

Student
Weet
Raad



Eindadvies

Welke elementen maken een methode voor docentprofessionalisering (van mentoren) effectief?

Datum: 3 juni 2022

Auteurs: Marie de Koning, Matthijs van der Scheun en Stan Edelaar

Opdrachtgever: Tumult

Coördinatoren: Rosa Helmantel

Begeleidend docent: Frank Cornelissen

Inhoudsopgave

| | |
|---|----|
| Inleiding..... | 3 |
| Effectieve kenmerken van formele professionaliseringsinterventies | 6 |
| Beperkingen en kritiekpunten van de effectieve kenmerken | 9 |
| Conclusie en advies | 11 |
| Verdere suggesties | 13 |
| Randvoorwaarden voor professionalisering | 13 |
| Enkele voorbeelden van professionaliseringsmethoden | 13 |
| <i>Blended learning</i> | 13 |
| <i>Lesson study</i> | 13 |
| Model van professionele groei | 14 |
| Literatuurlijst | 16 |
| Bijlagen | 18 |
| Bijlage 1..... | 18 |
| Bijlage 2..... | 21 |
| Bijlage 3..... | 22 |

Welke elementen maken een methode voor docentprofessionalisering van mentoren effectief?

Onderwijs staat nooit stil met continue veranderingen op het gebied van vakkennis, -inhoud en onderwijsconcepten wat ook effecten heeft op de werkzaamheden van docenten (Van Wessum & Kools, 2019). Hoewel zij startbekwaam zijn na het afronden van een lerarenopleiding, kan een lerarenopleiding niet vooraf inspelen op de onverwachte dagelijkse praktijksituaties die docenten zullen tegenkomen. Hierin speelt ook pedagogisch-didactische ervaring een belangrijke rol in het vakgebied die docenten pas na een lerarenopleiding zullen opdoen (Maandag et al., 2017). Pedagogisch-didactische vaardigheden leert men pas in de praktijk, waar veel tijd overheen gaat. Pedagogisch-didactische vaardigheden houden in dat lesgeven met verloop van tijd en moeite natuurlijker gaat voelen voor de docent. Voor startende docenten zijn deze vaardigheden nog niet helemaal ontwikkeld, dus is het wenselijk om hieraan te werken. Professionaliseringsinterventies expliciet gericht op het ontwikkelen van deze pedagogisch-didactische vaardigheden zouden dit proces wellicht kunnen versnellen (Maandag et al., 2017). Voorbeelden hiervan zijn discussies voeren en feedback geven op elkaar (Maandag et al., 2017). Om deze onverwachte situatie en continue verandering het hoofd te kunnen bieden en de onderwijskwaliteit blijvend te waarborgen, zouden docenten zich moeten blijven ontwikkelen of professionaliseren na een lerarenopleiding.

Dit geldt ook voor onderwijsprofessionals zoals mentoren van leerlingen op middelbare scholen, de doelgroep van deze literatuurstudie. Mentoren zijn in veel scholen de eerste persoon waar leerlingen terecht kunnen met problemen of situaties, zoals conflicten in de klas, tegenvallende resultaten of stagnaties bij het leren (Groothuis & Verkuyl, 2016). Aanvullend is de mentor ook de eerste contactpersoon voor (vak)docenten en/of andere leerlingbegeleiders als het gaat over de leerling. De mentoren staan midden in het netwerk van de school en komen in aanraking met diverse ondersteunende faciliteiten en het leren van leerlingen zelf. Mentorschap is daarmee een vakgebied op zich en ook hierin zullen zich onverwachte situaties voordoen waar mentoren niet op zijn voorbereid. Mentoren kunnen voor hun leerlingbegeleiding gebruik maken van voortgangsgesprekken, teambuilding en/of mentorlessen (Groothuis & Verkuyl, 2016) en Tumult is een organisatie die handvatten biedt voor mentoren van middelbare scholen om daaraan invulling te geven.

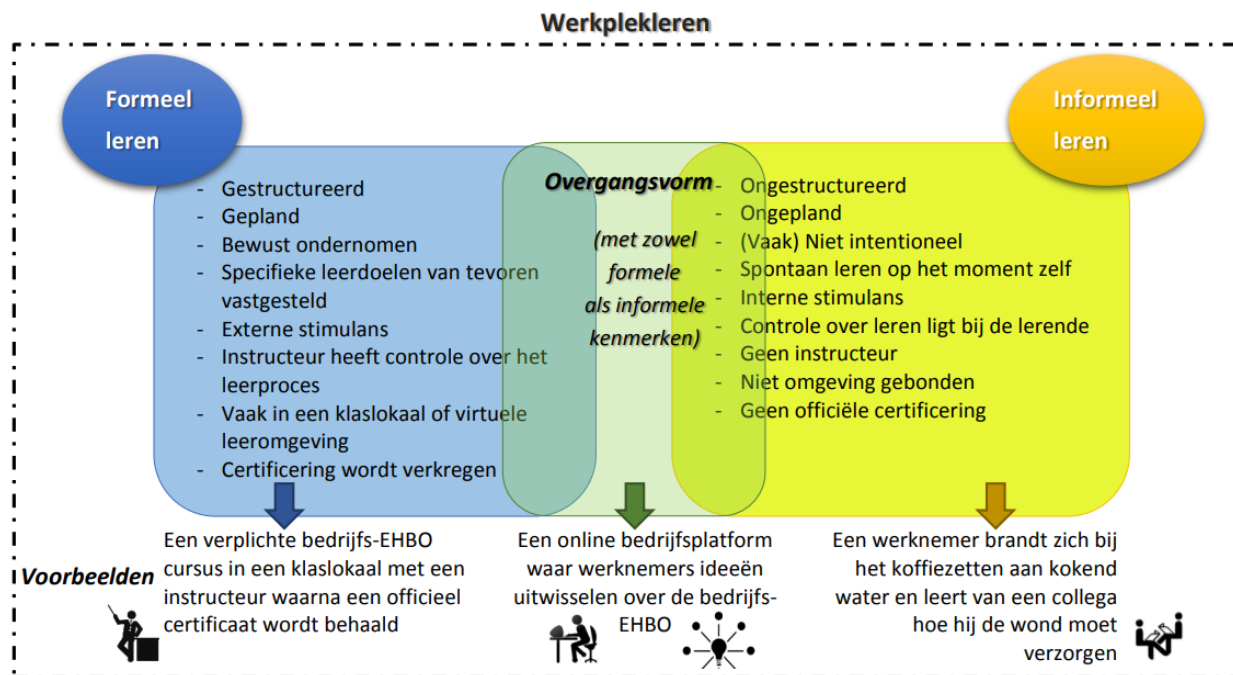
Tumult (n.d.) omschrijft de belangrijkste taken van de mentor als “de zeven ballen die de mentor in de lucht moet houden”. Dit zijn: (1) het eerste aanspreekpunt zijn voor ouders, collega’s, de teamleider, de decaan, begeleiders, en leerlingen; (2) het geven van persoonlijke begeleiding, (3) groeps-, (4) studie- en (5) keuzebegeleiding; (6) resultaten monitoren; en (7) professionaliseren. “Op basis van ons model ‘De mentor als spel’ bieden wij alle mentoren in het voortgezet onderwijs de juiste handvatten voor de beste leerlingbegeleiding en de leukste mentorlessen” (Tumult, n.d.). Tumult ontwikkelt op dit moment de *Tumult Academy*, waarin trainingen voor mentoren worden opgezet. Met deze *Tumult Academy* wil Tumult haar aanbod uitbreiden om mentoren nog beter te kunnen ondersteunen bij hun taken. Deze vorm van

docentprofessionalisering is op dit moment voornamelijk gebaseerd op praktijkervaring en mist literaire onderbouwing. Dit is de aanleiding om StudentWeetRaad om hulp te vragen naar effectieve elementen van docentprofessionalisering. De vraag die Tumult uitzette was als volgt: ‘Welke elementen maken een methode voor docentprofessionalisering van mentoren effectief?’. Na een eerste verkenning van de literatuur bleek echter dat er geen literatuur te vinden was die aansloot bij deze specifieke vraag naar professionaliseringskenmerken bij mentoren. Daarom is de uiteindelijke onderzoeksvraag aangepast naar: ‘Welke elementen maken een methode voor docentprofessionalisering of andere gerelateerde onderwijsprofessionals effectief?’. Over docentprofessionalisering in het algemeen is namelijk al wel veel bekend in de literatuur.

Professionalisering houdt in dat onderwijsprofessionals “continu afstemmen op wat hun leerlingen en de ontwikkelingen in het onderwijs en binnen hun school van hen vragen” (Van Wessum & Kools, 2019, p. 15) en “heeft betrekking op de processen en activiteiten die expliciet zijn ontworpen om de kennis, de houding en het lesgedrag . . . te versterken of te verbeteren” (Van Veen et al., 2010, p. 8). In de kern is professionalisering ook wel een persoonlijk proces waarin je als beroepsbeoefenaar beter probeert te worden in je werk (Van Wessum & Kools, 2019). Professionalisering kan in verschillende vormen plaatsvinden. Formeel professionaliseren heeft betrekking op professionaliseringsactiviteiten die doelbewust worden georganiseerd en waarin het leren expliciet of bewust gebeurt, vaak met nog een certificaat of bewijs als eindresultaat. Voorbeelden van formele professionaliseringsactiviteiten zijn workshops, lezingen, trainingen of geplande intervisies (zie ook Figuur 1 met een voorbeeld over leren verwondingen verzorgen). Formele professionaliseringsactiviteiten kunnen buiten de werkplek plaatsvinden (ook wel ‘*offsite*’ genoemd; zie van Veen et al., 2010), maar dit hoeft niet. Informeel professionaliseren daarentegen gebeurt veelal impliciet of onbewust en ongepland. Deze laatste vorm gebeurt zowel thuis als op de werkplek, bijvoorbeeld tijdens overleg met collega’s, tijdens het lezen van een boek of het herhaaldelijk doen van bepaalde activiteiten.

Figuur 1

Onderscheid tussen formeel en informeel leren met een voorbeeld (Habermehl et al., 2017).



In het geval van de training die Tumult aan het ontwikkelen is, is er sprake van een formele vorm van leren. Er wordt namelijk expliciet aandacht besteed aan het leren van docenten met een vooraf geplande setting en methode. De onderzoeksvraag is dan ook gericht op het formeel leren en daarom zullen wij ons in dit advies focussen op formeel leren.

In deze literatuurstudie zullen wij eerst ingaan op de effectieve kenmerken van formele professionaliseringsinterventies. Hier zullen wij vervolgens een kritisch stuk over de consensus van effectieve professionaliseringskenmerken en de beperkingen hiervan tegenover zetten, waarna we een afweging tussen de effectieve professionaliseringskenmerken en de kritiekpunten en beperkingen zullen maken in de conclusie. Uiteindelijk volgt daaruit dan het advies voor Tumult. Verder doen wij nog enkele suggesties voor Tumult die ook nog een aanleiding kunnen zijn voor vervolgonderzoek. Deze suggesties gaan over de organisatorische randvoorwaarden van professionalisering, voorbeelden van professionaliseringsmethoden en het model van professionele groei.

Effectieve kenmerken van formele professionaliseringsinterventies

Als het gaat om onderzoek naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies is de reviewstudie van Van Veen en collega's (2010) een veel terugkerende studie. Deze studie is bovenal relevant omdat het de Nederlandse context analyseert. Hoewel de studie zelf inmiddels al een aantal jaar oud is, is deze toch nog tot op de dag van vandaag, anno 2022, relevant (J. Jansen in de Wal, persoonlijke communicatie, 14 april, 2022). Ook worden de resultaten van deze studie nog eens bekrachtigd in latere reviews (Van Wessum & Kools, 2019). Daarmee wordt ook gesproken van een consensus van de resultaten (Sims & Fletcher-Wood, 2021), hoewel Van Veen en collega's (2010) zelf spreken van voorzichtige hints op effectieve methoden. In dit stuk zullen we de resultaten van Van Veen en collega's bespreken, waarna we vervolgens ook ingaan op de vervolgstudies, beperkingen en kritiekpunten.

Van Veen en collega's (2010) keken naar de resultaten van 11 reviews en 34 afzonderlijke studies. In deze studies is naar een gevarieerde groep docenten gekeken, zowel uit het basis- als voortgezet onderwijs. Hieruit blijkt dat professionaliseringsinterventies effectief zijn als deze (1) gericht zijn op de dagelijkse (les)praktijken van de docent; (2) duidelijk maken hoe de interventies bijdragen aan het professionaliseren van de docent zelf; (3) samenhangen met schoolontwikkelingen, schoolbeleid en/of landelijke innovaties; (4) gericht zijn op het gehele team; (5) actief en onderzoekend zijn; en (6) langdurig zijn met ondersteuning tot zelfs na de interventie. Laten we nu per onderdeel deze kenmerken nog iets meer verduidelijken.

Belangrijk bij een professionaliseringsinterventie is dat er een connectie wordt gemaakt met de dagelijkse (les)praktijk van de docent. Daarmee wordt bedoeld dat de interventie inhoudelijk betrekking heeft op "vakinhoud, vakdidactiek en/of het leren van leerlingen" (Van Veen et al., 2010, p. 24) of eigenlijk simpel gezegd bruikbaar is voor de docent. Dit past ook goed bij het beeld dat een effectieve docent vakinhoudelijke kennis heeft en de leerling daarin weet mee te nemen (Scheerens & Bosker, 1997 in Van Veen et al., 2010). De mentor vervult een veelzijdige rol in de school en de begeleiding van leerlingen. Des te belangrijker is het daarom om mentoren eigenaarschap te geven over de professionaliseringsinterventie. Hiermee wordt bedoeld dat de mentoren zelf verantwoordelijk zijn voor hun professionalisering en/of dat ze sterk betrokken zijn bij het bepalen van de doelen, inhoud, opzet en methodiek van de professionaliseringsinterventie (Van Veen et al., 2010).

Met andere woorden, de professionaliseringsinterventie moet ook aansluiten bij de doelen, opvattingen en kennis van degene die de professionaliseringsinterventie ondergaat (Van Veen et al., 2010). De persoonlijke doelen zijn belangrijk, maar ook het schoolbeleid en de landelijke doelen spelen een rol bij de invulling van de professionaliseringsinterventie. "Dit zou voorkomen dat de interventie geïsoleerd plaatsvindt en dat na het beëindigen van de interventie ook de beoogde effecten verdwijnen" (Van Veen et al., 2010, p. 25). Er moet ook duidelijk worden gemaakt hoe de professionaliseringsinterventie zal bijdragen aan de

verbetering of vooruitgang van zowel de lerende zelf als het team waar de lerende doorgaans in werkt.

Het opstellen van doelen voor de professionaliseringsinterventie gebeurt niet door iedere persoon afzonderlijk, maar gebeurt ook in samenhang met elkaar. De professionaliseringsinterventie dient zich namelijk ook te richten op het gezamenlijk en actief leren. Met actief leren wordt bedoeld dat de lerende zelf actief bezig is met het leerproces en de leerstof. Het is het tegenovergestelde van passief leren, waarin de lerende zelf als het ware kan achteroverleunen en de leerstof en het leerproces over zich heen laat komen. “Actief leren heeft bijvoorbeeld betrekking op observeren van expert-docenten of zelf worden geobserveerd, gevolgd door interactieve feedback en discussie, het bestuderen van [opgeleverd] leerlingenwerk en het leiden van discussies” (Van Veen et al., 2010, p. 24). Wanneer de docent actief bezig is met de leerstof zal deze sneller geneigd zijn om de kennis toe te passen in de praktijk. Een kenmerk van het actief leren is dat dit ook vaak samen met anderen gebeurt. Bijvoorbeeld door middel van interactie, discussie en feedback, wat ook wel collectieve participatie wordt genoemd (Van Veen et al., 2010). Een veelgebruikte vorm van actief leren is het onderzoekend leren (ook wel *inquiry-based learning* genoemd) waarin de lerende zelf op onderzoekende wijze - analyseren, onderzoeken en discussiëren – aan de slag gaat met de leerstof.

Voor een professionaliseringsinterventie moet ook voldoende tijd worden uitgetrokken (Van Veen et al., 2010). Een professionaliseringsinterventie is effectief als deze blijvend is en een bepaalde mate van langdurigheid heeft, bijvoorbeeld met vervolginventies of blijvende ondersteuning. Daarnaast is de absolute tijd, dat wil zeggen de duur van de interventie zelf, ook een randvoorwaarde voor een effectieve professionaliseringsinterventie. De interventie moet niet zodanig kort zijn, dat de lerende te weinig tijd heeft gekregen. Desondanks wordt er in de literatuur geen absoluut aantal uur genoemd van hoelang een interventie zou moeten duren (Van Veen et al., 2010). Ook moet er met enige voorzichtigheid over tijd gesproken worden, omdat de kwaliteit van de professionaliseringsinterventie belangrijker is dan de duur van de interventie (Basma & Savage, 2017). In andere woorden kan een korte interventie net zo effectief zijn als een lange interventie.

De bevindingen van Van Veen en collega's worden ook nog eens bevestigd door recentere Nederlandse en Amerikaanse reviews (Van Wessum & Kools, 2019; zie voor deze reviews respectievelijk Maandag et al., 2017; en Darling-Hammond et al., 2017). Maandag en collega's (2017) vullen daarop aan dat het goed is om de focus te leggen op vakinhoud en vakdidactiek. Vakdidactiek houdt volgens Maandag en collega's (2017) in dat de docent begrijpt hoe de leerlingen het vak leren begrijpen. De docent ziet in waar de leerlingen problemen ondervinden en is zich bewust van waar de misconcepties liggen. De docent kan zijn of haar lessen hierop inrichten zodat deze beter passen bij de behoeftes van de leerlingen.

Daarnaast zijn er veel overeenkomsten tussen de reviewstudie van Van Veen en collega's en de reviewstudie van Maandag en collega's. Zo noemen Maandag en collega's

(2017) het belang van “actief leren door leraren, samenhang met de eigen lespraktijk en school, duur en collectieve deelname” (p. 5). Aan de hand van deze effectieve kenmerken en een analyse van verschillende studies formuleren Maandag en collega’s (2017) in totaal veertien effectieve activiteiten om docentprofessionalisering te bevorderen. (1) Eén op één coaching kan docenten helpen om beter voorbereid te zijn op complexe situaties. (2) Docentopleiders goed opleiden, zodat de ontwikkelingstrajecten voor docenten effectief kunnen worden ingericht. (3) Vakinhoud en vakdidactiek centraal stellen in workshops en trainingen, om meer betekenis te geven aan de leeractiviteit. (4) Alleen reflecteren op lesvaardigheden waar de docent op dat moment aan toe is, zodat de ontwikkeling niet overbelast wordt. (5) Leraren zelf lessen laten ontwerpen en veranderingen plannen, om zo de autonomie van de docent in de klas te bevorderen. (6) Video-opnames van eigen lessen maken en terugkijken, zodat de docent zijn of haar sterke en zwakte punten kan terugzien. (7) Docenten koppelen aan coachende experts binnen de school. Deze dienen als voorbeeld voor de docent, maar zullen met verloop van tijd steeds meer afstand nemen. (8) Online middelen benutten (*blended learning*) om de tijd van de docent efficiënter in te delen. (9) Bestuderen van gestructureerde casussen uit klassensituaties, om goed voorbereid te zijn op moeilijke situaties in de klas. (10) Bestuderen van leerling-werk en dit relateren aan hoe de docent de lessen indeelt. Het doel hiervan is om zicht te krijgen op de zaken waar leerlingen moeite mee hebben en deze extra te belichten. (11) Werkgroepen organiseren met sterke nadruk op discussies met collega’s. (12) Een uur extra tijd inrichten voor reflectie. Bijvoorbeeld door in gesprek te gaan met vakgenoten en na te denken over vakdidactiek. (13) Samen leren door middel van bijvoorbeeld samen praktijkonderzoek te doen en samen aan trainingen deelnemen. (14) Keuzes voor de docent aanbieden waarvan hij of zij denkt dat dit de eigen ontwikkeling bevordert, wat bijdraagt aan de autonomie van de docent.

Maandag en collega’s (2017) benoemen dat deze kenmerken het meest effectief zijn wanneer een aantal van deze kenmerken gecombineerd wordt. Voor in de praktijk is het ook haalbaarder om een aantal kenmerken geleidelijk toe te passen. Ter illustratie, Van Wessum en collega’s (2021) hebben gekeken naar een onderwijs-onderzoekswerkplaats die zich richt op hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs, genaamd POINT (Passend Onderwijs voor Ieder Nieuw Talent). Binnen deze werkplaats werken docenten, onderzoekers, pabodocenten en -studenten samen aan onderzoek. Daarnaast zijn er acht jaarlijkse bijeenkomsten met een aantal vaste activiteiten, zoals het geven van presentaties, het uitwisselen van onderzoeksplannen, het verzorgen van workshops voor studenten en het uitwisselen van materialen/methodieken. De beoogde leeropbrengsten worden met alle deelnemers geformuleerd, zodat iedereen weet wat ze ongeveer kunnen verwachten.

Een bijkomend voordeel van deze professionaliseringsactiviteit is dat alle betrokken partijen up-to-date blijven van de ontwikkelingen en nieuwe inzichten binnen het vakgebied (Van Wessum & Kools, 2019). Van Wessum en Kools (2019) voegen nog toe dat docenten ook kunnen leren door (1) simpelweg te doen, (2) te experimenteren, en (3) te reflecteren. Ten eerste, door handelingen te doen ontstaat er routine en dat versterkt het aangeleerde gedrag

(Van Wessum & Kools, 2019). Ten tweede, wordt er bij experimenten iets intentioneel uitgetoetst wat een effect kan opleveren voor de docent. Deze vorm van experimenteel leren is kenmerkend in het onderzoekend leren, een van de actievormen van professionaliseren die Van Veen en collega's (2010) bespreken. Experimenteren is ook een onderdeel van het professionele groei-model (Clarke & Hollingsworth, 2002) dat in de suggesties zal worden besproken. Ten derde, wordt er door te reflecteren op een kritische manier gekeken naar de handelingen die een docent heeft gedaan en wat voor effecten die handelingen hebben gehad. Reflectie zit ook ingebouwd in onderzoekende professionaliseringsinterventies (Van Veen et al., 2010). Daarnaast kunnen met reflecties ook problemen worden besproken en worden opgelost (Lynch et al., 2019). Het voordeel van een samenwerking, zoals in het voorbeeld van Van Wessum en collega's (2021), is dat meerdere van allerlei effectieve professionaliseringskenmerken samenkomen (Van Wessum & Kools, 2019).

Beperkingen en kritiekpunten van de effectieve kenmerken

Ondanks de uitgebreide bevindingen mogen we niet vergeten dat er ook beperkingen zijn aan de bevindingen van Van Veen en collega's. Allereerst wordt er in het onderzoek van de onderzochte studies in beperkte mate gekeken naar de relatie tussen de interventie en de kwaliteit van het lesgeven (Van Veen et al., 2010; zie ook Sims & Fletcher-Wood, 2021). Op dit moment ontbreekt er empirisch bewijs dat deze kenmerken van professionaliseringsinterventies de leerresultaten van leerlingen verbeteren (Sims & Fletcher-Wood, 2021). Hoewel Sims en Fletcher-Wood (2021) niet ontkennen dat professionaliseringsinterventies mogelijk wel andere resultaten laten zien - zoals een verhoging in zelfvertrouwen – onderbouwen zij dat alleen een verbetering in leeropbrengsten van leerlingen het ultieme doel is van professionaliseringsinterventies.

Ten tweede wordt er in de onderliggende studies gebruik gemaakt van zelfrapportages (Van Veen et al., 2010). Zelfrapportages kunnen vormen van bias bevatten en daardoor niet altijd een goede meting zijn van de realiteit. Sociaal wenselijke antwoorden kunnen bijvoorbeeld de antwoorden van de participant beïnvloeden en een onbetrouwbaar antwoord uitlokken. Bij zelfrapportage kan niet altijd worden verwacht dat de participant zelf een goede conclusie kan maken over hun eigen gedrag of antwoorden en moet dus met voorzichtigheid worden omgegaan met de vragen die worden gesteld en de antwoorden die worden gegeven (Maruyama & Ryan, 2014).

Ten derde ontbreekt het in de onderliggende studies aan een zogenaamde *theory of improvement*, oftewel de theoretische onderbouwing van hoe de interventies kan bijdragen aan professionalisering (Van Veen et al., 2010). Het is daardoor niet altijd duidelijk "op welke manier precies een bepaald kenmerk van belang is in het verklaren van het effect van de interventie op het leren van docenten of leerlingen" (Van Veen et al., 2010, p. 22). Daarnaast zijn de gekozen doelen van de interventies vaak te algemeen en niet in overeenstemming met wat het effect was van de interventies. Sims en Fletcher-Wood (2021) illustreren dit met instructie coaching als voorbeeld. Instructie coaching is erop gericht om gedrag van een

persoon te veranderen door middel van een cirkel van observatie, feedback en oefening met ondersteuning van een coach. Een kenmerk van instructie is het continu herhalend oefenen van nieuwe vaardigheden. Dit herhalend oefenen, versterkt de handeling waardoor het op een gegeven moment een gewoonte wordt en daarmee de oude gewoonte vervangt. Sims en Fletcher-Wood (2021) laten daarmee zien dat instructie coaching op zichzelf niet effectief is, maar wel het onderliggende kenmerk van herhalend oefenen. Hetzelfde geldt ook voor de kenmerken van professionaliseringsinterventies. Dat een bepaald kenmerk, bijvoorbeeld leren in groepen, werkt in verschillende settingen, rechtvaardigt niet meteen een causaal verband (Sims & Fletcher-Wood, 2021). Mogelijk is er, net als in het voorbeeld van instructie coaching, een onderliggend of ander kenmerk van de interventie of van het leren in groepen dat ervoor zorgt dat de professionaliseringsinterventie effect had.

Ten slotte zijn er veel studies die slechts één programma in één specifieke setting onderzochten wat het moeilijk maakt om betrouwbare en generaliseerbare uitspraken te doen (Van Veen et al., 2010). Meer onderzoek met verschillende interventies en kenmerken in verschillende settingen is nodig evenals meer onderzoek naar effectiviteit. Leren in groepen wordt bijvoorbeeld aangehaald als een effectief kenmerk, maar dit kan ook slechts toeval zijn doordat veel professionaliseringsinterventies vanwege budgetoverwegingen in groepen gebeurt (Sims & Fletcher-Wood, 2021). Pas als een professionaliseringsinterventie met bijvoorbeeld leren in groepen aangetoond effectief is en in verschillende settingen heeft laten zien effectief te zijn, dan heeft een professionaliseringsinterventie met dat kenmerk voldoende 'warrant' (lees: rechtvaardiging, zie hiervoor Phillips & Burbules, 2000) om als effectief worden bestempeld (Sims & Fletcher-Wood, 2021, p. 55).

Sims en Fletcher-Wood (2021) vullen als kritiekpunt nog aan dat de experimentele studies die worden gebruikt voor de literatuurreviews van docentprofessionalisering te zwak in methodologie zijn. Aan minimale standaarden die volgens de *What Works Clearinghouse* nodig zijn om uitspraken te doen over effectiviteit, zoals het gebruik van een controlegroep, wordt niet voldaan. Studies die wel aan die standaarden voldoen, laten een gemixt beeld zien over de daadwerkelijke effectiviteit van de bovengenoemde professionaliseringsinterventies en zijn soms zelfs in tegenspraak met de consensus (Sims & Fletcher-Wood, 2021).

Desondanks is er ook een overvloed aan literatuur die de consensus bevestigt (Darling-Hammond et al., 2017; Maandag et al., 2017). Door de beperkingen stellen Van Veen en collega's (2010) dan ook dat er voorzichtige uitspraken moeten worden gedaan als het gaat om welke kenmerken effectief zijn. "Die kenmerken moeten dan beschouwd worden als *aanwijzingen* voor wat werkt en wat niet" (Van Veen et al., 2010, p. 23). Meer valide onderzoek is nodig om daadwerkelijk generaliseerbare uitspraken te doen. Wel kunnen de kenmerken worden gebruikt om na te denken over vormen van professionaliseringsinterventies.

Conclusie en advies

In dit literatuuronderzoek hebben wij geprobeerd antwoord te vinden op wat de effectieve kenmerken zijn van docentprofessionaliseringsmethoden bij formele professionaliseringsinterventies. Oorspronkelijk was deze onderzoeksvraag specifiek gericht op effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies bij mentoren. Helaas bleek bij een eerste verkenning dat de literatuur zich beperkt tot professionalisering van docenten of onderwijsprofessionals in het algemeen. We hebben daarom de wat bredere literatuur gebruikt om toch antwoord te vinden op de onderzoeksvraag. Voor een overzicht van de effectieve kenmerken van docentprofessionalisering en andere gerelateerde onderwijsprofessionals hebben we de overzichtsstudie van Van Veen en collega's gebruikt.

Van Veen en collega's (2010) geven een overzicht van zes docentprofessionaliseringskenmerken uit de literatuur die voorzichtige hints geven van wat effectief kan zijn. Ten eerste moeten professionaliseringsinterventies gericht zijn op de dagelijkse (les)praktijken van de docent. Ten tweede moet het duidelijk zijn hoe de interventie bijdraagt aan het professionaliseren van de docent. Ten derde moet de professionalisering samenhangen met schoolontwikkelingen, schoolbeleid en/of landelijke innovaties. Ten vierde moet een professionaliseringsinterventie gericht zijn op het gehele team. Ten vijfde moet het leren actief gebeuren. En ten slotte moet een interventie langdurig zijn, bijvoorbeeld met ondersteuning tot zelfs na de interventie.

Deze zes kenmerken worden door Van Veen en collega's (2010) al voorzichtige hints genoemd, omdat er wel wat beperkingen zijn. Daarnaast is er ook nog kritiek op de consensus die met deze zes kenmerken wordt geschetst (Sims & Fletcher-Wood, 2021). Ten eerste wordt er slechts beperkt gekeken naar hoe een docentprofessionaliseringsinterventie met de genoemde kenmerken kan bijdragen aan een hogere kwaliteit van lesgeven en betere leerresultaten (Van Veen et al., 2010; Sims & Fletcher-Wood, 2021). Ten tweede zijn de veelgebruikte studies in literatuurreviews, zoals die van Van Veen en collega's, methodologisch niet altijd sterk (Sims & Fletcher-Wood, 2021). Van Veen en collega's (2010) benoemen zelf ook de beperking van de veelgebruikte zelfrapportages. Ten derde is het niet altijd even duidelijk wat de achterliggende theoretische onderbouwing is van de effectieve professionaliseringskenmerken (Van Veen et al., 2010) en blijft het doel van de interventie te algemeen (Sims & Fletcher-Wood, 2021). Ten slotte zijn er veel studies die slechts één programma in één specifieke setting onderzochten wat het moeilijk maakt om betrouwbare en generaliseerbare uitspraken te doen (Van Veen et al., 2010).

Met deze kritiekpunten meegenomen komen we uit op een genuanceerd beeld van wat effectieve docentprofessionaliseringskenmerken zouden kunnen zijn. De effectieve kenmerken die Van Veen en collega's (2010) benoemen vinden aansluiting bij de effectieve leervormen van Van Wessum en Kools (2019). Desondanks zijn de beperkingen en kritiekpunten stevig en beperken Van Veen en collega's (2010) zich tot 'voorzichtige hints'. Wel zou de filosofische vraag kunnen worden gesteld of Sims en Fletcher-Wood (2021) niet tekortschieten door

leerresultaten van leerlingen als ijkpunt te nemen. We concluderen daarmee dat de literatuur nog niet volledig antwoord kan geven op de hoofdvraag. Er is verder onderzoek en theoretische onderbouwing nodig. Daarnaast ontbreekt het nog in zijn geheel aan onderzoek naar docentprofessionaliseringsinterventies bij mentoren. Met deze conclusie geven we op zijn minst een opzet voor vervolgonderzoek en een oproep voor meer experimenten met docentprofessionalisering van verschillende onderwijsprofessionals in verschillende settings.

Ons advies voor Tumult is om de kenmerken van Van Veen en collega's (2010) mee te nemen bij het ontwikkelen van hun trainingen. Alhoewel het voorzichtige hints zijn, keren dezelfde kenmerken steeds terug in de literatuur. Hierin zien wij vooral het belang van het eigenaarschap dat docenten ervaren met betrekking tot hun leerdoelen. Tumult zou de docenten bijvoorbeeld zelf doelen op kunnen laten stellen of docenten kunnen stimuleren om eigen inbreng toe te voegen aan de training. Daarnaast zien wij dat elementen van actief leren vaak als effectief worden ervaren. Vormen hiervan betreffen verschillende opdrachten uitvoeren, zoals rollenspellen uitvoeren en peerfeedback aan elkaar geven. Docenten zouden met elkaar mee kunnen kijken in de lespraktijk. Ze zouden inspiratie kunnen halen uit de werkwijzen van hun collega's en terugkoppeling kunnen ontvangen op hun eigen manieren van lesgeven. Discussies voeren blijkt ook erg waardevol te zijn. Het delen van ervaringen en het bespreken hiervan kan leiden tot inspiratie en nieuwe inzichten. Discussiëren na een professionaliseringsinterventie is ook waardevol. Het organiseren van samenkomsten tijdens en na de interventie zorgt voor meer betrokkenheid bij de professionaliseringsinterventie. Bij al deze punten is het van belang dat deze over een langere periode herhaald worden. Als ander punt zagen we dat het belangrijk is dat er schoolbreed aandacht is voor de professionaliseringsinterventie. Over dit punt is het lastig een concreet advies te geven, maar wij denken dat het goed is om je hier altijd bewust van te zijn. Degene die de interventie verzorgt, zou bijvoorbeeld in gesprek kunnen gaan met de leidinggevende van de school.

Wij verwachten dat het in ieder geval de moeite waard is om te experimenteren met deze professionaliseringskenmerken, mede ook omdat de literatuur nog zo breed is en niet eenduidig. Om af te sluiten, raden wij ook Tumult aan om zichzelf te blijven professionaliseren door up-to-date te blijven met de recentste ontwikkelingen op het gebied van docentprofessionalisering. Onder het kopje 'verdere suggesties' hebben wij nog een aantal vormen van professionaliseringsmethoden uitgewerkt en randvoorwaarden van professionalisering beschreven.

Verdere suggesties

Randvoorwaarden voor professionalisering

Als het gaat om randvoorwaarden, dan is het *job demands* en *resources* (JD-R) model een belangrijk theoretisch model om erbij te houden. Het JD-R model gaat ervanuit dat leren mogelijk is en plaats zal vinden wanneer een persoon meer *job resources* heeft dan *job demands* (Jansen in de Wal et al., 2020). Dit betekent dat leren mogelijk wordt en plaats zal vinden als een persoon meer middelen of voorwaarden tot zijn/haar beschikking heeft (*job resources*) - zoals taak autonomie, sociale ondersteuning, leiderschap (zie bijlage 1) - dan fysieke of psychologische baanvereisten of belemmeringen (*job demands*). Om een professionaliseringsinterventie te doen slagen, zou het goed zijn als er van tevoren is gekeken naar de *job demands* en *resources*. Hiervoor zou gebruik kunnen worden gemaakt van de JD-R monitor: een cyclisch proces waarin in zeven stappen een overzicht wordt gemaakt van de *job demands* en *resources* (Schaufeli & Taris, 2014). Wij verwijzen naar de bijlagen voor het cyclische proces van de JD-R monitor (bijlage 2) en een tabel met voorbeelden van JD-R (bijlage 1) en naar Schaufeli & Taris voor meer informatie over het JD-R model en de JD-R monitor.

Enkele voorbeelden van professionaliseringsmethoden

Blended Learning

Jochems et al. (2013) benadrukken naar aanleiding van de review van Van Veen en collega's het belang van een flexibel onderwijsmodel voor professionalisering. *Blended learning* zou hier een uitkomst voor kunnen zijn, waar leren plaatsvindt in een online leeromgeving, afgewisseld met fysieke groepsbijeenkomsten. De online leeromgeving kan een technisch faciliterende rol hebben, door gedurende het proces online een archief op te bouwen dat later kan worden geraadpleegd door de deelnemers.

Nog belangrijker is dat discussies die gevoerd worden en het materiaal dat ontstaat, kunnen bijdragen aan een online, schooloverstijgend, persoonlijk professioneel netwerk. Door de sociale dimensie worden deelnemende docenten gestimuleerd actief te leren. Een *blended learning* model kan zo ruimte creëren voor discussie, maar ook kunnen reflectiemomenten worden ingebouwd. En wat nog een belangrijk voordeel van *blended learning* is dat voor docenten vaak zwaar weegt en inspeelt op de randvoorwaarde tijd, is dat het docenten flexibiliteit biedt doordat ze op eigen gekozen tijdstippen, thuis of op school met hun leertraject aan de gang kunnen (Jochems et al., 2013).

Lesson Study

Een professionaliseringsaanpak die veel in de literatuur terugkomt is *Lesson Study*. Het proces van *Lesson Study* bestaat uit vier hoofdkenmerken: onderzoek, lesplanontwikkeling, onderzoeksles en reflectie (De Vries et al., 2017). Een team van docenten kiest een leerprobleem van leerlingen en ontwerpt vervolgens een theoretisch onderbouwde onderzoeksles, waarin leerlingen worden ondersteund bij het leerprobleem. Een van de docenten uit het team geeft de les, terwijl de rest van het team observeert en gegevens verzamelt over het leren van de leerlingen. Vervolgens worden deze gegevens gezamenlijk

geanalyseerd om te begrijpen wat de effecten van de lesaanpak zijn op het leren van de leerlingen, om daar vervolgens het eigen onderwijs mee te kunnen verbeteren.

Lesson Study is een aanpak waarin veel effectieve professionaliseringskenmerken een rol spelen. Zo is deze aanpak gebaseerd op de eigen lespraktijk en gefocust op het leren van leerlingen, en is ook de teamsamenwerking stimulerend, mits hier aandacht voor blijft zijn gedurende het proces. Een studie in de Nederlandse context liet zien dat begeleiding op zowel het proces als didactische inhoud bevorderend zijn voor professionalisering. Daarnaast is het van belang dat er vanuit de schoolleider ondersteuning aanwezig is door waardering te laten blijken en tijd in te ruimen, waarmee de professionaliseringsaanpak onderdeel kan worden van het werk van docenten (De Vries et al., 2017).

Model van professionele groei

Professionele ontwikkeling wordt nog vaak gezien als een lineair proces: professionalisering leidt tot nieuwe kennis en inzichten, wat weer leidt tot toepassing van deze kennis en een verandering in gedrag (Van Wessum & Kools, 2019). Dit lineaire model komt voort uit het economisch denken in kosten en baten: de professionaliseringsinterventie (kosten) uit zich in een bepaalde handeling of leeropbrengst (baten). De leeropbrengsten staan centraal in dit model en dus niet de lerende. Er wordt niet ingegaan op wat dan het vervolg is van die leeropbrengsten of hoe dit proces heeft plaatsgevonden. Eigenaarschap van de lerende wordt daarmee genegeerd en de langdurigheid van professionalisering wordt niet duidelijk gemaakt, terwijl dit juist zo belangrijk is (zie Van Veen et al., 2010).

Daarom is het cyclische model van professionele groei ontworpen (Van Wessum & Kools, 2019; zie ook Clarke & Hollingsworth, 2002). Dit model bestaat uit vier domeinen die onderling met elkaar verbonden zijn door handelingen en reflectie momenten van de lerende. Deze domeinen zijn: (1) het externe domein, een externe bron (buiten de persoon) van informatie of stimulans voor de lerende; (2) het persoonlijke domein met kennis, (geloofs)overtuigingen en attitudes van de lerende; (3) het praktijkdomein waar de lerende experimenteert en oefent; en (4) het domein van consequenties, waar de veranderingen die optreden bij of in de lerende worden waargenomen.

Binnen dit model zorgt een verandering in het ene domein voor een verandering in het andere domein (Clarke & Hollingsworth, 2002; Van Wessum & Kools, 2019). Bijvoorbeeld kan een lerende een cursus volgen (externe domein) waar deze nieuwe kennis op doet (persoonlijke domein). Vervolgens gaat de lerende met deze nieuwe kennis experimenteren (praktijkdomein) waarna dit een bepaalde uitkomst oplevert (domein van consequenties). Tot zo ver lijkt het nog op het lineaire model, maar het model beschrijft nog meer. De lerende kan namelijk reflecteren op het leerproces en de uitkomsten. Dit levert misschien nieuwe ideeën of overtuigingen op (persoonlijke domein) waar de lerende vervolgens weer naar gaat handelen (praktijk domein) of nieuwe kennis mee gaat vergaren (externe domein). Dit levert weer nieuwe uitkomsten op (domein van consequenties) en zo blijft het proces continu circuleren.

Als er sprake is van continue circulering van veranderingen in en tussen de domeinen, dan kan worden gesproken over professionele groei (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Het professionele groei-model kan als template dienen voor Tumult om professionaliseringsprocessen te analyseren. Het model is opgenomen in de bijlage. Van Wessum & Kools (2019) presenteren in hun boek ook nog een lege template van het model om zelf in te vullen. Deze template is in vorm hetzelfde, maar met lege vakjes bij de domeinen om dingen in te vullen. Voor meer informatie over het model, zou ook het flitscollege van Quinta Kools (Gompel&Svacina, 2019) kunnen worden bekeken.

Literatuurlijst

- Basma, B., & Savage, R. (2017). Teacher professional development and student literacy growth: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 457–481. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9416-4>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- De Vries, S., Roorda, G., & Van Veen, K. (2017). *Lesson Study: Een effectieve en bruikbare professionaliseringsbenadering voor de Nederlandse context?* Rijksuniversiteit Groningen.
- Gompel&Svacina (2019, 17 april). *Quinta Kools: Interconnected model of professional growth* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6kApOC7b3zl>
- Groothuis, M. & Verkuyl, H. (2016). *Mentor in het voortgezet onderwijs: Gids voor een aanpak met visie*. Boom.
- Habermehl, I., Bollen, K., & Segers, M. (2017). *Leren op de werkplek: Wat weten we over informeel leren?* Ministerie van Binnenlandse Zaken. <https://kennisopenbaarbestuur.nl/rapporten-publicaties/leren-op-de-werkplek-wat-weten-we-over-informeel-leren/>
- Jansen In De Wal, J., Van den Beemt, A., Martens, R. L., & Den Brok, P. J. (2020). The relationship between job demands, job resources and teachers' professional learning: Is it explained by self-determination theory? *Studies in Continuing Education*, 42(1), 17–39. <https://doi.org/10.1080/0158037x.2018.1520697>
- Jochems, W., Sloep, P., & Vermeulen, M. (2013). *Professionalisering van leraren onderzocht: ontwerponderzoek naar effectieve vormen van professionalisering*. Heerlen, Nederland: Open Universiteit Nederland.
- Lynch, K., Hill, H. C., Gonzalez, K. E., & Pollard, C. (2019). Strengthening the research base that informs STEM instructional improvement efforts: A meta-analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(3), 260-293. <https://doi.org/10.3102/0162373719849044>

- 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*. NRO report. Teacher education department of the University of Groningen.
- Maruyama, G. & Ryan, C. S. (2014). *Research methods in social relations* (eighth edition). Wiley Blackwell.
- Phillips, D. C. & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Schaufeli W. B. & Taris T. W. (2014). A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (pp. 43-68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon.
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Tumult. (n.d.). *Alles voor mentoren: Altijd de juiste handvatten voor de beste leerlingbegeleiding en de leukste mentorlessen*. Tumult. Geraadpleegd op 17 maart 2022. <https://www.tumult.nl/>
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON.
- Van Wessum, L., Bakx, A., & Vrieling - Teunter, E. M. (2021). Succesvol professionaliseren van leraren. Hoe doe je dat. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 42(3), 44-53.
- Van Wessum, L., & Kools, Q. (2019). *Professionele groei van leraren en andere onderwijsprofessionals: grip op leren*. Gompel&Svacina.

Bijlagen

Bijlage 1

Tabel van de Job Demands en Resources theorie: de demands, resources en uitkomsten (uit Schaufeli & Taris, 2014).

| Job Demands | Job resources | Personal resources |
|--|--|---|
| • Centralization | • Advancement | • Emotional and mental competencies |
| • Cognitive demands | • Appreciation | • Extraversion |
| • Complexity | • Autonomy | • Hope |
| • Computer problems | • Craftsmanship | • Intrinsic motivation |
| • Demanding contacts with patients | • Financial rewards | • Low neuroticism |
| • Downsizing | • Goal clarity | • Need satisfaction (autonomy, belongingness, competence) |
| • Emotional demands | • Information | • Optimism |
| • Emotional dissonance | • Innovative climate | • Organization-based self-esteem |
| • Interpersonal conflict | • Job challenge | • Regulatory focus (prevention and promotion focus) |
| • Job insecurity | • Knowledge | • Resilience |
| • Negative spillover from family to work | • Leadership | • Self-efficacy |
| • Harassment by patients | • Opportunities for professional development | • Value orientation (intrinsic and extrinsic values) |
| • Performance demands | • Participation in decision making | |
| • Physical demands | • Performance feedback | |

- Problems planning
- Pupils' misbehavior
- Qualitative workload
- Reorganization
- Remuneration
- Responsibility
- Risks and hazards
- Role ambiguity
- Role conflict
- Sexual harassment
- Time pressure
- Unfavorable shift work schedule
- Unfavorable work conditions
- Work pressure
- Work-home conflict
- Work overload
- Positive spillover from family to work
- Professional pride
- Procedural fairness
- Positive patient contacts
- Quality of the relationship with the supervisor
- Safety climate
- Safety routine violations
- Social climate
- Social support from colleagues
- Social support from supervisor
- Skill utilization
- Strategic planning
- Supervisory coaching
- Task variety
- Team cohesion
- Team harmony
- Trust in management

Outcomes (negative)

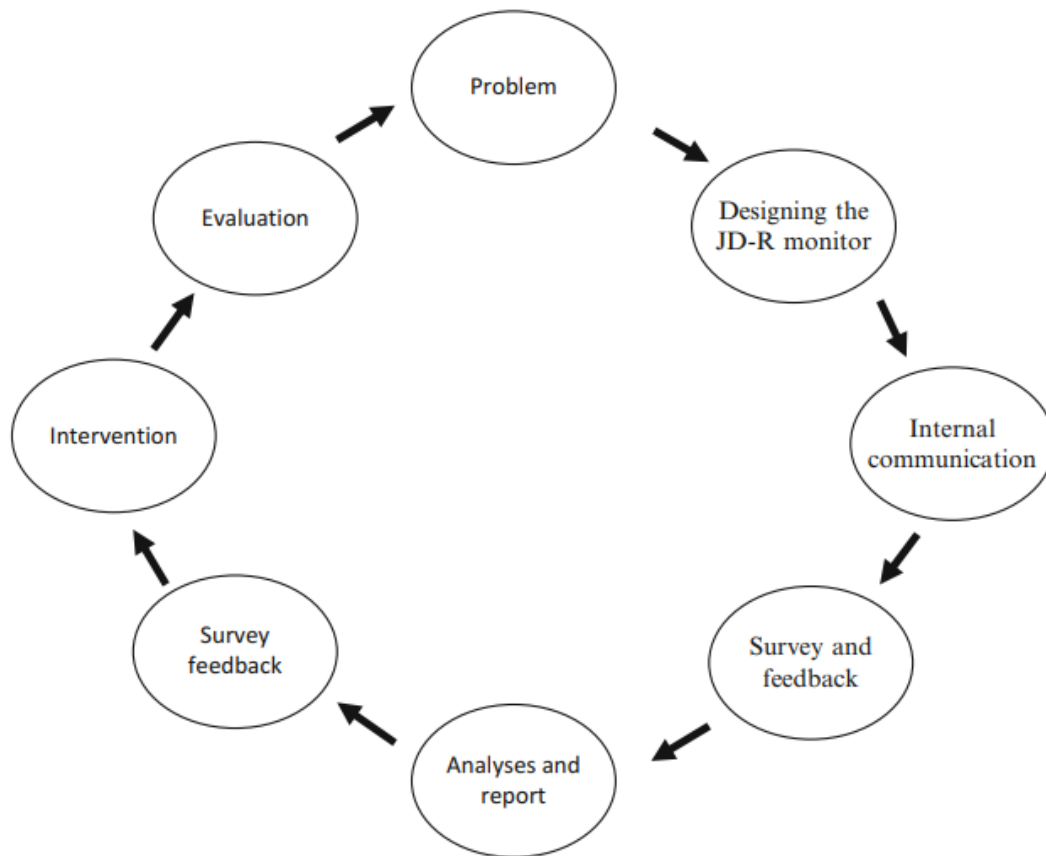
- Absenteeism (self-report and company registered)
- Accidents and injuries
- Adverse events
- Depression
- Determination to continue
- Unsafe behaviors
- Negative work-home interference
- Physical ill health
- Psychosomatic health complaints
- Psychological strain (General Health Questionnaire, GHQ)
- Turnover intention

Outcomes (positive)

- Extra-role performance (self- or other-rated)
- Innovativeness
- In-role performance (self- or other-rated)
- Life satisfaction
- Organizational commitment
- Perceived health
- Positive work-home interference
- Service quality
- Team sales performance
- Workability
- Happiness

Bijlage 2

JD-R monitor cyclisch proces (Schaufeli & Taris, 2014)



Note. Het proces begint bovenaan bij het definiëren van het probleem.

Bijlage 3

Interconnected model of professional growth (Clarke & Hollingsworth, 2002)

The Change Environment

