

Den onderwijzer: over het leren van leraren en transfer binnen de school

M. Snoek & W. Schenke

Samenvatting

Philip Kohnstamm wijst in zijn werk op het belang van het leren van leraren en van de dialoog binnen de school over nieuwe inzichten ten aanzien van leren en lesgeven. Die twee thema's zijn nog steeds uitermate actueel binnen het onderwijs. Nieuwe inzichten uit onderzoek vinden niet automatisch hun weg naar de schoolpraktijk en nieuwe kennis die verworven is tijdens professionaliseringsactiviteiten bereiken niet altijd collega's binnen de school. Dit is te beschouwen als een transfervraagstuk.

In dit artikel gaan we in op de vraag hoe deze transfer bevorderd kan worden. De actualiteit van Philip Kohnstamm laten we zien aan de hand van enkele zeer recente studies vanaf 2017 naar het leren van Nederlandse leraren in het basis- en voortgezet onderwijs, op zoek naar handvatten die deze studies bieden voor het versterken van transfer. De transfer speelt zowel op individueel niveau van de leraar die nieuwe inzichten verwerft tijdens professionaliseringsactiviteiten, als op het niveau van groepen leraren die samen vorm geven aan professionalisering en hun inzichten willen delen met anderen buiten de eigen groep. De besproken studies verschillen in focus en aanpak, maar bieden gezamenlijk belangrijke handvatten voor zowel de lerarenopleidingen, de leraar als de schoolleiding.

Kernwoorden: Leren van leraren, Transfer, Lesson Study, Professionele leergemeenschappen, Condities voor leren

1 Den onderwijzer

De aandacht voor de sleutelrol van de leraar is niet iets van de laatste jaren – naar

aanleiding van studies van Hattie of Marzano – maar stond bij Philip Kohnstamm ook al scherp op het netvlies: *'haar betekenis, haar welslagen en haar mislukkingen [van de school], zullen vóór alles beheerscht worden door de persoonlijkheid van den onderwijzer'* (Kohnstamm, 1925, p. 65). Die persoonlijkheid vatte Kohnstamm breed op. Daarbij ging het niet alleen om de gerichtheid van de leraar op kinderen en het stimuleren van hun nieuwsgierigheid, maar ook om wetenschappelijke nieuwsgierigheid van de leraar zelf naar pedagogische en vakdidactische vraagstukken. Die nieuwsgierigheid had mede ten doel om de leraar toe te rusten voor zijn pedagogische taak en weerbaar te maken tegen staatspedagogiek¹¹ (Van Loosbroek, 2012). Die pedagogische nieuwsgierigheid kan in de ogen van Kohnstamm op verschillende manieren worden aangewakkerd: door studie en door onderlinge samenwerking. Kohnstamm pleit voor een wetenschappelijke pedagogische studie die verder gaat daar waar de 'kweekschool' eindigt: *'de echte onderwijzers-studie dient dan m.i. eerst recht te beginnen omdat zij met haar nauwe verbinding met psychologische en wijsgeerige vragen een geestelijke rijpheid vraagt die eerst van volwassenen kan worden verwacht'* en die hij *'bekroond zou willen zien door een examen in de geest onzer universitaire doctoraal-examens, in de regel niet veel voor het dertigste jaar af te leggen'* (Kohnstamm, 1925, p. 76). Dit pleidooi is de basis geweest voor de oprichting van het Nutsseminarium met zijn voortgezette MO-B voor leraren gedurende hun loopbaan en in lijn met de recente ontwikkeling van masteropleidingen voor leraren tijdens hun loopbaan. Die studie van leraren tijdens het beroep is voor Kohnstamm een vanzelfsprekendheid: *'Daarbij eischt het opstellen der taken en de voortdu-*

rende eigen studie [...] een niet gering deel van den eigen tijd buiten school.' (Kohnstamm, 1925, p.69).

Naast studie ziet Kohnstamm ook het belang van collegiale uitwisseling. *'Alle diepere inzicht wordt alleen door wisselwerking verkregen. [...] Men kan toch niet praten over elkaars werk waar men niets van afweet?'* (i.b., p.60). Uitgangspunt daarbij is dat het team van leraren gezamenlijk verantwoordelijk is voor leerlingen, waarbij leraren met verschillende (vakinhoudelijke of pedagogische) expertise elkaar aanvullen.

De verwachting ten aanzien van de ontwikkeling van de onderwijzer zoals Kohnstamm die voorstond is echter niet zonder problemen. Belangrijk spanningsveld was de relatie tussen wetenschappelijke en filosofische perspectieven op het onderwijs en de dagelijkse praktijk van datzelfde onderwijs. Die spanning komt ook terug in het mede door Kohnstamm opgerichte tijdschrift *Pedagogische Studiën*. Vanaf de oprichting van PS waren er discussies en spanningen over het wetenschappelijke karakter van het tijdschrift, dat mogelijk ten koste ging van de leesbaarheid voor mensen uit de praktijk (Van Hilvoorde, 2002). Voor Korthagen was dit spanningsveld aanleiding om in zijn oratie in het kader van de Kohnstammleerstoel (Korthagen, 1996) het thema 'transfer' tussen theorie en praktijk centraal te stellen. Transfer kan gedefinieerd worden als *"the extent to which the learning that results from a training experience transfers to the job and leads to meaningful change in work performance"* (Baldwin & Ford, 1988). Uitgangspunt is dat transfer van het geleerde leidt tot impact op de praktijk: verandering van die praktijk. In de literatuur over transfer worden drie factoren benadrukt die een belangrijke voorwaarde zijn voor effectieve transfer: de kwaliteit van de deelnemer (en zijn capaciteit en motivatie om het geleerde op de werkplek toe te passen), de inrichting van het leerproces (en de mate waarin dat toepassing op de werkplek stimuleert) en de kwaliteit van het organisatieklimaat (en de mate waarin de organisatie toepassing van het geleerde stimuleert, erkent en beloont) (Blume, Ford, Baldwin, & Huang, 2010; Snoek, 2014). In 2016 vat de Onder-

wijstraad deze elementen samen met de term 'handelingsvermogen' van leraren, de mate waarin leraren in staat zijn om adequaat te handelen en invloed uit te oefenen op hun handelen. Dit handelingsvermogen is volgens de Raad afhankelijk van competenties, structuur en cultuur (Onderwijsraad, 2016). In dit licht draagt transfer bij aan het vergroten van het handelingsvermogen, terwijl omgekeerd een groter handelingsvermogen de kans op transfer vergroot. De Onderwijsraad ziet als belangrijke opdracht voor het onderwijs om het handelingsvermogen van leraren te versterken en waarschuwt daarbij voor een te sterke focus op individuele leraren. Een belangrijk advies van de Raad is dan ook om de kennis en kunde van de leraar te versterken vanuit de kracht van het team.

2 Leren van verschillende contexten

In aansluiting op het rapport van de Onderwijsraad (2016) constateren Koffeman en Snoek (2018) dat het leren van leraren voortkomt uit een confrontatie met hun omgeving. Die omgeving bestaat uit drie soorten domeinen of contexten. De eerste context die voor veel leraren een belangrijke bron van leren is, is de praktijkcontext waar het leren voortkomt uit individuele praktijkervaringen. Voor leraren gaat het hier met name om ervaringen in klassensituaties waarbij leerlingen reageren op acties die de leraar onderneemt en andersom. Hier is de eigen praktijk de belangrijkste bron voor het leren. De tweede context is de sociale context waarbij leraren deel uitmaken van een bredere professionele gemeenschap en door sociale interactie leren van elkaar. Hier leren leraren door kennis te nemen van de praktijken van (nabije) anderen of door te participeren in gezamenlijke praktijken. De derde context is die van theorie. Hier leren leraren door kennis te nemen van theoretische inzichten vaak via publicaties in handboeken, vakbladen, lezingen, colleges, etc.

Die laatste twee contexten sluiten nauw aan bij het pleidooi van Kohnstamm voor het leren van leraren door onderlinge samenwer-

Tabel 1

Overzicht studies op chronologische en alfabetische volgorde

Auteurs	Titel	Type professionaliserings-initiatief	Methode
Heyma, Van den Berg, Snoek, Knezic, Sligte & Emmelot (2017)	Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving.	Individuele theoretische context	Mixed methods: verschillen-verschilmeting, verklarende evaluatie
März, Gaikhorst, Mioch, Weijers & Geijsel (2017)	Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing	Sociale context	Literatuurreview: meta-etnografie
De Vries, Roorda, & Van Veen (2017)	Lesson Study: Effectief en bruikbaar in het Nederlandse onderwijs?	Sociale context	Literatuurreview en case-study
Meijer, Oolbekkink, Leef-erink, Schaap, Meirink, Van der Want, Zwart, Louws & Zuiker (2018)	Drie professionaliserings-initiatieven onder de loep: de professionele ruimte van leraren in de context van professionele leergemeenschappen, de promotiebeurs en traineeships voor leraren.	Individuele theoretische context Sociale context	Kwalitatieve analyse
Prenger, Poortman, & Handelzalts (2018)	The Effects of Networked Professional Learning Communities.	Sociale context	Mixed methods: vragenlijstanalyse en interviews en logboeken
Ros & Van den Bergh (2018)	Kennisbenutting in onderzoekende scholen.	Individuele theoretische context Sociale context	Mixed methods: vragenlijstanalyse en interviews
Sligte, Admiraal, Schenke, Emmelot, & De Jong (2018)	De school als PLG. Ontwikkeling van scholen voor voortgezet onderwijs als professionele leergemeenschappen.	Sociale context	Mixed methods: kwalitatieve analyse gecombineerd met longitudinale cross-case analyse en regressieanalyse
Schenke, Van Schaik, Heemskerck & Boogaard (2019)	Beter benutten van kennis uit onderzoek en onderwijspraktijk. Kansrijke aanpakken voor docentgroepen.	Individuele theoretische context Sociale context	Kwalitatieve analyse

kijng en door studie. In de afgelopen jaren is er ook in toenemende mate aandacht voor deze vormen van leren: in de vorm van leraren die betrokken zijn bij masteropleidingen, (promotie)onderzoek, Lesson Study, professionele leergemeenschappen en netwerken. In dit artikel bekijken we hoe recent onderzoek (dat is gepubliceerd na het rapport van de Onderwijsraad over het vergroten van professionele ruimte door het versterken van het handelingsvermogen) inzichten oplevert over de vraag hoe transfer van inzichten die opgedaan zijn vanuit de theorie of vanuit samenwerking in teams versterkt kan worden. Het transfervraagstuk speelt – in aansluiting op de twee vormen voor het stimuleren van pedagogische nieuwsgierigheid die Kohn-

stamm noemt – daarbij op twee manieren een rol: allereerst de transfer van de kennis die een individuele leraar via studie (zoals een masteropleiding) verwerft en die vertaald moet worden naar het handelen van die leraar en daarmee impact heeft op de praktijk van die leraar. Maar daarnaast ook de transfer van die ene leraar – of een groepje leraren dat samenwerkt binnen een PLG, DOT of ander lerarennetwerk – naar andere collega's zodat nieuwe inzichten niet bij een individuele leraar of een klein groepje leraren blijven hangen, maar ook zodanig collega's bereiken dat zij die inzichten vertalen naar hun praktijk en daarmee impact hebben op de praktijk van anderen. De kernvraag voor dit artikel is daarmee:

Welke handvatten bieden recente Nederlandse studies naar het leren van leraren in het basis- en voortgezet onderwijs, voor het versterken van transfer naar de eigen praktijk en naar collega's binnen school?

3 Selectie van studies en aanpak

Voor het beantwoorden van die kernvraag hebben we een selectie gemaakt van studies naar het leren van leraren. In het kader van dit jubileumnummer over Philip Kohnstamm hebben we ervoor gekozen om ons te beperken tot zeer recente studies (vanaf 2017) om daarmee de actualiteit van het denken van Philip Kohnstamm voor het huidige onderwijsonderzoek en de huidige onderwijspraktijk te laten zien. Bovendien zijn de bevindingen van de studies van na 2016 als het ware te beschouwen als een antwoord op het advies van de Onderwijsraad over professionele ruimte en handelingsvermogen.

Voor onze analyse hebben we onderzoeken geselecteerd die ingaan op professionaliseringsaanpakken die de laatste jaren veel ingezet worden in het onderwijs en die zich met name richten op leren in een sociale context of leren van leraren in een meer theoretische context. Voor het vinden van geschikte studies hebben we de NRO-database met afgerond NRO-onderzoek doorlopen, en dit aangevuld met onderzoek dat is uitgevoerd in opdracht van het ministerie van OCW in het kader van de Lerarenagenda. Daarbij hebben we gekozen voor studies die niet alleen beschrijvend zijn, maar die zich ook expliciet richten op condities en onderliggende mechanismen. Daarnaast hebben we ons beperkt tot leraren in het po en vo in Nederland.

Op basis hiervan hebben we acht studies gevonden die gebruikt zijn bij het beantwoorden van de kernvraag (zie tabel 1). De studies variëren van onderzoeken die professionaliseringstrajecten van en voor individuele leraren als vertrekpunt nemen en waarin vooral de nadruk ligt op het leren van theorie en onderzoek (zoals masteropleidingen en promotietrajecten) en studies die zich meer richten op de dynamiek van professionalisering binnen teams van leraren en op het leren in sociale

contexten (zoals professionele leergemeenschappen of lesson study).

Voor elk van de onderzoeken zijn we op zoek gegaan naar antwoorden op de volgende drie vragen:

- Wat leren deze studies ons over effectieve aanpakken voor het (individuele of collectieve) leren van leraren?
- Hoe dragen die aanpakken bij aan effectieve transfer naar de praktijk van het eigen onderwijs?
- Hoe dragen die aanpakken bij aan transfer naar collega's in school die (aanvankelijk) niet in de aanpak betrokken waren?

3 Analyse van onderzoeken naar professionaliseringsarrangementen

In het onderstaande presenteren we achtereenvolgens de geselecteerde studies, op chronologische en alfabetische volgorde. Iedere beschrijving start met een korte algemene aanduiding van de opzet, met daarna steeds de resultaten in relatie tot de twee typen transfer. We hebben hierbij gekozen voor een samenhangende beschrijving per studie, om daarmee de hoofdlijn van elk van de studies zichtbaar te houden en omdat niet ieder onderzoek expliciet ingaat op de onderwerpen uit de drie bovenstaande vragen of ingaat op beide manieren waarop het transfervraagstuk een rol speelt.

4 Effecten van masteropleidingen op leraren en hun omgeving

In deze studie (Heyma et al., 2017) onder 1900 po- en vo-leraren die een masteropleiding volgen en een controlegroep van 2500 leraren is onderzoek gedaan naar de impact van post-initiële masteropleidingen op leraren en hun werkomgeving. Het onderzoek laat zien dat masteropleidingen unieke professionaliseringsinterventies zijn. Deze opleidingen onderscheiden zich van andere professionaliseringsarrangementen in duur en intensiteit van de interventie (minimaal twee jaar een

dag per week) wat zorgt voor een intensieve ervaring die effect heeft op de professionele identiteit en het ‘zelfverstaan’ van leraren (zie ook Beijaard, 2009; Kelchtermans, 2012).

Wat in de uitkomsten opvalt, is dat ondanks grote verschillen tussen de opleidingen (eerstegraads masteropleidingen, masters Educational needs, masters Leran & Innoveren, de Master Evidence Based Innovation in Teaching, etc.) er vergelijkbare mechanismes plaatsvinden. Daarbij is sprake van een getrappt proces: Doordat een masteropleiding leidt tot verdieping van de kennis en vaardigheden van leraren kijken masteropgeleide leraren met nieuwe ogen naar hun eigen praktijk en kunnen ze die duiden door middel van nieuwe begrippen en concepten. Bovendien ontwikkelen leraren een meer kritisch reflectieve en onderzoekende houding en vaardigheid, dankzij de aandacht voor onderzoek en reflectie in de masteropleiding. Het resultaat hiervan is dat leraren zich herbezinnen op het leerproces van leerlingen, op de pedagogisch-didactische aanpakken die binnen de school gehanteerd worden en op hun rol daarbij, hun routines kritisch bekijken, heroverwegen en doorbreken, meer zelfvertrouwen en zekerheid ontwikkelen, en daardoor meer out-of-the-box durven te werken bij het verbeteren en vernieuwen van hun onderwijs. Voorwaarde is dat de opleiding in het curriculum, de theorie, de verwerkingsopdrachten en het onderzoek een actieve verbinding weet te leggen met de dagelijkse praktijk van de leraren.

Naast deze transfer naar de eigen praktijk van de leraar kan de leraar ook gericht zijn op transfer naar anderen binnen de school. Door de ervaren betekenis van de masteropleiding voor hun eigen praktijk zijn masteropgeleide leraren sneller geneigd om hun verworven kennis en inzichten te delen met collega's, nieuwe aanpakken te introduceren en uit te proberen, te kijken of ze collega's mee kunnen nemen bij die nieuwe aanpakken, en onderzoek en kritische reflectie binnen de school te stimuleren. Ze dragen zo bij aan een meer innovatieve en onderzoekende cultuur binnen de school. Voorwaarde voor succesvolle transfer naar collega's is dat de rol die ze pakken, aansluit bij de agenda van de lei-

dinggevende en de school, er binnen de school al in enige mate sprake is van een lerende cultuur waarin het gewoon is om kennis en inzichten te delen en kritisch te reflecteren, ze erkend worden in hun (nieuw verworven) expertise, ze collega's hebben die als gelijkwaardige gesprekspartners fungeren, en ze mogelijkheden hebben om nieuwe rollen te pakken die hun eigen lespraktijk en klassen overstijgen.

5 Professionele netwerken en duurzame onderwijsvernieuwing

Wanneer draagt samenwerking tussen leraren bij aan duurzame onderwijsvernieuwing? Antwoorden op deze vraag biedt de overzichtsstudie van März et al. (2017). Zij richten zich in hun literatuurreview op professionele netwerken (dat wil zeggen: leergemeenschappen, docentontwerpteam, communities of practice, leernetwerken), zowel binnenscholen als bovenscholen en zonder dan wel met externe partners. Zij constateren dat veel vernieuwingsinitiatieven vaak van korte duur zijn, omdat leraren zich veranderingen dikwijls niet eigen maken en onvoldoende gebruiken in hun dagelijkse lesgeefroutine. De duurzaamheid van onderwijsinnovaties kan vergroot worden wanneer leraren elkaar in hun innovatie versterken door nauwe onderlinge samenwerking. Een belangrijke conclusie in het rapport is daarom dat investeren in diepgaande samenwerking van leraren in professionele netwerken in veel gevallen bijdraagt aan duurzaamheid in onderwijsvernieuwing.

Uit de literatuurstudie komen kenmerken van professionele netwerken naar voren, die bijdragen aan het creëren van nieuwe kennis en een gedeeld begrip: diepgaande interactie over een vernieuwing; aanwezigheid van expertise (op inhoud, procesbegeleiding, onderzoek en kennisdeling) en een open en niet-centraal georganiseerde netwerkstructuur. Een interessant ander kenmerk is de breedte van het netwerk: leraren zijn geneigd om “samen te werken met mensen die zich in hun nabije omgeving bevinden (fysieke

nabijheid) of waarmee ze gelijkenissen vertonen (emotionele nabijheid)” (März et al. 2017, p. 51). Dit terwijl blijkt dat samenwerking tussen leraren “*die over sociale, subgroep- en organisatorische grenzen gaan, cruciaal blijkt te zijn voor toegang tot nieuwe kennis, informatie en expertise die niet onmiddellijk te vinden zijn in de eigen omgeving*” (idem, p. 51). Schoolleiders kunnen bij de opstart van een netwerk leraren stimuleren om verbanden te leggen tussen een vernieuwing en hun eigen begrip ervan. Naarmate een netwerk langer opereert, kan een schoolleider kiezen voor gedeeld leiderschap, waarbij leraren meer verantwoordelijkheid op zich nemen in de organisatie en kennisdeling vanuit het netwerk. Om kennisdeling te bevorderen moet de schoolleider professionele interacties en het leggen van verbindingen in school benadrukken en ondersteunen.

De studie vraagt ten slotte meer aandacht voor het formeren van hechte partnerschappen tussen scholen. Dit creëert meer toegang tot kennis, meer mogelijkheden tot kennisdeling en langdurige vernieuwing.

6 Lesson study: invloed op kennisontwikkeling en onderwijspraktijk

In hun reviewstudie verkennen De Vries, Roorda en Van Veen (2017) wat de waarde van lesson study is voor de Nederlandse context. De van oorsprong Japanse aanpak wordt gekenmerkt door een gezamenlijk proces van lesontwerp met vier stappen: Onderzoek, lesplanontwikkeling, uitvoeren van een (onderzoeks)les en reflectie.

Zowel uit het literatuuronderzoek als een casestudy onder 30 leraren die vier keer een lesson study cyclus hebben doorlopen, blijkt dat door lesson study leraren kennis ontwikkelen ten aanzien van vakinhoud, (vak)didactiek en pedagogiek en meer inzicht krijgen in het leren en denken van leerlingen. Bovendien draagt het bij aan meer onderlinge verbondenheid van leraren. Zowel in de literatuur als bij de deelnemers aan de case study wordt aangegeven dat deelname aan lesson study ook invloed heeft op de onderwijsprak-

tijk na afloop van de lesson study cyclus. Dit komt onder andere door de nauwe koppeling met de eigen onderwijspraktijk en de eigen leervragen en problemen van de leraar.

De reviewstudie laat zien dat een belangrijke voorwaarde bij lesson study is dat leraren alle vier de stappen doorlopen. Met name de eerste twee stappen (onderzoek en lesplanning) kosten moeite waardoor het risico ontstaat dat daar weinig of geen aandacht aan besteed wordt, terwijl ze juist de basis vormen voor leerwinst in de laatste twee fasen (uitvoeren van de les en reflectie).

De auteurs noemen verschillende condities die essentieel zijn voor leeropbrengsten voor de leraar en voor transfer naar de praktijk: de eigen motivatie van de leraar, goede ondersteuning (met name bij stap 1 en 2), een open gespreksklimaat in de school met aandacht voor de samenwerking tussen leraren in teams, en een schoolleiding die lesson study praktisch en inhoudelijk ondersteunt en waardeert. Lesson study heeft vooral impact als het niet een eenmalige activiteit is, maar er langdurig aandacht voor is. In navolging van de praktijk in veel Japanse scholen pleiten de auteurs daarom voor het integreren van lesson study als onderdeel van het werk van leraren.

7 Professionaliseringsinitiatieven en professionele ruimte

In de studie van Meijer et al. (2018) wordt bekeken hoe binnen drie professionaliseringsinitiatieven – de promotiebeurs voor leraren, traineeships en PLG’s – professionele ruimte opgevat en ervaren wordt. In dit kwalitatieve onderzoek zijn door middel van interviews en logboeken leraren en schoolleiders bevraagd naar hun percepties ten aanzien van de professionaliseringsinitiatieven, professionele ruimte en hun rol daarbij.

De auteurs constateren dat leraren de professionele ruimte en de mogelijkheden die de professionaliseringsactiviteiten bieden verschillend interpreteren: als individuele ruimte voor eigen ontwikkeling of ook als collectieve ruimte voor schoolontwikkeling. Die interpretatie heeft invloed op de mate waarin er transfer plaats vindt naar collega’s en naar

innovatie van de schoolpraktijk. De interpretatie die leraren geven aan professionaliseringsinitiatieven hangt af van het soort professionaliseringsinitiatief (de promotiebeurs vooral individueel en de PLG's meer collectief), de inhoud (bijvoorbeeld de mate waarin de professionaliseringsactiviteit, zoals een promotieonderzoek, aansluit bij de vraagstukken binnen de school), de intentie van de deelnemende leraar (gericht op het eigen handelen – vooral bij promotiebeurzen en trajecten –, of ook op schoolontwikkeling – bij de PLG-trajecten), maar ook van de rol die de schoolleider hierin pakt en de mate waarin er sprake is van een professionele leercultuur. Schoolleiders verschillen in de mate waarin ze vinden dat zij een rol spelen bij het verbinden van professionalisering met schoolontwikkeling. De dialoog en afstemming tussen leraren en schoolleiding over de opbrengsten van professionaliseringstrajecten en de bruikbaarheid voor de school is daarbij een essentieel element. Omdat een belangrijke vorm van transfer betrekking heeft op het inzetten van het geleerde bij het samen ontwikkelen van nieuw of ander onderwijs is het noodzakelijk dat leraren de gelegenheid hebben om samen te zitten, te overleggen en te ontwikkelen. En dat vraagt een andere inrichting van de dagelijkse praktijk van leraren waarin daarvoor letterlijk ruimte gemaakt wordt.

Professionele ruimte is in de ogen van de auteurs de verbindende factor tussen de professionaliseringsinitiatieven en de daadwerkelijke effecten daarvan in termen van schoolontwikkeling. Dit sluit aan bij de wijze waarop de Onderwijsraad het begrip professionele ruimte vertaalt naar 'handelingsvermogen' waarbij de impact van (ontwikkeling van) competenties op de dagelijkse praktijk mede bepaald wordt door de mogelijkheden en ruimte die de leraar heeft om zijn eigen praktijk aan te passen. Daarmee is transfer dus mede afhankelijk van de cultuur en de structuur binnen de school. Het verkrijgen, creëren of versterken van professionele ruimte of handelingsvermogen zou daarom een essentieel kenmerk van professionaliseringstrajecten moeten zijn. Dit wordt in belangrijke mate bepaald door de schoolcontext, maar

ook door de relaties die leraren hebben met anderen en de professionele geschiedenis van een leraar in een school.

8 Bovenschoolse netwerken als bron van kennis

Een overkoepelende studie naar 23 bovenschoolse netwerken (Prenger, Poortman & Handelzalts, 2018) laat zien dat leraren in dit soort PLG's nieuwe kennis en vaardigheden opdoen, onder begeleiding van een coach. In deze PLG's werken leraren van verschillende middelbare scholen samen aan vakspecifieke onderwijsverbetering, voor een periode van een tot vier jaar. De netwerken hadden hun eigen specifieke doelen, zoals het ontwikkelen van differentiatievaardigheden en -materiaal bij Engels; het versterken van de kritisch-reflectieve houding van leraren, of het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal voor aardrijkskunde. De studie heeft de opzet van een longitudinaal vragenlijstonderzoek voor alle deelnemende leraren en een logboek voor alle PLG-coaches, in combinatie met kwalitatief casestudieonderzoek bij vijf netwerken.

De auteurs geven aan dat de betrokken leraren uit hun dagelijkse routines komen en hun werkwijze ter discussie durven stellen en gaan experimenteren: "Het is voor iedere docent goed om stil te staan bij wat je doet, ontwikkelingen te horen en nieuw materiaal te ontwikkelen". Leraren ervaren als knelpunt dat de netwerken een wisselende samenstelling hadden: leraren waren afwezig of stopten tussentijds vanwege gebrek aan facilitering of een langetermijnvisie op hun scholen.

Leraren zelf stelden vooral persoonlijke ontwikkeldoelen op en lesmateriaal werd niet gedeeld met anderen. Er lag dus geen nadruk op de transfer naar andere collega's, alhoewel er wel informele gesprekken en soms presentaties aan collega's plaatsvonden. De auteurs wijzen er daarom op dat het belangrijk is dat leraren niet alleen ruimte en gelegenheid ervaren voor deelname aan bovenschoolse netwerken, maar ook ruimte en gelegenheid nodig hebben om in samenwerking met andere collega's in hun eigen school te experimenteren met de bevindingen uit het netwerk.

9 Kennisbenutting in onderzoekende scholen

De studie van Ros en Van den Bergh (2018) richt zich op een verbinding tussen het leren van theorie en het leren van elkaar door in te gaan op de vraag hoe een onderzoekscultuur in scholen versterkt kan worden. Zij leggen een verbinding tussen een onderzoekscultuur en de school als een lerende organisatie en benadrukken dat een onderzoekende cultuur veronderstelt dat leraren zich professionaliseren door te experimenteren met nieuwe aanpakken en door kritisch te reflecteren op hun handelen en door het benutten van wetenschappelijke literatuur. Door de nadruk op cultuur en het gebruik van literatuur verbinden ze dus de sociale en theoretische context die beide een bron vormen voor het leren van leraren.

In het onderzoek worden zestien basisscholen gevolgd die deel uitmaken van een academische opleidingsschool, aangevuld met onderzoeksgroepen uit vier vo-scholen. Tijdens het onderzoek zijn verschillende instrumenten ten aanzien van het versterken van een onderzoekscultuur ontwikkeld (een scan Onderzoekscultuur, interventiekaarten, een kennisbenuttingstool en een dialooginstrument) en uitgetoetst binnen scholen in het vo, mbo en so.

Op basis van hun bevindingen concluderen de onderzoekers dat kennisbenutting binnen scholen op verschillende manieren versterkt kan worden: door het gebruik van literatuur binnen de school te stimuleren - niet alleen in de praktijk van leraren, maar ook in de besluitvorming rond onderwijsverbeterprojecten -, door structureel aandacht te besteden aan het zichtbaar maken en benutten van inhoudelijke expertise van leraren, door kritische vragen te stellen, door onderzoeksuitkomsten te agenderen tijdens overleggen, en door het structureel organiseren van feedback. Al deze elementen dragen ook bij aan een meer onderzoekende cultuur.

Die elementen worden mogelijk gemaakt door structuur en leiderschap: er moet tijd en ruimte zijn voor structureel overleg, en verantwoordelijkheden en eigenaarschap moeten laag in de organisatie belegd zijn, bijvoor-

beeld door een werkgroepenstructuur. Van de schoolleider vraagt dit om in te zetten op het delen van leiderschap met inzet van beschikbare expertise binnen de school (bijv. masteropgeleide leraren), het ondersteunen van leraren, onderzoeksteams en werkgroepen, en het vervullen van een voorbeeldrol ten aanzien van onderzoekend en reflectief handelen. Het uitvoeren van de cruciale rol van de schoolleider vraagt om veel afwegingen en het nemen van beslissingen. Een schoolleider is gebaat bij het voeren van gesprekken met critical friends, zoals met collega-schoolleiders of bestuurders.

10 De school als professionele leergemeenschap

De school als professionele leergemeenschap (PLG) wordt in de studie van Sligte et al. (2018) beschouwd als een organisatie waarbinnen leraren de ruimte hebben en nemen om het onderwijs vorm te kunnen geven en te werken aan hun eigen professionele ontwikkeling. Veertien middelbare scholen ontvingen subsidie voor drie jaar om zich verder te ontwikkelen als PLG en werden begeleid door een projectleider vanuit de Onderwijscoöperatie en de VO-raad. Inzichten in de bestaande situatie en ambities in school werden verkregen dankzij interviews met schoolprojectleiders, schoolleiders en leraren en met inzet van de scan School als PLG.

In de studie ligt minder focus op individuele processen van leraren, deze geeft daarmee geen inzichten in de transfer van deelname aan professionaliseringsactiviteiten naar de eigen (les)praktijk. Wel geeft de studie inzicht in bevorderende factoren voor het leren van leraren van en met elkaar op de werkvloer. Een sleutelfactor, die uit de longitudinale cross-case analyse van de drie meetmomenten van de scan PLG komt, is het creëren van draagvlak onder leraren bij het aangaan van veranderingen. Zo betrof een school een voorhoedegroep bij de plannen voor collegiale consultatie en breidde dit na een succesvolle pilot uit naar meer collega's. Andere bevorderende factoren voor de school als PLG zijn facilitering in tijd in het rooster en

een stimulerende schoolleider die de koers en kaders aangeeft en leraren de ruimte geeft om zich te professionaliseren. Tot slot bleek personeelsbeleid van belang, waarbij schoolleiders aandacht besteden aan de koppeling van scholing van leraren aan bredere ontwikkelingen in de school (bijvoorbeeld in jaargesprekken). De regressieanalyses op basis van de scan-data geven aanwijzingen dat draagvlak en personeelsbeleid een katalyserende werking hebben op het gezamenlijk ontwikkelen van onderwijs en een onderzoekende houding van leraren, met name in scholen waar leraren al langer intensiever samenwerken en leren van elkaar. De resultaten uit de studie wijzen erop dat transfer tussen leraren op de werkvloer versterkt wordt wanneer er aandacht is voor deze bevorderende factoren.

11 Ontwikkel- en onderzoeksgroepen: stimulans voor kennisbenutting en kennisverspreiding

In de studie van Schenke et al. (2019) staat het benutten van kennis uit praktijk en onderzoek door leraren en het verspreiden van kennis in de school centraal. Na een brede inventarisatie met behulp van drie deelstudies en zelfevaluaties op scholen, zijn zeven ontwerpgroepen en vier onderzoeksgroepen en hun schoolleiders gemonitord (met inzet van interviews, vragenlijsten en verslagen).

Leraren passen in ontwerpgroepen een strategie toe van practice-based en/of research-informed werken om nieuwe kennis te vergaren. Ze maken gebruik van kennis en expertise van collega's en/of benutten intentioneel bronnen van buiten de school, zoals uit bestaand onderzoek. Op basis daarvan construeren zij nieuwe kennis en passen die toe in hun lesmateriaal en curriculum. In onderzoeksgroepen wordt research-based gewerkt, waarbij docentonderzoekers nieuwe kennis en inzichten verkrijgen door het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek in hun school. Belangrijke condities hiertoe zijn een veilige sfeer in de groep, keuze voor een eigen onderwerp binnen een breder thema (dit vergroot eigenaarschap) en voldoende ruimte en tijd in het rooster. Een externe begeleider

werkt stimulerend vanwege de inhoudelijke input en procesbewaking. Directie en teamleiders worden gezien als de aangewezen personen om het benutten van kennis van leraren onderling en van bronnen buiten de school te faciliteren.

Transfer naar andere collega's in school blijkt een hardnekkig probleem. Collega's die niet hebben geparticipeerd in de ontwerp- of onderzoeksgroepen, vinden de nieuwe kennis en inzichten niet altijd relevant voor hun eigen lespraktijk. Geschikte aanpakken voor transfer van kennis naar andere collega's die in het onderzoek naar voren komen zijn: tijdig stilstaan bij wie er iets heeft aan de nieuw geconstrueerde kennis, en collega's in een vroeg stadium betrekken bij de doelen en onderwerpen die centraal staan in de ontwerp- en onderzoeksgroepen. Een schoolleider kan leraren daarbij steunen. Bovendien is het voor het bereiken van transfer belangrijk dat op het niveau van de organisatie aandacht is voor vragen als waar, wanneer en hoe kennis en inzichten kunnen worden gedeeld met collega's en hoe een thema kan gaan leven bij een grotere groep collega's.

12 Conclusie

De acht onderzoeken die we hierboven samengevat hebben, hanteren verschillende perspectieven. Ze gaan over verschillende professionaliseringstrajecten (masteropleidingen, lesson study, promotieonderzoeken, PLG's) en verschillen qua insteek (door een nadruk op professionalisering, schoolontwikkeling, kennisbenutting of netwerken) en qua onderzoeksmethodiek (literatuurreview, casestudies, verklarende evaluaties, effectmetingen). Toch hebben ze dezelfde focus: professionalisering is geen doel op zich, maar moet – door middel van transfer – bijdragen aan beter onderwijs door middel van anders en beter handelen, en door duurzame vormen van onderwijsontwikkeling en schoolontwikkeling. Dat vereist dat nieuwe kennis en inzichten die voortkomen uit de sociale context en de theoretische context die het leren van leraren voeden (studie, netwerken, kennisdeling etc.) vertaald worden naar handelen

in de praktijk. Daarbij gaat het niet alleen om de eigen praktijk, maar ook om de praktijk van collega's.

In de analyse van de geselecteerde onderzoeken waren we op zoek naar de antwoorden op drie vragen:

- Wat leren deze studies ons over effectieve aanpakken voor het (individuele of collectieve) leren van leraren?
- Hoe dragen die aanpakken bij aan effectieve transfer naar de praktijk van het eigen onderwijs?
- Hoe dragen die aanpakken bij aan transfer naar collega's in school die (aanvankelijk) niet in de aanpak betrokken waren?

In de beschrijving van de studies hebben we aangegeven welke handvatten elk van de studies bij deze vragen bieden. Deze handvatten komen in belangrijke mate overeen en vullen elkaar ook aan. Als we de acht studies gezamenlijk bekijken dan komen er twee thema's in elk van de studies expliciet naar voren: de rol van de schoolcultuur en de rol van de schoolleider. Drie thema's komen meer impliciet aan de orde: eigenaarschap, de balans tussen nabijheid en afstand en de intensiteit van professionaliseringsactiviteiten.

Alle studies benadrukken het belang dat professionaliseringsactiviteiten ingebed zijn in *een cultuur die gericht is op leren, verbeteren en samenwerken*. Kern is dat professionalisering een middel is om te komen tot beter handelen in de praktijk, onderwijsontwikkeling en schoolontwikkeling. Dat betekent dat het van belang is om verwachtingen ten aanzien van de opbrengst van professionaliseringsactiviteiten van tevoren uit te spreken en dat scholen een expliciete *'theory of improvement'* (Desimone, 2009) hebben die beschrijft hoe professionalisering leidt tot verandering van de praktijk en transfer naar collega's en die daarmee handvatten biedt voor het verbinden van professionalisering en schoolontwikkeling.

En daarmee komen we direct op de sleutelrol van de *schoolleider*. Alle studies benadrukken expliciet het belang van de schoolleider bij het verbinden van professionalisering met praktijkverbetering, onderwijsontwikkeling en schoolontwikkeling. Die verbinding

kan door de schoolleider versterkt worden door verwachtingen uit te spreken, door leraren aan te spreken op de mate waarin ze nieuwe inzichten vertalen naar de praktijk, door noodzakelijke condities te creëren in termen van tijd en ruimte, door het delen en het benutten van kennis te stimuleren, en door een cultuur te creëren waarin veiligheid en samenwerken uitgangspunten zijn.

Een belangrijk thema dat – meer impliciet – in verschillende studies aan de orde komt is *eigenaarschap*, zowel ten aanzien van de doelen van professionaliseringsactiviteiten als ten aanzien van de ontwikkelingen die in de eigen praktijk en school in gang wordt gezet (De Vries et al., 2017; Meijer et al., 2018; Sligte et al., 2018; Schenke et al., 2019). Dat eigenaarschap is niet alleen van belang bij de transfer van professionaliseringsactiviteit naar de concrete praktijk van handelen, maar is ook van belang als het gaat om transfer naar collega's. De collega's die niet aan de professionaliseringsactiviteit (zoals een masteropleiding, lesson study activiteit of PLG) hebben deelgenomen, moeten ook weer gelegenheid krijgen om hun eigenaarschap te ontwikkelen. Dat betekent dat al bij de start van een professionaliseringsactiviteit gekeken moet worden hoe andere collega's meegenomen kunnen worden.

Een tweede thema dat in verschillende studies impliciet naar voren komt is de *balans tussen nabijheid en afstand*. In de reviewstudie van Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) geven de auteurs aan dat effectieve professionalisering *'gerelateerd moet zijn aan de dagelijkse lespraktijk en betrekking moet hebben op vakinhoud, vakdidactiek en/of het leren van leerlingen van dat specifieke vak'* (p. 24). Dat is het geval bij professionaliseringsactiviteiten zoals lesson study of in sommige PLG's. Tegelijk constateren De Vries et al. (2017) en März et al. (2017) dat het ook noodzakelijk is om de nodige afstand te creëren, omdat anders te zeer vanuit de bestaande praktijk geredeneerd wordt, terwijl juist de verbinding met kennis uit onderzoek helpt om nieuwe perspectieven op de eigen praktijk te ontwikkelen. Procesbegeleiders die PLG's of lesson study cycli ondersteunen kunnen daar een belangrijke rol bij spelen.

Ook bij masteropleidingen die door hun vorm gekenmerkt worden door een behoorlijke afstand van de eigen werkpraktijk is juist die afstand van meerwaarde omdat het leraren uit hun routine haalt en prikkels geeft om met nieuwe ogen naar de eigen praktijk te kijken en om nieuwe perspectieven te gaan hanteren (Heyma et al., 2017).

Een derde impliciet thema betreft *intensiteit*. In de praktijk van scholen waar volle lesroosters en werkdruk de ruimte voor professionaliseringsactiviteiten beperken, krijgt professionalisering vaak vorm als korte trainingen of studiedagen. Verschillende studies (Heyma et al., 2017; De Vries et al., 2017; Prenger et al., 2018) geven aan dat intensiteit en duur van belang zijn om tot daadwerkelijke impact en vertaling naar de praktijk te komen. Masteropleidingen zijn de meest intensieve vorm van professionalisering en dragen daarmee niet alleen bij aan nieuwe kennis en vaardigheden, maar ook aan verandering van professionele identiteit van leraren. Voor kortere trajecten zoals lesson study geven de auteurs aan dat die minder effectief zijn als het slechts om eenmalige activiteiten gaat en dat gestreefd moet worden naar betrokkenheid bij meerdere cycli per jaar. Inbedding van dit soort professionaliseringstrajecten in bestaande structuren in school, zoals het jaarrooster en de visie van de school, draagt bij aan de vorming van een langdurige samenwerkingsrelatie tussen leraren en daarmee een grotere impact op het handelen van leraren.

13 Tot slot

In dit themanummer staat de vraag centraal waar we staan, 100 jaar na de oprichting van het Nutsseminarium en de leerstoel van Philip Kohnstamm. In de intro schetsten we de nadruk die Kohnstamm legde op de doorgaande professionele ontwikkeling door eigen studie van ‘den onderwijzer’ en kennisuitwisseling met collega’s en op de vertaling van het geleerde naar het handelen in de praktijk (transfer). In de afgelopen jaren is meer aandacht gekomen voor de noodzaak dat die voortdurende eigen studie en geza-

menlijk leren niet in een vacuüm plaatsvindt en geen doel op zich is, maar verbonden dient te worden met het handelen van de leraar en van zijn collega’s. Vanuit dit besef zijn er in de afgelopen jaren nieuwe vormen van professionalisering ontwikkeld waarin het leren vanuit de eigen praktijk meer natuurlijk verbonden wordt met leren vanuit theorie en het leren vanuit sociale interactie en waarbij het leren meer ingebed is in de dagelijkse praktijk en daarmee direct ten goede komt aan het vergroten van het handelingsvermogen van de leraar. Die nieuwe vormen van professionalisering zijn ondertussen ook onderwerp van onderzoek geworden. Dat leidt tot inzichten in factoren en randvoorwaarden die de effectiviteit van die professionaliseringsinitiatieven en daarmee het handelingsvermogen van leraren kunnen vergroten. Die inzichten kunnen leraren en scholen niet alleen helpen bij het ontwikkelen van een visie op het leren van leraren en de bronnen en contexten die daarbij ingezet kunnen worden, maar ook bij het zodanig organiseren van dat leren dat het daadwerkelijk kan bijdragen aan andere vormen van handelen, onderwijsontwikkeling en schoolontwikkeling. De acht studies die in dit artikel centraal stonden dragen daar elk afzonderlijk, maar vooral gezamenlijk aan bij.

Noot

¹Door de overheid opgelegde pedagogische aanpakken, die ten koste gaan van de pedagogische vrijheid van scholen en leraren.

Literatuur

- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven: over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. Eindhoven: Eindhoven University of Technology.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.

- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- De Vries, S., Roorda, G., & van Veen, K. (2017). *Lesson Study: Effectief en bruikbaar in het Nederlandse onderwijs?*. Groningen: Zalsman.
- Heyma, A., Van den Berg, E., Snoek, M., Knezic, D., Sligte, H., & Emmelot, Y. (2017). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving*. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on) eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Koffeman, A. & Snoek M. (2018). Identifying context factors as a source for teacher professional learning. *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2018.1557239.
- Kohnstamm, P.A. (1925). *De nieuwe school*. Groningen: Noordhoff.
- Korthagen, F.A. (1998). *Leraren leren leren: realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Eenoverzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- Meijer, P.C., Oolbekkink-Marchand, H.W., Leefderink, H., Schaap, H., Meirink, J., Van der Want, A., Zwart, R.C., Louws, M.L., & Zuiker, I. (2018). *Drie professionaliseringsinitiatieven onder de loep: de professionele ruimte van leraren in de context van professionele leergemeenschappen, de promotiebeurs en traineeships voor leraren*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2018). The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1177/0022487117753574, 1-12.
- Ros, A. & van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen*. Eindhoven: Fontys Hogeschool Kind en Educatie.
- Schenke, W., Van Schaik, P.W., Heemskerk, I. M. C. C. & Boogaard, M. (2019). *Beter benutten van kennis uit onderzoek en onderwijspraktijk. Kansrijke aanpakken voor docentgroepen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Sligte, H., Admiraal, W., Schenke, W., Emmelot, Y., & De Jong, L. (2018). *De school als PLG. Ontwikkeling van scholen voor voortgezet onderwijs als professionele leergemeenschappen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact on schools*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Van Hilvoorde, I. (2002). *Grenswachters van de pedagogiek. Demarcatie en disciplinevorming in de ontwikkeling van de Nederlandse academische pedagogiek (1900-1970)*. Baarn: HB Uitgevers.
- Van Loosbroek (2012). *Philip Kohnstamm als voorloper en inspiratiebron*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.

Auteurs

Marco Snoek, is als lector Leren & Innoveren verbonden aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding Hogeschool van Amsterdam. **Wouter Schenke** is als onderzoeker verbonden aan het Kohnstamm Instituut.

Correspondentie: m.snoek@hva.nl

Abstract

The school teacher: on teacher learning and transfer in schools

Philip Kohnstamm points out in his work the importance of learning of teachers and the dialogue within the school about new insights in learning and teaching. These two themes are still topical in education. New insights from research

do not naturally find their way to school practice and new knowledge acquired during professionalisation activities do not always reach colleagues within the school. This can be regarded as a transfer issue. In this article we discuss how this transfer can be promoted. To answer the question, we examined recent studies from 2017 onwards on the learning of Dutch teachers in primary and secondary education, looking for guiding insights and tools that these studies offer for strengthening transfer. The transfer plays both at the individual level of the teacher who acquires new insights during professionalisation activities, and at the level of groups of teachers who are involved in professionalisation trajectories and wish to share their insights with others besides their own group. The studies discussed differences in focus and approach, but together they provide important guiding tools for teacher education, teachers and school management.

Keywords: Teacher learning, Transfer of learning, Lesson Study, Professional learning communities, Learning conditions