien dat een kwart van de respondenten geen mening heeft en de helft van de respondenten neutraal staat tegenover het professionaliseringsbeleid. Slechts 9% is positief over het beleid en 12% is negatief over het professionaliseringsbeleid.



Op beide scholen leunt het professionaliseringsbeleid sterk op het POP. Docenten hebben eens in de zoveel tijd een POP gesprek met hun teamleider. Hierin wordt dan besproken wat docenten willen leren en hoe ze dit gaan realiseren. De manier waarop het POP vormgegeven wordt is belangrijk voor het zinvol maken van dat instrument (Van Tartwijk et. al., 2008).

De teamleiders voeren de POP gesprekken en het hele instrument komt voornamelijk op hun schouders terecht. Zij moeten zien te voorkomen dat het POP slechts een

'moetje' wordt en een papieren tijger. Maar de frequentie van de POP gesprekken en continuïteit zijn niet altijd gewaarborgd. Ook teamleiders hebben te maken met tijdgebrek en hebben heel veel taken die ook aandacht vragen. Daarnaast zijn er ook personeelwisselingen die continuïteit in gevaar kunnen brengen. Een keer per jaar een POP gesprek voeren is niet voldoende om richting en impuls te geven aan het leren. De vraag is of aan de voorwaarden van Van Tartwijk et. al. (2008) wordt voldaan? Begrijpen de docent wat er t.a.v. het POP van ze verwacht wordt? Heeft het POP een duidelijke plaats in het schooljaar? Is er voldoende aandacht voor het POP wat ervoor zorgt dat de docent ook beter bereid is hier serieus mee bezig te zijn? En in hoeverre is het POP een doorlopend plan dat zich steeds verder naar een hoger plan tilt? Hoe worden teamleiders of anderen voorbereid op het voeren van POP-gesprekken? Wanneer het POP een 'moetje' is, dan draagt dit weinig bij aan het leren. Er moet dan duidelijker ingezet worden op een verbetering van het POP proces, waardoor het voor docenten zin heeft.

*Welke wensen hebben respondenten t.a.v. professionaliseringsbeleid?*

De respondenten wensen aan de ene kant maatwerk (zie tabel 3). Ze geven aan het fijn te vinden dat er ruimte is voor eigen initiatief. Daarbij moet er dan wel voldoende ondersteuning geboden worden, door meer prioriteit toe te kennen aan professionalisering en docenten meer te stimuleren en faciliteren. Er wordt ook gevraagd naar meer tijd, maar niet per se in de vorm van meer uren, maar vooral om (vaste) momenten in het rooster. Dit duidt vooral op een organisatorisch knelpunt m.b.t. professionalisering.

Aan de andere kant wensen de respondenten ook meer sturing vanuit de schoolleiding. Men geeft aan dat door een gebrek aan visie, kansen worden gemist. Het is dan niet duidelijk wat de school van de docent verwacht.

**Tabel 3: Wensen t.a.v. professionaliseringsbeleid per school**

<b>Beleidswens</b>	<b>School 1</b>	<b>School 2</b>
Maatwerk bieden: POP (School biedt financiële & materiële ondersteuning )	5	11
Meer tijd faciliteren: bijvoorbeeld een vast roostermoment voor intervisie	9	6
Meer sturing vanuit de schoolleiding:	14	8
- Visie & resultaatgerichtheid: communicatie over gewenste doelen		
- Gestructureerder (keuze)aanbod aan cursussen (Sectorbreed of kernteamgericht)		
Opleiden in de school (Persoonlijke begeleiding voor startende docenten)	1	1
Geen wens – ik ben tevreden met het huidige beleid	2	3
Overig		
Missing values / Geen antwoord / weet niet	3	7
<i>Totaal</i>	<i>34</i>	<i>36</i>

## **Conclusie**

Samenvattend hebben we op beide scholen vier knelpunten gesignaleerd ten aanzien van professionalisering.

### **Knelpunt 1 & 2: complexiteit leerwens & tijdgebrek**

Ten eerste bleek dat leerwensen van docenten complex en gecombineerd zijn. Er is grote behoefte aan maatwerk, maar ook aan externe bronnen en intervisie met collega's. Dit maakt het organisatorisch lastig om een goed algemeen professionaliseringsbeleid neer te zetten. Tegelijk bleek tijdgebrek een belangrijk knelpunt bij de realisatie van de leerwens. Maar tijdgebrek is een ruim begrip. Krijgt men onvoldoende uren voor professionalisering?

Het tijdgebrek zit er niet in dat de respondenten te weinig uren krijgen. Op school 1 krijgen docenten meer uren en komt men gemiddeld niet aan de professionaliseringsuren die ze krijgen, terwijl men toch vaker de leerwens niet realiseert. Het valt op dat op school 1 het gat groter is tussen de uren die men wenst te besteden en de uren die men besteedt. Op school 2 is dit gat relatief klein.

Dit tijdgebrek heeft waarschijnlijk meer te maken met de complexiteit van de leerwens die docenten hebben. Wanneer je je vooral professionaliseert door cursussen te volgen en zelfreflectie en je vooral op de hoogte wilt blijven van de nieuwste ontwikkelingen in je vak, dan is het vooral van belang dat deze docent de ruimte krijgt om op eigen initiatief cursussen en andere studiedagen te bezoeken. Tijdgebrek zal dan minder snel een rol spelen.

Maar wanneer docenten meer activerende didactiek willen toepassen en zich meer willen toeleggen op differentiatie in de les en leerpsychologie, dan is het leren moeilijk te scheiden van lesvoorbereiding en dan kost het meer tijd om deze wens te realiseren. Samenwerking met collega's is hierbij ook vaker van belang. Bij dergelijke leerwensen is het van belang dat de docent voldoende gefaciliteerd worden (ruimte in het rooster en werkplekken) om hiermee (samen) aan de slag te gaan. Dit gaat om meer dan alleen het toekennen van uren. Hierbij is een visie en beleid vanuit de school ook belangrijker, want waar wil de school naar toe? En wat faciliteert de school? Op school 1 is er meer sprake van de laatste situatie en is hier het realiseren van de leerwens moeilijker. Daarnaast is het ook mogelijk dat door andere werkzaamheden de leerwens naar de achtergrond verdwijnt.

### **Knelpunt 3: aansluiten vraag en aanbod professionaliseringsactiviteiten**

Een derde knelpunt was het laten aansluiten van aanbod aan professionaliseringsactiviteiten met de vraag ernaar. Het wordt al snel duidelijk dat activiteiten die makkelijker in te plannen zijn, vaker worden gedaan, maar dat deze activiteiten ook gewenst zijn. Het gaat hier om zelfreflectie, studiedagen, literatuurstudie, informeel overleg. Toch is het vooral bij studiedagen van belang dat de docent hier echt iets mee kan. Uit de vragenlijst bleek dat dit niet altijd het geval is, vooral bij schoolbrede studiedagen.

Intervisie is een activiteit die minder vaak wordt gedaan dan men zou willen. Dit is een goed voorbeeld van een activiteit die veel moeilijker in te plannen is, omdat collega's op hetzelfde moment beschikbaar moeten zijn. Organisatorisch kost dit meer inzet vanuit de schoolleiding. Opnieuw is het dus belangrijk om te kijken naar het soort leerwens dat een docent heeft.

### **Knelpunt 3: professionaliseringsbeleid**

Tot slot is het professionaliseringsbeleid op scholen een knelpunt. Of anders gezegd, de (schijnbare) afwezigheid van een beleid. De respondenten geven aan niet te weten wat het beleid is. Aan de ene kant geeft een dergelijk beleid ruimte voor eigen initiatief, maar aan de andere kant zorgt dit ervoor dat er weinig lijn zit in het faciliteren van activiteiten. Voor de complexere leerwensen vormt een dergelijk beleid een serieuze rem op de professionalisering. Slechts 9% van de respondenten is positief over het

scholingsbeleid op hun school. De rest heeft geen mening, is neutraal en 12% is negatief over het beleid. Dit zal toch een punt van aandacht moeten zijn voor de school.

De wens m.b.t. het beleid is tweeledig. Aan de ene kant moet er een visie zijn vanuit school. Waar wil de school heen? Wat moet een goede docent in huis hebben? Hoe kun je daar naartoe groeien? Aan de andere kant moet er ruimte zijn voor maatwerk. Het is dus een smal pad waar een school over moet wandelen. In het geval van beide scholen is er in de ogen van de respondenten echter te weinig visie aanwezig (of wordt deze onvoldoende gecommuniceerd).

Bepaalde leerwensen zullen makkelijker gerealiseerd worden in de afwezigheid van beleid. Deze leerwensen vragen vooral om het volgen van een cursus of studiedag en zelfreflectie en dit ligt dan bij de docent zelf om te realiseren. De enige voorwaarde is dan een schoolleiding die welwillend staat tegenover de cursus of studiedag aanvraag. Andere leerwensen zullen veel moeilijker gerealiseerd worden in afwezigheid van een duidelijk beleid. Er is dan te weinig continuïteit in activiteiten en er wordt niet op de juiste manier gefaciliteerd. Tijdgebrek vertaalt zich dan vooral in organisatorisch gebrek. Er is onvoldoende ruimte in het rooster en er wordt onvoldoende afgestemd met collega's.

De scholen zelf zetten duidelijk in op het POP als instrument voor professionalisering. Dit geeft docenten ruimte om hun eigen leerwens te formuleren. Ook zou het POP ervoor moeten zorgen dat het leren structureel wordt in plaats van ad-hoc. Het is echter heel belangrijk dat goed nagedacht wordt over de wijze waarop dit instrument voor docenten betekenisvol gemaakt kan worden. Als het POP slechts wordt beschouwd als een verplichting heeft het weinig effect.

De eerste stap naar een volwaardig scholingsbeleid is het onder de loep nemen van de manier waarop het POP op school gehanteerd wordt. Het moet duidelijk zijn wat van de docenten verwacht wordt ten aanzien van het POP. De schoolleiding dient er voldoende aandacht aan te schenken en POP-gesprekken moeten dus structureel gevoerd worden. Hierdoor worden docenten geprikkeld om er serieuzer mee bezig te zijn met hun ontwikkeling als docent. Verder zouden docenten moeten inzien wat het POP hen kan bieden. Een volgende stap zou dan zijn om verschillende POP-en te verbinden en op een algemener niveau te kijken naar de behoefte aan faciliteiten.

### **Tot Slot**

De knelpunten zoals hierboven beschreven hangen met elkaar samen. Het is belangrijk om steeds weer naar de leerwensen te kijken (wellicht d.m.v. een POP). De leerwensen bepalen wat er nodig is aan faciliteiten om de leerwens te kunnen realiseren. Als er tijd in het rooster gevonden kan worden, is het mogelijk dat tijdgebrek al iets minder een knelpunt is. Want op beide scholen besteedde men gemiddeld minder aan professionalisering dan de uren die men ervoor krijgt. Ook kunnen bepaalde professionaliseringsactiviteiten dan beter gefaciliteerd worden. Het POP is een mogelijkheid om professionaliseringsbeleid aan op te hangen, maar dan moet wel worden nagedacht over de plaats die POP in de organisatie inneemt.

### **Discussie**

De professionalisering van de docent is moeilijk onderzoekbaar. Een algemeen jargon ontbreekt, waardoor begrippen steeds iets anders betekenen. Maar belangrijker is dat het jargon ontbreekt bij docenten. Zij zijn niet gewend in algemenere termen over hun leren na te denken en zijn vooral heel concreet. Het is dan voor docenten moeilijker in te schatten hoe zij moeten antwoorden en waar op gedoeld wordt.

Een tweede moeilijkheid is de individualiteit van leerwensen en redenen. Het is moeilijk om in de grote verscheidenheid aan antwoorden een algemene trend te herkennen.

Een derde punt van discussie betreft de vraagstelling. Er zit een mogelijke bias in de vraagstelling doordat steeds gevraagd wordt naar wensen en wat men doet. Het is niet denkbeeldig dat wanneer we vragen naar de professionaliseringsactiviteiten die men zou willen ondernemen, men dan niet die activiteiten aankruist die men al doet, ook al vindt men deze eigenlijk ook gewenst. Een activiteit als het POP kan daardoor veel lager scoren op gewenstheid, omdat men al bezig is met een POP.

Verder bleek de vragenlijst soms onbruikbare antwoorden op te leveren, omdat de antwoorden afweken van waar naar gevraagd werd. Dit bleek vooral bij het aantal uren dat men besteedt aan professionalisering. Ook waren de antwoordcategorieën van de vragen naar gewenste en gedane activiteiten niet goed op elkaar afgestemd. Hierdoor was het niet altijd mogelijk om te vergelijken in hoeverre een activiteit gedaan werd en gewenst was. Het instrument zou dus nog aangepast moeten worden.

Tot slot was de vragenlijst beperkt en is het vaak niet mogelijk na te gaan wat er achter bepaalde antwoorden ligt. Wat is tijdgebrek bijvoorbeeld? Gaat het hier echt om uren, of momenten in het rooster?

### **Aanbevelingen voor verder onderzoek**

Uit dit onderzoek is duidelijk gebleken dat er nog veel werk te doen is in het onderzoek naar professionalisering van docenten. De grootste moeilijkheid ligt in het ontbreken van een algemeen professioneel jargon. Het lijkt er op dat de beroepsgroep docenten niet in staat is in algemene, overal geldende termen te spreken over haar vak. Het formuleren van algemene trends in de behoefte aan professionaliseringswensen wordt bemoeilijkt, omdat docenten deze wensen formuleren in zeer individuele en concrete activiteiten. Het is daarom allereerst van belang dat er op scholen een duidelijke en eenduidige visie op de professionele docent bestaat, dat deze vervolgens duidelijk en herhaaldelijk wordt gecommuniceerd met docenten en dat docenten de gelegenheid krijgen om zich deze visie eigen te maken. Voor dit laatste is het vervolgens van belang dat er meer inzicht komt in de wijze waarop docenten zich iets eigen maken en willen leren. Verder is het interessant om te onderzoeken op welke manier het POP door scholen gehanteerd wordt, zeker wanneer het POP de kern vormt van het professionaliseringsbeleid.



## Literatuur

- Bergen, T. & Vermunt, J. (2008). Het leren van leraren op de werkplek. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(4): 45-53
- Brinkerhoff, R. O. & Gill, S. J. (1994). *The Learning Alliance: systems thinking in human resource development*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Ehly, S., Retish, P. & Shokoohi-Yekta, M. (2000). Factors influencing teacher performance: implications for continuing education. *Continuing Higher Education Review*.
- Expertisecentrum Leren van Docenten (2010). Conferentie het leren van docenten de tienduizend uur. Dinsdag 26 januari 2010.
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and meaningless experience: towards an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly*, 37(3): 164-172.
- Knight, P. (2002). A systematic approach to professional development: Learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18: 229–241.
- Korthagen, A.J. en Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28 (4): 4-17.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Dissertatie. Universiteit Nijmegen.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19: 149–170.
- Lohman, M.C. & Woolf, N.H. (2001). Self-Initiated Learning Activities of Experienced Public School Teachers: methods, sources, and relevant organizational influences. *Teachers and Teaching: theory and practices*, 7 (1): 59-74.
- Onderwijsraad (2002) *Toerusten = Uitrusten. Werk en werkende in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Van Driel, L. (2006). *Professionalisering in school: een studie naar verbetering van het pedagogisch-didactisch handelen*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Van Eekelen, I.M., Vermunt, J.D. & Boshuizen, H.P.A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22: 408-423.
- Van Tartwijk, J., Tigelaar, D., Veldman, L. & Janssen, F. (2008). Beoordelen van competentieontwikkeling in een universitaire lerarenopleiding. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29 (3): 11-17.
- Vermunt J. (2006). *Docent van deze tijd: leren en laten leren*. Rede bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar aan de Universiteit Utrecht op vrijdag 24 maart 2006.