



## Professionalisering in praktijk

Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en  
secundaire scholen



# Professionalisering in praktijk

Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen

De brochure 'Professionalisering in praktijk.' is gebaseerd op de resultaten van het onderzoeksproject 'Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen'. Dit onderzoeksproject werd uitgevoerd in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming (OBPWO 07.01).

Het onderzoek gebeurde onder leiding van Prof. dr. Katrijn Ballet (promotor) en Prof. dr. Hilde Colpin (copromotor).

De onderzoekers waren Virginie März, Chara Baeyens, Hannelore De Greve en Eline Vanassche.

De auteurs van de brochure zijn Virginie März, Isabel Snauwaert en Prof. dr. Geert Kelchtermans.

## Inleiding

De gedachte dat onderwijskwaliteit staat of valt met de deskundigheid en het engagement van de schoolteams is stilaan gemeengoed geworden. Het voortdurend verder ontwikkelen van die deskundigheid ofwel de *professionalisering van de schoolteams*, werd daarmee een belangrijk onderdeel van de beleidsagenda voor de Vlaamse onderwijsoverheid. In het onderzoek *Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen* (OBPWO-project 07.01) werd een stand van zaken opgemaakt over de manier waarop scholen gestalte geven aan een professionaliseringsbeleid.

Deze brochure is gebaseerd op het uitvoerige rapport van dit onderzoek (Ballet, Colpin, März, Baeyens, De Greve en Vanassche, 2010). We geven geen exhaustief overzicht te geven van alle resultaten. Daarvoor verwijzen we naar het volledige rapport. De tekst van deze brochure werd geautoriseerd door K. Ballet, promotor-woordvoerder van het OBPWO-project 07.01 maar de inhoudelijke verantwoordelijkheid ligt bij ons als auteurs.

In deze brochure proberen we een aantal belangrijke inzichten in de schijnwerper te plaatsen in de hoop op die manier de praktijken en het (lokale) beleid rond professionalisering te inspireren. De tekst is als volgt opgebouwd: We starten deze brochure met een afbakening van de probleemstelling en onderzoeksvragen die centraal staan in dit onderzoeksproject (1.). In een tweede deel stellen we het theoretisch kader of de conceptuele bril voor waarmee we het professionaliseringsbeleid in de scholen benaderd hebben (2.). Hierbij vertrekken we vanuit een omschrijving van 'professionaliseringsbeleid' en staan we stil bij de noties 'professionalisering' en 'lokaal beleid' in scholen. Vervolgens wordt er kort ingegaan op de beschrijving en methodologische verantwoording van het empirisch-analytisch onderzoek omtrent professionalisering in Vlaamse scholen (3.). In een vierde deel presenteren we in portretvorm vier concrete illustraties van het professionaliseringsbeleid in scholen. Het zijn vier interessante cases omdat ze – elk op een verschillende wijze – laten zien hoe een lokaal beleid rond professionalisering vorm krijgt en waardoor het op die manier gebeurt (4.). Hierna formuleren we drie belangrijke clusters van conclusies inzake processen, patronen en inzichten in lokaal professionaliseringsbeleid (5.). We sluiten deze brochure af met enkele aanbevelingen voor de praktijk en het beleid rond professionalisering (6.).

De brochure richt zich dan ook in eerste instantie op de lokale verantwoordelijken voor het professionaliseringsbeleid in de scholen en de pedagogisch begeleiders. Daarnaast zullen allicht ook andere beleidsverantwoordelijken of aanbieders van professionaliseringsactiviteiten er relevante informatie aan kunnen ontlelen.

We wensen u veel leesplezier,

Virginie März  
Isabel Snauwaert  
Geert Kelchtermans



# Inhoudstafel

<b>Inleiding</b> .....	4
<b>1. Naar een lokaal professionaliseringsbeleid</b> .....	10
<b>2. Uitgangspunten en theoretisch kader</b> .....	14
2.1. Professionaliseringsbeleid .....	14
2.2. Professionalisering en professionele ontwikkeling .....	14
2.3. Lokaal beleid rond professionalisering .....	16
<b>3. Onderzoeksopzet en methodologie</b> .....	18
<b>4. Portretten van lokaal professionaliseringsbeleid</b> ...	20
4.1. Portret 'Molendreef' .....	20
4.2. Portret 'Toverberg' .....	24
4.3. Portret 'Sterrenbos' .....	27
4.4. Portret 'Reigersnest' .....	31
<b>5. Processen, patronen en inzichten in lokaal professionaliseringsbeleid</b> .....	36
5.1. Traditionele nascholingsformats domineren: in de praktijk en in de 'geest' .....	36
5.2. Schoolinterne professionaliseringsactiviteiten: nood aan legitimiteit .....	38
5.2.1. Gelijkheidscultuur .....	39
5.2.2. Norm van autonomie .....	39
5.2.3. Legitimiteit .....	40
5.3. Transferprobleem .....	41
<b>6. Beleidsaanbevelingen met betrekking tot de praktijk en het beleid inzake professionalisering</b> ...	48
Aard van professionalisering .....	48
Beleid rond professionalisering .....	49
Determinanten van de praktijk en het beleid rond professionalisering .....	52
<b>7. Referenties</b> .....	56
<b>Colofon</b> .....	58





# Hoofdstuk 1

## Naar een lokaal professionaliseringsbeleid



# 1. Naar een lokaal professionaliseringsbeleid

Scholen worden voortdurend geconfronteerd met nieuwe opdrachten en uitdagingen. Om goed onderwijs te kunnen blijven verzekeren, dienen de leden van schoolteams er dan ook over te waken dat hun individuele pedagogisch-didactische en inhoudelijke deskundigheid op peil blijft. Tegelijkertijd moeten ze ook als team – via adequate vormen van samenwerking en collegiale afstemming – hun collectieve verantwoordelijkheid blijven waarmaken. Alle initiatieven om ervoor te zorgen dat leden van schoolteams groeien in hun professionele deskundigheid duiden we aan met de term **professionalisering**.

Om die professionalisering mogelijk te maken en te stimuleren heeft de Vlaamse overheid de voorbije jaren verschillende beleidsmaatregelen genomen (bijv. het Decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing van 16 april 1996 of meer recent het Decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen van 15 december 2006 en het Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs van 8 mei 2009). De rode draad doorheen deze maatregelen is de gedachte dat scholen de eerste verantwoordelijken zijn voor onderwijskwaliteit. Werken aan de eigen professionalisering als voorwaarde voor die onderwijskwaliteit is in eerste instantie dan ook een opdracht voor de scholen zelf. Dat verklaart waarom de middelen voor nascholing – als één middel tot professionalisering – aan de scholen zelf toegekend worden (de zogenaamde nascholingsenveloppe). Concreet krijgt elke school jaarlijks een budget waarmee ze zelf volgens haar eigen behoeften nascholing kan kopen op de nascholingsmarkt.

De overheid kiest er dus voor om de autonomie van de scholen inzake professionalisering te vergroten en maakt hen daarmee meteen ook verantwoordelijk. Van scholen wordt met andere woorden verwacht dat ze op het lokale niveau en in functie van hun specifieke context zelf een duidelijk beleid ontwikkelen en uitvoeren rond de professionalisering van de teamleden. Om dit **lokale professionaliseringsbeleid** te stimuleren dienen scholen jaarlijks een nascholingsplan op te maken (Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs, 8 mei 2009, art. 8). Dit **nascholingsplan** wordt opgesteld in functie van de behoeften van het personeel, de maatschappelijke verwachtingen, de prioriteiten van de overheid, de beschikbaarheid en betaalbaarheid van de nascholing, de prioriteiten van het schoolbestuur en eventuele opmerkingen van de schooldoorlichting.

Om zicht te krijgen op wat het professionaliseringsbeleid in Vlaamse basis- en secundaire scholen inhoudt en op hoe dit vorm krijgt, werd aan het eind van de jaren '90 reeds een onderzoek uitgevoerd door het Centrum voor Onderwijsbeleid en –vernieuwing (Van de Velde & Vandenberghe, 1999;

Vandenberghe, Van de Velde, & Maes, 2000). Ook de onderwijsinspectie had in haar verslag over schooljaar 2001-2002 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Onderwijsinspectie, 2003) reeds aandacht voor het lokale professionaliseringsbeleid en het gebruik van het nascholingsplan. Tien jaar later wilde men opnieuw meer systematisch zicht krijgen op de stand van zaken door middel van een onderzoeksproject (Ballet et al., 2010). Dit project richtte zich enerzijds op het in kaart brengen van de bestaande professionaliseringsactiviteiten in Vlaamse basis- en secundaire scholen en anderzijds op de manier waarop die praktijken deel uitmaken van een doelgericht lokaal beleid.

In deze brochure wordt een antwoord geformuleerd op de volgende onderzoeksvragen die centraal stonden in dit onderzoeksproject:

1. Welke professionaliseringspraktijken vinden er plaats in Vlaamse basis- en secundaire scholen?
2. Welke vormen van professionaliseringsbeleid worden er op lokaal niveau (i.c. de school) gevoerd en hoe krijgen ze concreet vorm?
3. Welke factoren en processen beïnvloeden de professionaliseringspraktijken enerzijds en de wijze waarop het professionaliseringsbeleid gevoerd wordt anderzijds?

Met andere woorden, het onderzoek wil de **feitelijke implementatie** nagaan van de beleidsmaatregelen rond professionalisering. Het wil die implementatie beschrijven en tegelijkertijd verhelderen waarom professionalisering op die manier gestalte krijgt.



# Hoofdstuk 2

## Uitgangspunten en theoretisch kader



## 2. Uitgangspunten en theoretisch kader

In de probleemstelling en bovenstaande onderzoeksvragen staan drie elementen centraal: 1) het gaat om een onderzoek naar de implementatie van beleid, 2) rond de specifieke problematiek van professionalisering van teamleden en 3) gesitueerd in (en dus mede bepaald door) de kenmerken van de lokale school. Voor elk van de drie elementen geven we kort aan hoe we ze opvatten en op welke theoretische uitgangspunten die benadering berust.

### 2.1. Professionaliseringsbeleid

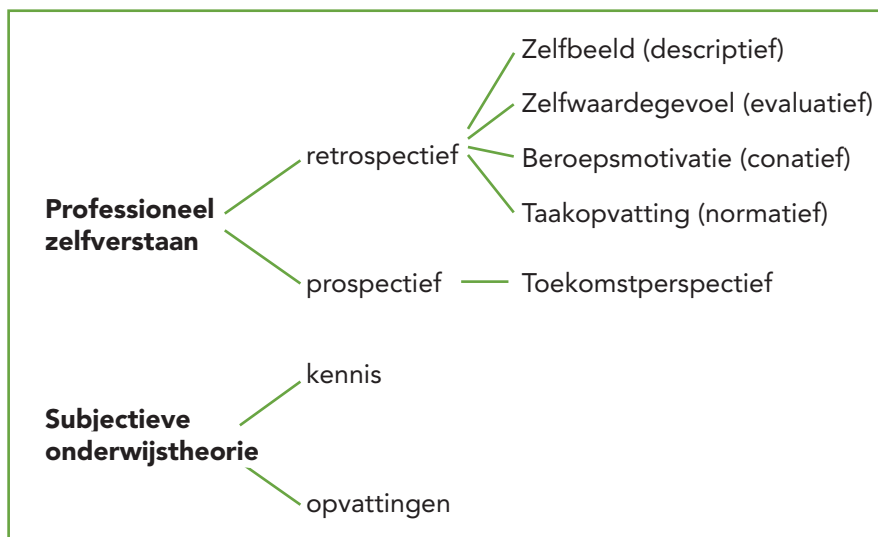
De Vlaamse onderwijsoverheid verwacht van scholen dat ze een lokaal professionaliseringsbeleid voeren. De term 'beleid' wordt echter gemakkelijk in de mond genomen, terwijl dit concept allesbehalve eenduidig is. In navolging van Vanhoof en Van Petegem (2006, p.18) vatten wij beleid op als: "het gezamenlijk realiseren van geselecteerde doelen door het (in de tijd) doordacht inzetten van middelen en dit op basis van een gedeelde visie". Beleid wordt dan gekenmerkt door een tijdselement (het is altijd toekomstgericht), een duidelijke doelgerichtheid, een gestructureerd en geformaliseerd verloop (een planmatige aanpak) en een betrokkenheid van verschillende actoren (en hun onderlinge interacties). Of nog anders gezegd, bij het professionaliseringsbeleid gaat het om het samenhangend geheel van maatregelen of beslissingen, die genomen worden door verantwoordelijken in de school om de professionalisering van het schoolteam te bevorderen.

Beleid kan zich op verschillende manieren uiten. Dit kan zowel in het expliciteren van intenties of verwachtingen (bijv. in de vorm van een nascholingsplan) als in het uitwerken, installeren of uitvoeren van bepaalde praktijken (bijv. een werkgroep die een plan uitwerkt voor de begeleiding van beginnende leraren of een procedure waarmee leraren zich kunnen aanmelden om een bepaalde nascholing te volgen). Met andere woorden, men neemt beslissingen, maakt keuzes en vertaalt die vervolgens in concrete maatregelen, activiteiten of procedures die dan door de leden van de organisatie gevolgd of uitgevoerd worden.

### 2.2. Professionalisering en professionele ontwikkeling

De professionalisering van leraren (en bij uitbreiding alle leden van een schoolteam) begint tijdens hun opleiding. Daar wordt de basis gelegd aan kennis, vaardigheden en houdingen om op een deskundige en verantwoordelijke wijze hun beroepstaken te vervullen. Deze expertise wordt zichtbaar in het handelen en het denken van leraren. Ze gaan bepaalde beroepstaken beter kunnen uitvoeren en verwerven een groter

repertoire aan methodieken, instrumenten of werkvormen waaruit ze kunnen kiezen. Die keuze veronderstelt echter dat men concrete situaties beoordeelt, ze interpreteert, verschillende handelingsalternatieven tegen elkaar afweegt en uiteindelijk beslist. Deskundig handelen berust dus altijd op deskundig denken. Of nog anders gezegd, onderwijsprofessionals ontwikkelen een **persoonlijk interpretatiekader** (Kelchtermans, 2001, 2009), dat fungeert als de bril waardoor ze concrete onderwijssituaties waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen (zie Figuur 1).



Figuur 1. Het persoonlijk interpretatiekader (uit Kelchtermans, 1994)

Dat interpretatiekader bevat twee onderling afhankelijke domeinen, namelijk het **professioneel zelfverstaan** en de subjectieve onderwijstheorie. Het eerste domein, het professioneel zelfverstaan, is het geheel van zelfrepresentaties of de manier waarop de leerkracht zichzelf als leerkracht ziet. De opvattingen die onderwijzers hebben over zichzelf als leerkracht, als directeur, als mentor, als graadcoördinator, enz. bepalen in belangrijke mate hun professioneel gedrag: wat voor iemand wil ik zijn in mijn functie?; wat reken ik tot mijn taken, wat niet en waarom?; wat motiveert mij en wat zorgt voor beroepsvoldoening in mijn werk?, enz. Het antwoord op deze vragen verschilt van persoon tot persoon en kleurt en bepaalt hoe iemand in het beroep staat. Het tweede domein, de **subjectieve onderwijstheorie**, kan omschreven worden als het persoonlijk systeem van kennis en opvattingen dat een leerkracht hanteert bij het uitoefenen van zijn of haar beroep. Het omvat m.a.w. de professionele 'knowhow' over hoe concrete taken en situaties best aangepakt worden en waarom dat best op die manier gebeurt.

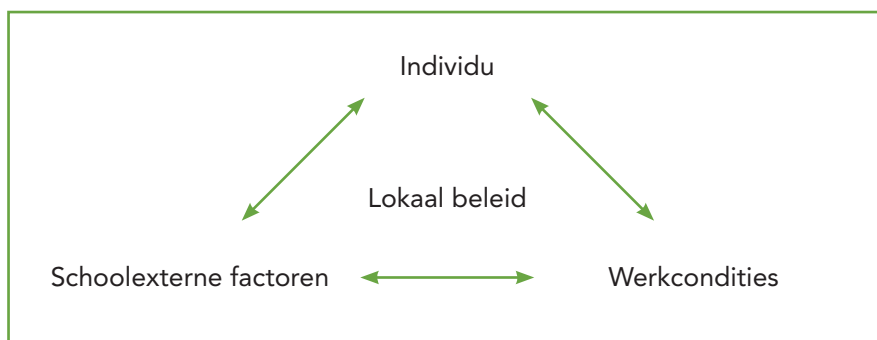
Het persoonlijk interpretatiekader is een dynamisch gegeven, dat verder ontwikkelt naarmate de betrokkene nieuwe ervaringen opdoet, erover reflecteert of doelgericht nieuwe kennis en inzichten verwerft door

persoonlijke lectuur, contacten met collega's, nascholing of opleiding. Dit leer- en ontwikkelingsproces, dat gedurende de hele loopbaan verder gaat, noemen we **professionele ontwikkeling**. Hierbij worden zowel de professionele handelingsmogelijkheden uitgebreid en verfijnd alsook de professionele 'knowhow' kritisch getoetst en gevalideerd.

Dit houdt ook in dat een professionaliseringsbeleid gericht dient te zijn op professionele ontwikkeling in de brede zin van het woord. Zonder de combinatie van effectiever handelen én geldiger weten als resultaat, is er geen sprake van professionalisering, maar veeleer van het klaarstomen, trainen van uitvoerders (Kelchtermans & Ballet, 2009). Professionalisering leidt dan – paradoxalerwijs – tot minder professionaliteit (deprofessionalisering) omdat ze de lerende in een afhankelijke, ondergeschikte en louter uitvoerende positie plaatst of dat de lerende dit zelf doet (zie o.m. Ballet, 2007).

### 2.3. Lokaal beleid rond professionalisering

De term 'beleid' mag dan al doelgerichtheid en een planmatige aanpak impliceren (zie 2.1.), de concrete vormgeving is altijd ook gekleurd door de specifieke kenmerken van de lokale context. In het onderzoek werden drie groepen van determinanten onderscheiden die een rol spelen bij de vormgeving van een lokaal professionaliseringsbeleid (zie Figuur 2): persoonsgebonden factoren (de persoonlijke interpretatiekaders van verschillende teamleden, de concrete samenstelling van het schoolteam), schoolorganisatorische factoren (de grootte; al dan niet ingebed in een scholengemeenschap; de leerlingenpopulatie; de infrastructuur; de geschiedenis van de school) en schoolexterne factoren (beleidsmaatregelen van de overheid of van de koepel; de relatie met andere instanties). Begrijpen waarom een lokaal professionaliseringsbeleid de vorm krijgt die het concreet heeft, is met andere woorden niet mogelijk zonder het samenspel van die verschillende determinanten in rekening te brengen. Daarom kiezen we er ook voor om een deel van de onderzoeksresultaten te presenteren in de vorm van schoolportretten waarin het samenspel van verschillende determinanten geïllustreerd wordt (zie verder).



Figuur 2. Determinanten en kritische factoren van lokaal beleid



# Hoofdstuk 3

## Onderzoeksopzet en methodologie



### 3. Onderzoeksopzet en methodologie

Het onderzoek bestond uit twee grote luiken waarin telkens een andere onderzoeksmethode gehanteerd werd: een grootschalig vragenlijst-onderzoek (kwantitatieve luik) en een aantal gevalstudies van scholen (kwalitatieve luik). In deze brochure presenteren we de belangrijkste conclusies van het kwalitatieve onderzoeksluik.

In dit kwalitatieve onderzoeksluik ging het dus niet om veralgemeenbare vaststellingen of statistische samenhangen, maar wel om het grondiger begrijpen waarom het professionaliseringsbeleid op die manier gestalte kreeg. Met andere woorden, met deze gevalstudies waren we voornamelijk gericht op het verwerven van inzicht in de factoren en processen die een rol spelen bij de vormgeving en realisatie van de concrete professionaliseringspraktijken en -beleid in Vlaamse basis- en secundaire scholen.

In totaal werden er 12 gevalstudies uitgevoerd: 4 scholen basisonderwijs, 2 buitengewoon basisonderwijs, 4 secundair onderwijs en 2 buitengewoon secundair onderwijs. De dataverzameling gebeurde via een korte schriftelijke vragenlijst, gevolgd door uitvoerige semi-gestructureerde interviews en een analyse van relevante documenten. De interviews werden in elke school afgenomen bij de directeur, twee à drie leerkrachten en de verantwoordelijke voor het professionaliseringsbeleid in de school (vaak de beleidsondersteuner of zorgcoördinator). In het secundair onderwijs werden ook voorzitters van vakwerkgroepen bevroegd over het professionaliseringsbeleid in de school. Uit het kwantitatieve onderzoeksluik was immers gebleken dat zij vaak een sleutelrol vervullen in het lokale professionaliseringsbeleid.

# Hoofdstuk 4

## Portretten van lokaal professionaliseringsbeleid



## 4. Portretten van lokaal professionaliseringsbeleid

Hierna presenteren we in portretvorm vier concrete illustraties van het professionaliseringsbeleid in scholen. Het zijn vier interessante cases, omdat ze – elk op een verschillende wijze – laten zien hoe een lokaal beleid rond professionalisering vorm krijgt en waarom het op die manier gebeurt. Concreet willen we aan de hand van deze schoolportretten het samenspel van verschillende determinanten (zie ook 2.3.) illustreren. Daardoor kunnen deze portretten volgens ons fungeren als ‘goede praktijkvoorbeelden’ (Kelchtermans & Ballet, 2009) die de lezer inzicht bieden, inspireren en uitdagen, zonder zich simpelweg te presenteren als ‘voorbeelden van goede praktijk’ die louter nagevolgd zouden moeten worden.

### 4.1. Portret ‘Molendreef’

#### Identificatie

- Lagere school
- Twee klassen per leerjaar
- Maakt samen met acht andere scholen voor kleuter en/of lager onderwijs (waaronder de naburige kleuterschool) deel uit van dezelfde scholengemeenschap
- Ondersteuning voor het taalonderwijs vanuit de stad Brussel
- ‘Beleidsteam’ dat bestaat uit: een directeur (Marc), een zorgcoördinator en beleidsondersteuner (Martine) en een vrijgestelde leerkracht die instaat voor praktische beleidsondersteuning en vervangingen (Marijke)

In Molendreef steunt het beleid rond professionalisering op twee peilers. Enerzijds vinden er **interne overlegmomenten** (bijvoorbeeld met parallelcollega’s en de zorgcoördinator) plaats en zijn er vormen van samenwerking en ondersteuning die de leerkrachten verder helpen in hun professionele groei. Anderzijds nemen de leerkrachten, individueel of collectief, deel aan **externe professionaliseringsactiviteiten**. Die activiteiten kunnen zowel individu- als schoolgericht zijn, in functie van de verschillende noden bij individuele leerkrachten dan wel bij de school als geheel (of delen ervan). De leerkrachten waarderen de combinatie van externe nascholingen en interne professionaliseringsactiviteiten, maar gaan er individueel verschillend mee om. Zo legt Mathilde (leerkracht) eerder de klemtoon op nascholingen die ze bij externe organisaties volgde, bijvoorbeeld rond muzische vorming, dan op wat er in de school zelf gebeurt rond dit thema. Voor Maaïke (leerkracht) daarentegen zijn de interne professionaliserings-

activiteiten op school belangrijker. Zij leert veel uit het overleg met de zorgcoördinator voor de ondersteuning van bepaalde leerlingen of voor het remediëren van minder goede testresultaten.

Interne en externe professionalisering worden in Molendreef ondersteund door een aantal **duidelijke structuren**, zowel op het niveau van de school als op niveau van de scholengemeenschap.

Schoolintern vindt er wekelijks overleg plaats tussen leerkrachten onderling en tussen leerkrachten en de zorgcoördinator, de directeur en eventueel andere ondersteuners zoals een taalcoach. Tijdens het overleg met de zorgcoördinator bespreekt men, naast aandachtspunten die de leerkrachten zelf naar voor brengen, ook de thema's die door de school als prioritair werkpunt gekozen zijn. Zo probeerde Martine gedurende een heel schooljaar met elke leerkracht te werken aan het integreren van alternatieve werkvormen in de klas om op die manier met de school als geheel meer werk te maken van zelfgestuurd leren en het verhogen van betrokkenheid en welbevinden bij de leerlingen, namelijk de centrale thema's waarrond het professionaliseringsbeleid van de school zich dat jaar concentreerde. Deze overlegmomenten, bijvoorbeeld met de zorgcoördinator, werden formeel vastgelegd en opgenomen in het schoolwerkplan. Ze zijn dus niet vrijblijvend. Elke leerkracht wordt verwacht er tijd voor vrij te maken.

Om op het vlak van zorg en mentoring meer te kunnen samenwerken binnen de scholengemeenschap bestaat er een supervisiesysteem waarbij de coördinerend directeur geregeld overlegt met alle zorgcoördinatoren van de scholengemeenschap. Deze samenwerking is niet verplicht. Elke school is vrij om hier al dan niet aan deel te nemen. De zorgcoördinator van Molendreef is tevreden over dit initiatief. De samenkomsten zijn voor haar zowel een vorm van eigen professionalisering (van waaruit ze voor haar functie als zorgcoördinator veel leert) als een moment waarop ze ervaringen en problemen kan ventileren bij mensen die in dezelfde positie zitten. Door deze samenwerking verlaagt ook de drempel om spontaan contact op te nemen met collega-zorgcoördinatoren buiten de georganiseerde overlegmomenten.

Schoolexterne professionalisering wordt dan weer aangemoedigd door de beschikbaarheid van een vervanger. Een teamlid die zelf geen klasleerkracht is, is verantwoordelijk voor het opvangen van de klas wanneer een leerkracht op nascholing gaat. Dit zorgt ervoor dat voor de leerkrachten een grote drempel wegvalt die hen voordien belemmerde om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten tijdens de schooluren. Voordien hadden de leerkrachten immers sterk het gevoel hun collega's extra werk te bezorgen wanneer zij op nascholing gingen, omdat ze dan vaak twee klassen moesten samen zetten. Deze maatregel heeft ertoe geleid dat er nu veel meer wordt deelgenomen aan externe nascholingen.

De **transfer** van inzichten en vaardigheden naar de eigen klaspraktijk of naar de collega's blijkt in Molendreef nog niet van een leien dakje te lopen. Zolang de professionaliseringsactiviteiten zeer concreet en praktijkgericht zijn gaat het vlot, maar wanneer de inhoud uit externe nascholing zelf nog vertaald moet worden naar de eigen klas of school loopt dat vaak moeilijk. Vooral voor leerkrachten die de nascholing niet zelf bijwoonden of die in een andere graad lesgeven dan die waarover de concrete voorbeelden handelen, is de vertaalslag vaak moeilijk. Tijdsgebrek, werkdruk en een gebrek aan coherentie en systematiek in het (gekozen) aanbod van professionaliseringsactiviteiten worden ook aangewezen als belemmerende factoren voor transfer. Het eenmalige karakter en de korte duur van de meeste professionaliseringsactiviteiten zorgen er verder voor dat de impact ervan op het professionele handelen en denken van het schoolteam beperkt blijft.

Dit 'transferprobleem' wordt in Molendreef erkend en men tracht via gerichte beleidsinitiatieven deze moeilijkheden te overwinnen. Zo heeft de directeur er bewust voor gekozen om middelen vrij te maken om een ICT-coördinator, een zorgcoördinator en een taalondersteuner aan te stellen in plaats van de klassen te splitsen in kleinere groepen. Deze 'specialisten' in het schoolteam zorgen voor een permanent netwerk van expertise waarop leerkrachten kunnen terugvallen wanneer zij zelfstandig niet tot de implementatie van nieuwe inzichten komen. De begeleiding wordt altijd aangeboden en is geen verplichting. Het is de bedoeling om ondersteuning te bieden op maat van de leerkrachten. Wie minder nood heeft aan zulke ondersteuning en begeleiding en bijvoorbeeld voor de transfer van het geleerde naar de klas liever zelfstandig te werk gaan, krijgt hiervoor de mogelijkheid. Toch slaagt de zorgcoördinator er in, door middel van het regelmatige verplichte overlegmomenten, zicht te houden op de professionele ontwikkeling van alle teamleden.

Een groot deel van de ondersteuning die leerkrachten in Molendreef ontvangen van de zorgcoördinator en de directeur betreft **hulp bij de implementatie van vernieuwingen en nieuwe werkvormen**. Zo probeert de directeur de leerkrachten te overtuigen van het feit dat deze nieuwe methoden geïntegreerd kunnen worden in datgene wat de leerkrachten reeds doen in hun klas. Door samen met de leerkrachten hun weekschema aan te passen en te bespreken welke leerstof best met een nieuwe werkvorm kan aangebracht worden, tracht de directeur de transfer van nieuwe werkvormen in de klaspraktijk te ondersteunen. Volgens de zorgcoördinator is het probleem vaak dat de implementatie van wat men tijdens een nascholing hoorde, in de klas een hele grote stap lijkt. Daarom probeert zij de leerkrachten aan te raden de transfer stapsgewijs aan te pakken.

Ook in het geval van meer praktijkgerichte nascholingen ervaren de leerkrachten van Molendreef de ondersteuning van de zorgcoördinator als een meerwaarde. Dit heeft ook te maken met hun beleving dat het

implementeren van bijvoorbeeld nieuwe werkvormen 'bovenop' al hun andere werk komt. Doordat de leerkrachten in Molendreef ondersteuning en opvolging krijgen bij de implementatie en stapsgewijs zelf de vernieuwing kunnen overnemen, hebben ze minder de neiging om de transfer naar de klas uit te stellen en voelen zij zich uiteindelijk bekwaam om de vernieuwing zelfstandig verder te zetten. Daarbij komt nog dat leerkrachten zich ook erkend voelen omdat zowel de directeur als de zorgcoördinator rekening houden met hun persoonlijke draagkracht en noden. Vooral het feit dat ze soms zelf ondersteuning komen aanbieden in de klas wordt erg op prijs gesteld door de leerkrachten.

Als directeur is Mark zich erg bewust van de spanning tussen enerzijds de behoefte bij leerkrachten aan pasklare en toepasbare tips en anderzijds de noodzaak om hun eigen professionele verantwoordelijkheid te stimuleren en hen meer bewust praktische keuzes te laten maken. Via het professionaliseringsbeleid probeert hij dan ook voldoende ondersteuning en opvolging te bieden zodat leerkrachten gestimuleerd worden om aan de slag te gaan met het geleerde. Anderzijds wil hij de ondersteuning enigszins beperken zodat de leerkrachten ook zelf actief meewerken aan en meedenken over manieren om inzichten te vertalen naar de eigen klaspraktijk. Zijn geloof in deze aanpak wordt versterkt door de overtuiging dat leerkrachten beter blijven werken met nieuwe inzichten als zij ook mee betrokken worden bij de vertaling ervan naar de eigen context.

De geboden ondersteuning zorgt niet alleen voor een bevordering van de transfer van opgedane inzichten naar de klas, maar ook af en toe voor meer **transfer van inzichten naar collega's**. Kennis en vaardigheden die collega's verwerven in externe professionaliseringsactiviteiten, worden immers doorgegeven via het overleg met de zorgcoördinator. Toch blijft het delen van inzichten vaak beperkt tot de parallelcollega's en speelt het zich weinig af op niveau van het hele team. Collega's van dezelfde graad wisselen wel regelmatig ideeën uit nascholingen uit, vanuit de overtuiging dat deze transfer zinvoller is door de raakvlakken van de leerstof die ze behandelen en door het werken met een gelijkaardig leerlingenpubliek (o.m. qua leeftijd).

Het interne netwerk wordt verder aangevuld met **externe ondersteuners** die eveneens in de school ingezet worden in het kader van professionalisering van het team. Zo is er in Molendreef een taalbegeleidster aanwezig die hulp geboden heeft bij het aanpassen van het taalvaardigheidsonderwijs in deze school. Zij ondersteunt de leerkrachten vaak in de klas door samen met hen de taallessen voor te bereiden en uit te voeren. Doordat de taalbegeleidster frequent en langdurig in de school aanwezig is, kent zij de schoolcontext en kan zij niet alleen de school, maar ook de individuele leerkrachten op maat begeleiden.

Tot slot, is in Molendreef is professionaliseringsbeleid geen afzonderlijk beleidsdomein, maar is het **geïntegreerd in het algemene schoolbeleid**.

De algemene doelstellingen die in de school worden nagestreefd, namelijk “de vijf pijlers van het pedagogisch project van de school”, vormen tegelijkertijd ook het fundament van het professionaliseringsbeleid. Dit beleid is immers gebaseerd op het prioriteitenplan, dat onderdeel is van het schoolwerkplan. Beide documenten gaan uit van de schoolvisie, waarin het streven naar kwaliteitsonderwijs centraal staat. Ook het professionaliseringsbeleid is hierop geënt en wordt in de school gezien als een manier om tot kwaliteitsonderwijs te komen. Deze integratie van het professionaliseringsbeleid in het algemene schoolbeleid is vooral een gevolg van de persoonlijke opvattingen van de directeur: hij vindt een samenhangend beleid cruciaal. Mark gelooft niet in een schoolbeleid dat bestaat uit losstaande elementen en wil dat alle acties samenhangen en gebaseerd zijn op een duidelijke langetermijnvisie. Ook naar de toekomst toe wil de directeur verder werken aan een geïntegreerd schoolbeleid. Nieuwe initiatieven en plannen, zoals het opstarten van functioneringsgesprekken, moeten samen met de individuele professionaliseringsbehoeften van leerkrachten opgenomen worden in het prioriteitenplan van de school. Daarnaast wil hij ook de begeleiding van beginnende leerkrachten (mentoring) koppelen aan een meer uitgebreid professionaliseringsbeleid.

## 4.2. Portret ‘Toverberg’

### Identificatie

- School buitengewoon basisonderwijs
- Onderwijs van het type 2, voor kinderen en jongeren met een matige tot ernstige verstandelijke handicap
- Nauwe structurele samenwerking met de school voor buitengewoon secundair onderwijs
- Gelegen nabij medisch-pedagogisch centrum (MPI)
- Maakt samen met elf andere scholen voor lager en/of kleuteronderwijs – waaronder nog één school voor buitengewoon basisonderwijs – deel uit van een scholengemeenschap
- Tilda is sinds drie jaar directeur in Toverberg

In Toverberg vindt professionalisering plaats onder verschillende vormen. Het gaat om activiteiten die in en door de school zelf worden georganiseerd, alsook activiteiten die buiten de school gevolgd worden of met behulp van externe nascholers georganiseerd worden. Concreet vinden we er dus zowel ‘traditionele’ professionaliseringsvormen (bijv. studiedagen en workshops), als ‘alternatieve’ vormen van professionalisering (bijv. samenwerking van teamleden in werkgroepen waarbij inzichten worden doorgegeven aan het hele team; professionaliseringsactiviteiten aangeboden door interne nascholers). In deze tweede



groep van activiteiten worden concrete ervaringen en de opgedane inzichten van enkelingen ingezet voor collectief leren. In Toverberg wordt samenwerking tussen collega's dan ook beschouwd als een belangrijke vorm van professioneel leren. Dat laatste is bijvoorbeeld ook het geval voor de begeleiding en vorming van beginnende leerkrachten in deze school. Deze sterke dynamiek aan interne professionaliseringsactiviteiten kan verklaard worden vanuit een hele reeks factoren.

In de eerste plaats, beschikt Toverberg over een goed uitgebouwd **middenkader met een eigen expertise** dat het lerarenteam ondersteunt in hun professionele ontwikkeling. Een belangrijke partner is bijvoorbeeld de groep van orthopedagogen. Zij staan de leerkrachten bij tijdens het diagnosticeren van problemen in de klas of zij helpen met de begeleiding van leerlingen met specifieke problemen en met het zoeken naar oplossingen. De implementatie van nieuwe interventies worden door de leerkrachten achteraf ook geëvalueerd met de orthopedagogen en, indien nodig, op basis van deze gesprekken bijgestuurd. Naast de orthopedagogen worden ook de logopedisten en de kinesisten vaak ingezet om op basis van hun expertise en ervaringen professionaliseringsactiviteiten te organiseren voor de leerkrachten in Toverberg. Dit middenkader speelt daarnaast ook een belangrijke rol in het informeren van leerkrachten over zeer specifieke nascholingen met betrekking tot hun leerlingenpubliek en –problematiek.

Naast het middenkader spelen ook **werkgroepen** een belangrijke rol in de verspreiding van intern opgebouwde expertise. Deze werkgroepen worden o.m. samengesteld op basis van de werkpunten voor de school uit het jongste doorlichtingsverslag. Binnen de ruime thema's kunnen de werkgroepen in Toverberg dan zelf nog een specifiekere focus vastleggen. Het is de bedoeling dat deze werkgroepen op de personeelsvergaderingen hun voorstellen, acties en werkvormen presenteren. Hierdoor zorgen zij ervoor dat er op schoolniveau een vernieuwing op gang kan worden gebracht en dat inzichten, kennis en vaardigheden worden gedeeld. Ofschoon ze een krachtig middel zijn voor professionalisering en ook als zodanig erkend worden, ervaren de leerkrachten deze werkgroepen tegelijkertijd ook als een behoorlijk zware tijdsinvestering die hun werkdruk verhoogt. Van de leerkrachten wordt verwacht dat ze ongeveer twee keer per maand een avond op school zijn voor vergaderingen en overleg.

Verder wordt samenwerking onder collega's ook sterk aangemoedigd door de wijze waarop **klasteams** gevormd worden. Waar mogelijk worden jonge collega's samen in de klas gezet met meer ervaren collega's zodat de aanwezige expertise wordt doorgegeven en er 'tussen' de generaties wordt gewerkt.

Een vierde bevorderende factor is de aanwezigheid van een '**professionaliseringscultuur**'. De leerkrachten in Toverberg vinden het belangrijk en vanzelfsprekend dat ze werken aan hun professionele ontwikkeling.

Als belangrijkste drijfveer noemen ze hun engagement om hun leerlingen de best mogelijke zorg te bieden. Net omdat deze opvatting expliciet en breed gedeeld en gedragen wordt, zijn teamleden gemotiveerd om extra inspanningen te leveren om de professionalisering van hun collega's te stimuleren. Zo organiseren leerkrachten en leden van het middenkader in Toverberg regelmatig workshops tijdens de middagpauzes voor hun collega's. In Toverberg heerst er bovendien in het algemeen een sfeer waarin er gemakkelijk een beroep gedaan kan worden op elkaars expertise en waarin er wordt samengewerkt indien dat een meerwaarde kan betekenen. De enthousiaste manier waarop collega's met elkaar samenwerken, stimuleert hen om wederzijds hulp te vragen en om de eigen expertise ten dienste te stellen van de hele school.

Een vijfde verklaring voor het veelvuldig inzetten van interne expertise voor professionalisering heeft te maken met de **'beperkingen'** waarmee de school geconfronteerd wordt. Een eerste beperking heeft te maken met het specifieke leerlingenpubliek van de school. In de school leeft het gevoel dat er onvoldoende nascholingen zijn die specifiek gericht zijn op de leerlingen waarmee zij werken, namelijk kinderen met een matige tot ernstige verstandelijke handicap. Handboeken en leermethodes zijn niet afgestemd op het buitengewoon onderwijs. Ook de activiteiten die de scholengemeenschap organiseert of vormen van samenwerking met de scholen van de scholengemeenschap, zijn niet allemaal even zinvol voor het schoolteam omwille van Toverberg's specifieke leerlingenpopulatie. Op een aantal vlakken, bijvoorbeeld met betrekking tot de individuele begeleiding van leerlingen, hebben leerkrachten het gevoel dat zij al veel verder staan dan de andere scholen en dat de uitwisseling daarom voor henzelf minder interessant is. Bovendien blijkt de specifieke context van het buitengewoon onderwijs soms zeer verschillend te zijn van de context van de andere scholen in de scholengemeenschap en heeft Toverberg met betrekking tot bepaalde thema's een geheel andere aanpak nodig (bijvoorbeeld met betrekking tot de overgang van kleuter naar lager onderwijs die dikwijls veel later komt dan in het 'gewoon' onderwijs). Daarenboven maakt de eigenheid van het leerlingenpubliek dat leerkrachten niet geneigd zijn om tijdens de schooluren op nascholing te gaan. Vooral in de auti-klassen speelt dat een rol, omdat leerkrachten weten dat hun leerlingen moeilijkheden hebben met het doorbreken van de dagelijkse routine en begeleiding en dus minder makkelijk kunnen 'doorgegeven' worden aan een collega tijdens hun afwezigheid.

Een tweede beperking is puur 'materieel' van aard. De subsidies voor professionalisering (nascholingsenveloppe) zijn beperkt en binnen de algemene werkmiddelen gaat een belangrijk deel naar het afbetalen van een lening waarmee een twintigtal jaren geleden zware verbouwingswerken werden gefinancierd. Aangezien externe nascholing duurder is, mikt men in Toverberg maximaal op het inzetten van interne expertise voor de professionalisering van het team en het stimuleren van transfer van opgedane inzichten naar collega's.

In Toverberg wordt bijgevolg **enkel complementair een beroep gedaan op externe nascholers of op de pedagogische begeleiding**, namelijk als men een concrete professionaliseringsbehoefte heeft waaraan men zelf niet kan tegemoetkomen of als men advies nodig heeft in domeinen waar de interne expertise tekort schiet.

Een schoolexterne samenwerking waar wel erg op gesteund wordt, is de **samenwerking met de school voor buitengewoon secundair onderwijs**. Zo wordt de pedagogische studiedag soms gedeeltelijk samen gehouden, rond een thema dat zowel voor de buitengewone basis- als secundaire school relevant is, zoals bijvoorbeeld "vergadertechnieken en methodieken voor formele overlegmomenten". Verder wordt ook het professionaliseringsbudget van de twee scholen samengevoegd en gemeenschappelijk beheerd door de directie van de basis- en secundaire school. Aanvragen van teamleden om aan externe vorming deel te nemen, worden door beide directeurs besproken en beoordeeld, volgens criteria die ze samen vastgelegd hebben. Door op deze manier ook praktisch-administratief samen te werken, proberen beide directieleden hun professionaliseringsbeleid onderling af te stemmen en te voorkomen dat nascholingen te veel 'dubbel' worden gevolgd. Indien er gemeenschappelijke professionaliseringsbehoeften zijn, wil men eerder gemeenschappelijke activiteiten organiseren waarin inzichten aan collega's kunnen doorgegeven worden, zodat het geleerde optimaal rendeert voor beide schoolteams.

### 4.3. Portret 'Sterrenbos'

#### Identificatie

- Bovenbouwschool voor Algemeen Secundair Onderwijs (ASO)
- Maakt samen met drie andere scholen (waaronder 'Reigersnest') deel uit van een scholengemeenschap
- De directrice Sara van Sterrenbos wordt ondersteund door een adjunct-directeur

Professionaliseringsactiviteiten worden in Sterrenbos georganiseerd voor of 'gevolgd' door alle personeelsleden van de school, dus zowel door het lerarenteam als door leden van het directieteam of personeelsleden met een specifiek takenpakket (zoals bijv. mentoren). Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen interne activiteiten die georganiseerd worden binnen de school en externe activiteiten die aangeboden worden door de scholengemeenschap of andere aanbieders zoals de netkoepels.

Het **voorzien van 'interne professionalisering'** is in Sterrenbos één van de prioritaire professionaliseringsthema's. Interne professionaliseringsactiviteiten worden georganiseerd wanneer verschillende leerkrachten met

dezelfde vragen of problemen zitten en de nodige expertise om hierop een antwoord te bieden binnen de school aanwezig is. Een voorbeeld hiervan is de professionaliseringsactiviteit die plaatsgevonden heeft rond ICT. Na de aankoop van nieuw ICT-materiaal (computers, beamers) bleken niet alle leerkrachten hier in dezelfde mate mee om te kunnen gaan. Er was nood aan 'nascholing', waaraan perfect voldaan kon worden door het inschakelen van enkele leerkrachten van de school die vlot met ICT overweg konden. Dit gebruik van de interne expertise van collega's voor professionalisering wordt erg positief onthaald door de teamleden.

Daarnaast is er intern ook een uitgebreid aanbod van professionaliseringsactiviteiten dat zich uitdrukkelijk toespitst op beginnende leerkrachten. Deze activiteiten zijn heel divers, gaande van gesprekken of meer formele overlegmomenten met mentoren, peters/meters of collega's uit de vakgroep; groepsmomenten waarin ingegaan wordt op specifieke thema's en sleutelmomenten in het schooljaar (bijv. omgaan met leerstoornissen, het oudercontact); supervisiemomenten waarin problemen of concrete casussen besproken worden tot klasbezoeken (met nabespreking) door mentoren bij beginnende leerkrachten (en omgekeerd: de jonge collega's die gaan hospiteren bij hun mentoren). Deze activiteiten hebben in de eerste plaats de professionalisering van de beginnende leerkrachten tot doel, maar worden ook door de andere betrokkenen, zoals de mentoren of vakgroepcollega's, als professionaliserend ervaren. Zo geven de mentoren in Sterrenbos aan dat ze door hun begeleidingsopdracht uitgedaagd worden om hun eigen onderwijspraktijk te veranderen, kritischer te bekijken en op die manier ook zelf professioneel te ontwikkelen.

Bij de directie en een aantal leerkrachten die zelf de voordelen ervaren hebben van klasbezoeken bij collega's, leeft de wens om die praktijk meer systematisch en frequenter te organiseren in Sterrenbos. Toch blijft er bij veel andere collega's heel wat weerstand bestaan tegen collegiale klasbezoeken. Er leeft een vage angst om hun autonomie in de klas te verliezen of dat ze op de vingers gekeken worden als hun praktijk blootgesteld wordt aan de – mogelijk kritische – blik van collega's.

Ten slotte vinden er intern ook een reeks andere activiteiten plaats die door de leerkrachten of andere betrokkenen als professionaliserend worden ervaren. Zo verwijst de directrice expliciet naar de **functioneringsgesprekken** waarin ingegaan wordt op werkpunten van leerkrachten. Deze vinden plaats op het einde van elk schooljaar.

Sporadisch gebeurt het ook dat leerkrachten, in het kader van een project, samen lessen geven (**teamteaching**). Leerkrachten hebben het gevoel veel te kunnen leren door elkaar op deze manier aan het werk te zien.

Verder gebeurt er ook professionalisering via (**individuele**) **lectuur of studie**. De benodigde boeken en tijdschriften worden soms door

leerkrachten zelf aangekocht, maar zijn vaak aanwezig in de didactische bibliotheek en tijdschriftenkast van de school. Door een gericht aankoopbeleid tracht men deze bronnen up-to-date te houden.

Ten slotte worden ook andere **vormen van overleg (formeel en informeel), samenwerking en netwerking** – zowel binnen de school als schooloverstijgend – aangemoedigd en vaak als professionaliserend ervaren. Voorbeelden zijn: het lidmaatschap van thematische werkgroepen (bijv. rond kwaliteitszorg) en teamgerichte nascholingen die in functie daarvan gevolgd zijn; overlegmomenten op niveau van de scholengemeenschap en tussen verschillende scholen (bijv. van vakwerkgroepen) die op dezelfde pedagogische begeleidingsdienst een beroep kunnen doen; of het informeel geven en krijgen van tips van collega's tijdens de pauze.

Samenwerking met de andere scholen in de scholengemeenschap wordt wel wat bemoeilijkt door de fysieke afstand tussen de scholen (het feitelijk werken in verschillende gebouwen) of door de verschillen in cultuur en mentaliteit die men nog waarneemt tussen de verschillende scholen (schoolteams).

**Externe professionaliseringsactiviteiten** vormen een tweede belangrijke bron van professionalisering en worden ook het meest expliciet als zodanig genoemd door leerkrachten en directie. De activiteiten worden vaak gevolgd bij externe organisaties, maar ook de scholengemeenschap waar Sterrenbos deel van uitmaakt doet een 'aanbod', afgestemd op de noden van de verschillende scholen. Het aanbod bestaat uit de organisatie van een pedagogische studiedag voor alle betrokken scholen, professionaliseringsactiviteiten voor beginnende leerkrachten (met klasmanagement als centraal thema) en gezamenlijke nascholingssessies.

Voor gemeenschappelijke interessepunten of problemen nodigt de scholengemeenschap soms externe organisaties uit om 'intern' een nascholing te verzorgen voor alle betrokken scholen. Deze aanpak heeft volgens de verschillende betrokkenen in Sterrenbos heel wat voordelen: leerkrachten hoeven zich niet (ver) te verplaatsen, ze lijken meer gemotiveerd, de kostprijs is kleiner omdat ze gedragen wordt door de verschillende scholen en er ontstaat meteen ook een kans tot netwerking met collega's uit verschillende scholen, zodat er een groter draagvlak ontstaat dat de implementatie van het geleerde ondersteunt. Het is duidelijk dat het bovenschoolse niveau van de **scholengemeenschap** (o.m. de coördinerend directeur) een **sleutelrol** speelt in het ontwikkelen, vormgeven en evalueren van het professionaliseringsbeleid.

De school beschikt over een **tekst met de schoolspecifieke visie op professionalisering**. De notie 'professionele ontwikkeling' wordt hierin breed ingevuld. Personeelsleden worden geacht regelmatig professionaliseringsactiviteiten te volgen en nieuwe inzichten te implementeren in de klaspraktijk. Daarnaast verwacht men van personeelsleden dat ze de actualiteit opvolgen op het gebied van vakliteratuur en van vakover-

schrijdende en opvoedkundige thema's. Ze worden geacht onderwijsvernieuwingen kritisch op te volgen, te reflecteren over hun eigen handelen en te overleggen met collega's om professioneel te groeien en optimaal vorm te kunnen geven aan hun beroepspraktijk.

De **prioritaire professionaliseringsthema's** worden expliciet vastgelegd op basis van adviezen vanuit de pedagogische raad en het beleidsteam. De pedagogische raad bestaat uit een groep leerkrachten die over de vakken heen nadent over wat de schoolnoden zijn. Voorbeelden van recent gekozen prioritaire thema's zijn: onderzoekscompetenties, ICT, herstelgericht werken, persoonlijk werk van leerlingen en kwaliteitszorg.

Het beleid wordt verder zichtbaar in het **nascholingsplan** waarin duidelijk uitgewerkte richtlijnen en procedures te vinden zijn voor deelname aan en opvolging van externe professionaliseringsactiviteiten. In eerste instantie wordt informatie over professionaliseringsactiviteiten doorgespeeld aan mogelijk geïnteresseerde teamleden via hun postvakje en/of wordt de informatie in de leraarskamer gelegd ter inzage. De folders en brochures worden ook bezorgd aan de verantwoordelijke voor professionalisering in de vakwerkgroep. Wanneer leerkrachten een activiteit effectief willen bijwonen, moeten ze een aanvraagformulier invullen met een motivering. Alle aanvragen worden geïnventariseerd, zodat de directeur naderhand kan nagaan welke vakwerkgroepen zich geprofessionaliseerd hebben en welke niet. Op die manier kunnen leerkrachten – indien nodig – aangespoord worden om dit (meer) te doen. Ingediende aanvragen worden beoordeeld op een aantal criteria. Zo wordt de inhoud van de activiteit beoordeeld (Is het relevant? Sluit het aan bij de domeinen waar de school een accent wil op leggen?) en de praktische haalbaarheid (Is er vervanging nodig en mogelijk? Is het betaalbaar?). Volgens de directeur gebeurt het echter zelden dan een aanvraag geweigerd wordt, omdat ze het belangrijk vindt dat leerkrachten zich professionaliseren en ook zelf de verantwoordelijkheid opnemen om dit aan te sturen. Er wordt wel de voorkeur gegeven aan vakgerichte, algemeen pedagogische, administratieve of beleidsmatige professionaliseringsactiviteiten. De school betaalt alle kosten terug, zowel het inschrijvingsgeld als transportkosten. Voor interne professionaliseringsactiviteiten zijn er geen richtlijnen of procedures aanwezig.

Op de visietekst en het nascholingsplan met prioriteiten na is er op vlak van professionaliseringsbeleid weinig formeel vastgelegd. De criteria om te mogen deelnemen aan een nascholing zijn vrij algemeen, maar wel goed bekend bij de leerkrachten. Zij houden er rekening mee bij hun aanvragen en ook daardoor worden (gemotiveerde) aanvragen zelden geweigerd.

Ook voor het systematisch doorgeven van inzichten of inhouden uit professionaliseringsactiviteiten aan collega's (transfer) zijn er weinig formele regels. De uitwisseling gebeurt wel, maar vooral informeel (bijv. tijdens vergaderingen van de vakwerkgroep).

Ten slotte gebeurt de **evaluatie** van activiteiten waaraan leerkrachten deelnemen niet altijd even systematisch (en formeel). Het schriftelijk evaluatiesysteem waarvan tot voor kort gebruik werd gemaakt, bleek vooral een administratieve last te zijn voor de betrokkenen en werd daarom afgeschaft. In plaats daarvan wordt gevraagd om extern gevolgde professionaliseringsactiviteiten ter sprake te brengen op de vakwerkgroepvergadering en daar dan een verslag van te maken. Ook met betrekking tot de evaluatie van het beleid inzake professionalisering, is er in Sterrenbos geen formele procedure uitgewerkt. Het beleid wordt op een eerder informele manier besproken en geëvalueerd tijdens de bijeenkomsten met de pedagogische raad en het lokaal overlegcomité.

## 4.4. Portret 'Reigersnest'

### Identificatie

- Pedagogische eenheid administratief opgedeeld in een eerstegraadsschool en een bovenbouw
- 'Beleidsteam' bestaande uit een algemeen directeur (Rita), een pedagogisch directeur voor de eerste graad (Ruth) en een pedagogisch directeur voor de tweede en derde graad (Ruben)
- Maakt samen met drie andere scholen (waaronder 'Sterrenbos') deel uit van een scholengemeenschap
- School voor Algemeen Secundair Onderwijs (ASO)
- Gemengde taalachtergrond bij veel leerlingen leidt tot expliciet taal- en GOKbeleid in de school

Professionalisering is in Reigersnest een belangrijk thema in het dagelijks functioneren van de school. Leerkrachten, directieleden, middenkader en secretariaatsmedewerkers van Reigersnest worden gestimuleerd om aan professionaliseringsactiviteiten deel te nemen en gaan graag op het aanbod in. Concreet worden in Reigersnest de leerkrachten aangemoedigd om minstens één vakgebonden en één pedagogisch-didactische professionaliseringsactiviteit bij te wonen per schooljaar. Daarenboven mikt men in Reigersnest op aangepaste professionaliseringsactiviteiten in functie van de verschillende loopbaanfasen waarin teamleden zich bevinden. Zowel van jonge als meer ervaren leerkrachten wordt verwacht dat zij regelmatig deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten. Zo wordt in Reigersnest aanvangsbegeleiding voor beginnende leerkrachten beschouwd als een prioritair thema.

Er vinden zowel interne als externe professionaliseringsactiviteiten plaats in Reigersnest. Voor interne professionaliseringsactiviteiten baseert men zich op de expertise van het eigen personeel. Zo werden recent **interne professionaliseringsactiviteiten** georganiseerd rond het gebruik van 'Smartschool', het elektronisch leerlingendossier of onderzoekscompetenties. Deze thema's zijn actueel én de school beschikt bovendien over teamleden die specifieke deskundigheid hebben op deze domeinen. Zo zijn de leerkrachten van de derde graad hun licht gaan opsteken over onderzoekscompetenties bij hun collega's uit de richting Humane Wetenschappen, die daaromtrent al heel wat expertise opgebouwd hadden.

De directie stimuleert dergelijke initiatieven om verschillende redenen. In de eerste plaats worden in Reigersnest de leerkrachten uit de eigen school beschouwd als geschikte nascholers omdat ze de specifieke situatie en dus ook de noden in de school goed kennen. Daarnaast benadrukt men in Reigersnest de financiële voordelen (bijv. lage kost, geen verplaatsingen) die verbonden zijn aan het inschakelen van de interne expertise voor het vervullen van professionaliseringsbehoeften. Ten derde blijkt in Reigersnest de drempel voor deelname aan interne professionaliseringsactiviteiten lager te zijn omdat ze plaatsvinden in de vertrouwde omgeving van de eigen school. Men kan immers achteraf nog steeds een beroep doen op de collega-leerkrachten die de professionaliseringsactiviteit aangeboden hebben. Het gebruik van de interne expertise wordt ten slotte gezien als een belangrijke stimulans voor de ontwikkeling van de school als organisatie, o.m. omdat er een expliciete cultuur groeit waarin kennisopbouw en –kennisdeling binnen het schoolteam als vanzelfsprekend gezien worden.

Ondanks alle waardering voor de interne activiteiten is het aandeel van de externe professionaliseringsactiviteiten nog altijd groter. Het professionaliseringsbeleid (o.a. in de vorm van procedures en documenten) in de school, heeft dan ook vooral betrekking op deze externe activiteiten.

Hoewel het initiatief om deel te nemen aan nascholing vooral van de leerkrachten zelf komt, probeert de schoolleiding toch ook op een gerichte manier teamleden te **stimuleren** om zich professioneel te ontwikkelen. Zo is er de algemene afspraak of verwachting dat ieder teamlid jaarlijks deelneemt aan minstens één vakgebonden en één pedagogisch-didactische professionaliseringsactiviteit. Het inschrijvingsdocument dat gebruikt wordt voor de aanvraag van een nascholing en het evaluatieformulier dat leerkrachten invullen na elke gevolgde nascholing, wordt gebruikt om de professionaliseringsactiviteiten te documenteren, maar ook om na te gaan wie op welke wijze aan de verwachting beantwoordt. Ook de functioneringsgesprekken worden aangegrepen om het professionaliseringstraject van de leerkrachten expliciet te bespreken of om leerkrachten te stimuleren gericht deel te nemen aan nascholing rond de punten waarop verdere professionele ontwikkeling nodig of wenselijk



is. Tot slot wordt de deelname aan externe professionalisering ook gestimuleerd door het actief en gericht verspreiden van informatie over scholingsmogelijkheden. In het staflokaal liggen folders ter inzage. Leden van het directieteam spreken teamleden ook aan om hen op bepaalde mogelijkheden te wijzen. Tenslotte worden in Reigersnest de verantwoordelijken voor de vakwerkgroepen ingeschakeld om de informatie over vakgerichte nascholing bij het beoogde doelpubliek te krijgen.

Er zijn in Reigersnest een aantal duidelijke **criteria voor deelname aan externe professionaliseringsactiviteiten**, op basis waarvan door het directieteam al dan niet toestemming wordt gegeven. Het gaat hierbij eerst en vooral om de inhoud van de nascholing. De inhoud van een aangevraagde nascholing moet een relevante meerwaarde kunnen bieden voor de school (actuele onderwijsthematieken of aansluitend bij specifieke schoolnoden). Ten tweede beoordeelt men de waarde van de aanbieder. Activiteiten van organisaties waarmee men in het verleden al goede ervaringen had, kunnen voorrang krijgen omdat ze meer garanties bieden op een kwaliteitsvolle nascholing. Vervolgens zijn er praktische criteria, namelijk de kostprijs van de activiteit en de beschikbare vervanging. Betaalbare activiteiten en activiteiten die buiten de lesuren plaatsvinden, genieten daarom de voorkeur. Tot slot waken de directieleden en de vakgroepverantwoordelijken ook over een evenwichtige verdeling van deelname onder de teamleden.

Ondanks deze criteria hebben de leerkrachten niet het gevoel dat er veel aanvragen voor professionaliseringsactiviteiten worden afgekeurd. De leerkrachten in Reigersnest zijn op de hoogte van de prioriteiten die men vanuit het schoolbeleid wil leggen en houden hier zelf rekening mee. Bovendien wil men vanuit het directieteam de motivatie van leerkrachten die uit eigen initiatief willen deelnemen aan nascholingen niet afremmen door zinvolle activiteiten af te keuren.

Over de **coördinatie** en de aansturing van de professionaliseringstrajecten van personeelsleden werden in het directieteam duidelijke afspraken gemaakt. De algemeen directeur is verantwoordelijk voor de administratie rond professionalisering en het opvolgen van het professionaliseringstraject van secretariaatsmedewerkers. De pedagogische directeurs zijn verantwoordelijk voor de professionaliseringstrajecten van de leerkrachten van hun graad.

Ondanks de afspraken, criteria en procedures is het professionaliseringsbeleid niet op een doorgedreven wijze geformaliseerd. In de feitelijke vormgeving en uitvoering blijft er veel ruimte voor informeel overleg en aansturing (zie bijv. ook de manier waarop informatie verspreid wordt). De nodige documenten (bijv. nascholingsplan) zijn beschikbaar en toegankelijk (o.m. via 'Smartschool'), maar de dynamiek rond professionalisering komt meer van persoonlijke communicatie en de globale cultuur binnen het schoolteam. Ofschoon de huidige aanpak onmiskenbaar

'werkt', is voor verschillende directieleden de spanning tussen enerzijds de huidige informele dynamiek en anderzijds de noodzaak om het beleid verder te formaliseren nog niet opgelost. Ook het beter afstemmen in het professionaliseringsbeleid van het aandeel van het bovenschools niveau op het niveau van de individuele scholen ziet men als een werkpunt. Het optimaliseren van het professionaliseringsbeleid is voorwerp van kritische zelfreflectie binnen het directieteam. Daardoor vormt het tegelijkertijd en impliciet ook een kans tot verdere professionalisering voor de directieleden.

Naast het directieteam, spelen de **vakwerkgroepen** een sleutelrol in de uitvoering en opvolging van het professionaliseringsbeleid. Zij hebben door hun overlegfunctie en de mate van samenwerking een professionaliserende werking op zich, maar zijn ook een belangrijke speler in de coördinatie en stimulering van deelname aan externe professionaliseringsactiviteiten. Zo waken zij erover dat de leden van de vakwerkgroep niet te weinig of te veel deelnemen aan nascholingen (budgetbewaking) of dat niet alle leden een aanvraag doen voor eenzelfde nascholing. De vakwerkgroepen worden via het directieteam ook gestimuleerd om de inzichten en vaardigheden van professionaliseringsactiviteiten te delen en te bespreken met collega's. Deze uitwisseling gebeurt evenwel informeel en volgens de eigen dynamieken in de verschillende werkgroepen.

Tot slot dient ook de **scholengemeenschap** waartoe Reigersnest behoort nogmaals expliciet genoemd te worden voor haar aandeel in het professionaliseringsbeleid. Zij organiseren professionaliseringsactiviteiten voor de betrokken scholen (en proberen in functie hiervan de behoeften van de leerkrachten systematisch in kaart te brengen) en hebben invloed op het professionaliseringsbeleid van de individuele scholen. Activiteiten waar de scholengemeenschap voor instaat zijn de pedagogische studiedag (jaarlijks tot tweejaarlijks) en een aantal sessies rond klasmanagement voor beginnende leerkrachten. Zij stimuleren daarnaast ook de uitwisseling van expertise tussen vakwerkgroepen. Zeker voor leerkrachten uit kleine vakwerkgroepen, zoals Aardrijkskunde, Technologische Opvoeding of Plastische Opvoeding, die soms slechts uit twee leerkrachten per school bestaan, vormt deze uitwisseling een krachtige leerkans. Verder worden een aantal instrumenten voor het professionaliseringsbeleid ontwikkeld en bijgehouden op het niveau van de scholengemeenschap (bijv. aanvraagformulieren; overzicht van de deelname aan externe nascholing, enz.).

# Hoofdstuk 5

## Processen, patronen en inzichten in lokaal professionaliseringsbeleid



## 5. Processen, patronen en inzichten in lokaal professionaliseringsbeleid

Op basis van de analyse van alle schoolverhalen formuleren we drie belangrijke clusters van conclusies: (1) In de meeste scholen domineren nog steeds traditionele nascholingsformats in plaats van interne professionaliseringsactiviteiten. Onze "brede visie" op professionele ontwikkeling, vinden we dus niet automatisch terug in de schoolverhalen. (2) Uit de gevalsstudies is bovendien gebleken dat de schoolleden heel wat drempels ervaren bij de organisatie en deelname aan interne vormen van professionalisering en dat hierbij de notie legitimiteit een centrale rol blijkt te vervullen. (3) Tot slot, stellen we vast dat er in veel scholen nog steeds sprake is van een transferprobleem (transfer naar de eigen klaspraktijk, naar andere collega's en van de school naar de scholengemeenschap). In veel gevallen is er enkel sprake van een soort oppervlakkig gebruik van het geleerde, zonder dat dit een grondige vernieuwing van de gangbare praktijk (zowel professionele als schoolontwikkeling) met zich meebrengt.

### 5.1. Traditionele nascholingsformats domineren: in de praktijk en in de 'geest'

Uit de gevalsstudies is gebleken dat de wijze waarop leerkrachten zich professionaliseren, eerder traditioneel te noemen is, zoals deelname aan externe activiteiten die van korte duur zijn en waarin kennisoverdracht vanuit een expertmodel centraal staat. De "brede visie" op professionele ontwikkeling als het levenslange leer- en ontwikkelingsproces dat resulteert uit de betekenisvolle interactie tussen de lerende (= leerkracht) en de context, waarin hij/zij permanent een aantal ervaringen opdoet (Kelchtermans, 2001), vinden we niet automatisch terug in de schoolverhalen. Integendeel, wat betreft het soort activiteiten die als "professionaliserend" gezien worden, domineert het model van de externe nascholing: men gaat op verplaatsing deelnemen aan een activiteit, georganiseerd en aangeboden door externen (pedagogisch begeleiders, nascholingscentra). Deze activiteiten zijn meestal eenmalig en van korte duur en zijn gebaseerd op kennisoverdracht vanuit een expertmodel (de nascholer als expert draagt zijn/haar kennis over aan de deelnemers). Voorbeelden hiervan zijn het bijwonen van (pedagogische) studiedagen, workshops, lezingen, voordrachten en uiteenzettingen gegeven door externen (zie ook Deneire, Van Petegem, & Gijbels, 2009). In de praktijk blijkt het professionaliseringsbeleid dan ook vaak neer te komen op het maken van afspraken, documenten en het ontwikkelen van procedures rond het volgen van externe nascholing. Dit wordt allicht in de hand gewerkt door de prominente rol in het spreken over professionalisering in termen van "nascholingsplan" (het belangrijkste document waaruit moet blijken of de school een beleid heeft rond professionalisering) en "nascholingsmiddelen". Professionaliseringsbeleid in deze

enge betekenis houdt dan in dat men vastlegt hoe teamleden aanspraak kunnen maken op de nascholingsgelden, welke procedures ze moeten doorlopen, welke verdeelsleutels of criteria daarbij gelden, enz. Eens dit soort regels duidelijk is, wordt het dagelijks beleid rond professionalisering eerder een administratieve kwestie: aanvragen bijhouden, deelnamebewijzen verzamelen, kostenvergoeding regelen, enz.

Deze documenten en procedures zijn bovendien nooit "neutraal". Ze weerspiegelen onvermijdelijk de (al dan niet expliciete) visie die de school hanteert op professionalisering. Het beleid dat een school voert rond professionalisering en de visie die hierachter schuilt, wordt precies zichtbaar via documenten en concrete procedures. Ook wat niet gezegd/aanwezig is, vertelt dus iets over het beleid en de visie op professionele ontwikkeling. De dominantie van deze traditionele nascholingsformats blijkt dus ook uit het feit dat in de meeste scholen enkel procedures en richtlijnen zijn uitgewerkt (en vastgelegd in bijvoorbeeld het nascholingsplan) voor de deelname van leerkrachten aan externe professionaliseringsactiviteiten. Ook de evaluatie van externe professionaliseringsactiviteiten blijkt in de verschillende scholen geformaliseerd te zijn, terwijl dergelijke procedures voor interne professionaliseringsactiviteiten gewoonweg ontbreken. Zo wordt er in de nascholingsplannen nauwelijks iets vermeld over mogelijke alternatieve professionaliseringsvormen en ook op administratief gebied wordt hiervoor zelden ondersteuning geboden. Deze vaststellingen suggereren in elk geval dat in de meeste schoolcases (en in de documenten en procedures) externe professionaliseringsactiviteiten centraal staan in het professionaliseringsbeleid van de school.

De nadruk op het regelen van de deelname aan externe nascholingen, gaat soms gepaard met een enge visie op professionalisering of een beleid daar rond. Waardevolle initiatieven en praktijken die in de school bestaan en feitelijk wel relevant zijn voor professionalisering worden dan niet altijd als zodanig (h)erkend. Ondanks de klemtoon op traditionele professionaliseringsactiviteiten, kan men in scholen wel degelijk alternatieve vormen van professionalisering terugvinden. Opvallend is dat deze alternatieve vormen niet steeds door de betrokkenen benoemd worden als professionaliseringsactiviteiten. Het gaat bijvoorbeeld om informele en formele vormen van samenwerking, waarvan leerkrachten wel de voordelen erkennen, maar die ze niet onmiddellijk onder de noemer van 'professionele ontwikkeling' plaatsen. Professionele ontwikkeling wordt dus door de respondenten vaak gereduceerd tot de notie "nascholing" waarin het externe, kortdurende en kennisoverdragende karakter van professionaliseringsactiviteiten centraal staat. Wanneer respondenten wel vormen van interne professionalisering erkennen, verstaan zij hieronder het inzetten van de expertise van (individuele) personeelsleden voor de professionele ontwikkeling van andere personeelsleden, bijvoorbeeld via het uitvoeren van klasbezoeken of het uitwisselen van (intern opgebouwde) expertise. Ondanks het bewustzijn van de voordelen die hiermee verbonden zijn, komen dit soort activiteiten relatief minder vaak

voor. In het schoolportret van Reigersnest, bijvoorbeeld, wordt duidelijk dat hoewel men de verschillende voordelen die verbonden zijn aan interne professionaliseringsactiviteiten erkent (bijv. interne "nascholers kennen de schoolspecifieke situatie en behoeften, beroep doen op interne expertise is gratis en interne activiteiten zijn laagdrempeling van aard), deelname aan externe nascholingen domineert.

Een ander gevolg van een enge definitie van professionalisering en professionaliseringsbeleid is dat men regelingen in verband met mentoring niet ziet als een onderdeel van het professionaliseringsbeleid, maar als een volledig ander 'probleem'. Met andere woorden, in plaats van integratie en beleidscoherentie op verschillende domeinen, is er veeleer sprake van het naast en los van elkaar bestaan van procedures en worden de verschillende beleidsdomeinen geïsoleerd van elkaar opgevat. Er zijn echter ook voorbeelden van het tegendeel, zoals bijv. Molendreef. Daar erkent de directie het belang van een geïntegreerd schoolbeleid en heeft al heel wat initiatieven genomen om dit concreet te realiseren. Het verder integreren van bijv. professionaliseringspraktijken en de lokale praktijk rond mentoring is een werkpunt, maar getuigt van hetzelfde inzicht in de wenselijkheid van een geïntegreerd beleid. (Honig & Hatch, 2004). Het gebrek aan coherentie weerspiegelt zich ook in de afwezigheid van transparantie en informatie-uitwisseling tussen de verschillende betrokkenen. Het wordt dan bovendien erg moeilijk om de relevantie en het potentieel voor professionalisering te zien van bepaalde bestaande praktijken, zoals bijvoorbeeld vakwerkgroepvergaderingen, mentoring-activiteiten, enz. Dit gebrek aan beleidscoherentie wordt in heel wat scholen geïllustreerd door de het feit dat het nascholingsplan louter beschouwd wordt als een antwoord op een administratieve verplichting. Hierdoor wordt dit nascholingsplan het zoveelste plan in de rij, zonder dit te integreren in bestaande beleidslijnen vanuit een overkoepelende visie op professionalisering.

## **5.2. Schoolinterne professionaliseringsactiviteiten: nood aan legitimiteit**

Daarnaast is er een verschil tussen wat wordt gedefinieerd als 'professionalisering' en wat feitelijk professionaliserend blijkt te werken. Immers, professionalisering kan ook het resultaat zijn van andere activiteiten, hetzij automatisch (bijv. een klasbezoek of een discussie binnen de vakwerkgroep), hetzij mits men er expliciet aandacht voor heeft of interventies doet om dat professionaliseringspotentieel te realiseren (bijv. het laten presenteren van bepaalde praktijken aan collega's of aandacht voor het voeren van "waarom"-discussies). Het komt er dus op aan dit potentieel te leren zien (herkennen) en te gebruiken. Dit wordt echter vaak bemoeilijkt door diepgewortelde barrières in de organisatiecultuur tegen het publiek valoriseren van interne expertise als professionaliseringsbron. Men durft zich niet zomaar te 'tonen' als expert tegenover collega's. Die

culturele weerstanden hangen samen met enerzijds het bestaan van een sterke gelijkheidscultuur onder leerkrachten en anderzijds de norm van autonomie van de leerkracht in zijn/haar klas.

### **5.2.1. Gelijkheidscultuur**

Uit de schoolcases is gebleken dat er heel wat weerstand bestaat ten opzichte van het uitwisselen van schoolinterne expertise. Leerkrachten zijn weliswaar verschillend in stijl en aanpak, maar blijven tegenover elkaar uiteindelijk allemaal gelijk. Of beter: staan hiërarchisch in het organigram op hetzelfde niveau. Elke functie of elk initiatief dat gezien zou kunnen worden als leidend tot of geïnspireerd door een 'hogere' positie wordt vermeden omdat deze een bedreiging vormt voor de collegiale relaties en de norm van onderlinge gelijkheid: "Waarom wordt deze leerkracht gezien als iemand met expertise? Waarom mag juist die leerkracht deze activiteit verzorgen?" In een team waarin de culturele normen van 'gelijkheid tussen collega's' sterk aanwezig zijn, is het voor de betrokkenen moeilijker om zich te tonen als een expert en stelt men zich eerder bescheiden en terughoudend op (zie o.m. Ballet, 2007). Zowat elke leerkracht in het onderzoek hecht daarenboven grote waarde aan goede contacten met collega's, zoals naar een collega kunnen stappen met vragen, zich gesteund voelen door de directie en open kunnen praten met collega's. Deze goede relaties fungeren voor leerkrachten als wenselijke en gewaardeerde werkcondities en gaan daarom fungeren als belangen, die leerkrachten nastreven (Ballet, Kelchtermans, Berens, & Janssens, 2000; Kelchtermans & Ballet, 2002, 2005). Sociaal-professionele belangen betreffen de aard en kwaliteit van de interpersoonlijke relaties binnen en rond de school als organisatie. Zo vertellen verschillende leerkrachten dat ze weigerachtig staan ten opzichte van klasbezoeken, omdat het risico op vertroebelde collegiale relaties niet opweegt tegen de afwezigheid van klasobservaties of andere vormen van interne professionalisering. We merken opnieuw op dat er ook uitzonderingen zijn op deze meer algemene 'regel', zoals geïllustreerd wordt in Toverberg, waar samenwerking, uitwisseling en wederzijdse bezoeken wel als normale praktijken ingeburgerd zijn.

### **5.2.2. Norm van autonomie**

Daarenboven blijken leerkrachten het moeilijk te hebben met het letterlijk blootgeven van hun kennis en opvattingen ten opzichte van collega's. Leerkrachten zijn het gewoon om autonoom te zijn, waarbij iedere leerkracht verantwoordelijk is voor zijn eigen onderwijsproces, in de veiligheid van een 'eigen klas'. De norm van autonomie in de klas manifesteert zich vooral als een barrière voor het uitvoeren van klasbezoeken. Het idee dat collega's hun klaspraktijk en manier van lesgeven zouden observeren en ook beoordelen (zichtbaarheid), zorgt voor een gevoel van onveiligheid.

Hierbij moeten ze niet enkel hun expertise delen, maar zichzelf ook zichtbaar maken en dus blootstellen aan mogelijke kritiek of vragen (Kelchtermans, 2009).

### 5.2.3. Legitimiteit

Een centraal probleem in de hierboven besproken weerstanden is de kwestie van de legitimiteit. Een aantal vormen van interne professionalisering, zoals klasobservaties en het uitwisselen van expertise, vinden immers wel plaats in situaties waarin dit als legitiem wordt ervaren. Dit is bijvoorbeeld het geval in het kader van de aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten (bijv. klasbezoeken door mentoren) of in het kader van een zorg- of taalbeleid waarbij leerkrachten samenwerken met een zorgcoördinator of taalbegeleider in hun klas. Legitimiteit voor dit soort activiteiten kan met andere woorden verworven worden wanneer de expertise van de actoren waarmee samengewerkt wordt, zichtbaar is en geformaliseerd is in een functie, zoals die van zorgcoördinator of mentor. Een zorgcoördinator die –vanuit zijn/haar functie– zijn/haar expertise deelt met leerkrachten zal minder snel de collegiale relaties onder druk zetten dan wanneer een gewone leerkracht zich als expert opstelt. De zorgcoördinator krijgt dus een zekere legitimiteit door de positie die hij/zij inneemt in de organisatie. Een voorbeeld hiervan is Martine, die als zorgcoördinator en beleidsondersteuner in Molendreef een grote rol speelt bij de professionalisering van het team. Ze ondersteunt de leerkrachten bij de implementatie van vernieuwingen, volgt hen op en helpt hen om wat ze op die externe nascholing leren te vertalen naar de eigen praktijk. Omdat deze rolinvulling duidelijk is en de leerkrachten geïnformeerd zijn over de rol en taken van de zorgcoördinator in het professionaliseringsbeleid, accepteren ze haar betrokkenheid in hun professionaliseringspraktijken en in hun klaspraktijk. Het is met andere woorden van cruciaal belang dat ‘interneren’ (teamleden) een mandaat krijgen i.v.m. professionalisering. Alleen op die manier hebben ze in de ogen van hun collega’s legitimiteit om acties op te zetten en initiatieven te nemen die professionaliserend werken. Leden van het middenkader kunnen aldus een begeleidende en coördinerende functie vervullen met betrekking tot een zeer specifieke problematiek, zoals bijvoorbeeld de begeleiding van beginnende leerkrachten, ondersteuning van ICT-implementatie, zorgbeleid, enz.

Een tweede context waarbinnen interne professionaliseringsactiviteiten door collega’s als legitiem worden ervaren, is het buitengewoon onderwijs (zie bijv. Toverberg). In de cases van het buitengewoon onderwijs blijkt de samenwerking tussen de paramedici en de leerkrachten stimulerend te zijn voor de professionalisering van het leerkrachtenteam en de samenwerking tussen de leerkrachten. In vergelijking met de gewone scholen krijgen de leerkrachten van het buitengewoon onderwijs te maken met allerlei collega’s die een andere functie vervullen dan zichzelf en dat doen vanuit



een andere opleiding: orthopedagogen, ergotherapeuten, logopedisten, opvoeders van de leefgroep, etc. Doordat al deze personen in het buitengewoon onderwijs dus ook formeel over een specifieke expertise beschikken (o.m. op basis van hun vorming), wordt het uitwisselen van deze expertise of het ondersteunen van elkaar gemakkelijker aanvaard. Het gaat hier om 'gelijken', maar die toch een eigen vakinhoudelijke en -didactische expertise hebben. In de buitengewone scholen heeft men namelijk heel wat ervaring met multidisciplinaire samenwerking en met het beroep doen op andermans expertise. Dit maakt immers deel uit van de dagelijkse werking van de school.

### 5.3. Transferprobleem

Een belangrijke uitdaging voor een professionaliseringsbeleid is de kwestie van de "transfer", namelijk het overdragen van de inzichten en vaardigheden die men opdoet tijdens professionaliseringsactiviteiten naar anderen of andere situaties. Concreet duikt het transferprobleem op in drie verschillende vormen:

- De deelnemer aan een externe professionalisering dient kennis en inzichten over te dragen naar de eigen klas- of schoolpraktijk.
- Deelnemers aan nascholingsactiviteiten worden geacht die nieuwe deskundigheid over te dragen naar hun collega's in de school.
- De overdracht van professionaliserende ervaringen van de school naar het niveau van de scholengemeenschap.

Het transferprobleem is verre van nieuw (Vandenbergh, Van de Velde, & Maes, 2000), maar blijft nog altijd een moeilijke uitdaging. De mate waarin men zelf aan de slag gaat in de eigen praktijk met verworven nieuwe inzichten blijkt sterk te verschillen tussen deelnemers, zelfs binnen dezelfde school. In veel gevallen is er sprake van een soort oppervlakkig gebruik van het geleerde, waarbij men de – liefst zeer concrete – tips, materialen of methodieken wel deels of sporadisch gebruikt in de klas, zonder dat dit een grondige vernieuwing van de gangbare praktijk betekent. Men gebruikt veelal geïsoleerde elementen en in veel gevallen is er nauwelijks of geen sprake van het aanpassen van de eigen opvattingen (geen verdieping of verfijning van het persoonlijk interpretatiekader) of van de globale (vak) didactische aanpak in de klas. Diepgaande verandering vraagt 'adaptatie', dit is het vertalen en aanpassen van inzichten en hun concrete praktijktoepassing aan de specifieke lokale context en/of kenmerken van betrokkenen. Er zijn meerdere redenen aan te geven voor het veelal uitblijven van die aanpassing. Leerkrachten (en ook directieleden) wijzen op de hoge werkdruk en het tijdsgebrek, het gebrek aan structurele ondersteuning bij de implementatie van het geleerde uit een professionaliseringsactiviteit of ook te algemene of abstracte inhoud van de nascholingsactiviteit. Leerkrachten geven dan ook de voorkeur aan onmiddellijk en praktisch

toepasbare professionaliseringsactiviteiten waarvan ze tips of materiaal kunnen gebruiken in de klas of die ze onmiddellijk kunnen overnemen en toepassen in de praktijk. Het werkt als een kosten-baten-analyse: hoe groter de vertaalslag die ze zelf nog moeten maken, hoe kleiner de impact (zie ook Kelchtermans, Vandenberghe, & Devis, 1999-2000). Ook een te groot verschil tussen de gangbare eigen praktijk (en de opvattingen die eraan ten grondslag liggen) en de visie en praktijk van de professionaliseringsactiviteit, leidt ertoe dat de transfer niet tot stand komt en men de nieuwe ideeën afdoet als "misschien wel interessant en wenselijk, maar niet haalbaar in de eigen context".

Naast het "toepassingsgemak" (concreet, praktisch bruikbaar) zijn er nog een aantal andere kenmerken van professionaliseringsactiviteiten te noemen die de kans op transfer vergroten. De gebruikte 'nascholingsdidactiek' blijkt een belangrijke factor. Transfer wordt bevorderd door:

- variatie in de gebruikte werkvormen om de inhouden te presenteren of de nascholingsdeelnemers ermee te laten werken;
- combinaties van inhoudelijke input door de nascholers enerzijds en actieve verwerking of mogelijkheden tot uitproberen anderzijds;
- expertise én engagement van de nascholer over het thema;
- beschikbaarheid van praktische voorbeelden, materialen enz. die evidentie vormen voor de haalbaarheid van de nieuwe ideeën in de praktijk.

Een laatste belangrijke factor is de aanwezigheid van een ondersteunend netwerk of structuur in de school die leerkrachten helpt bij het maken van de transfer. Het lokale beleid in Molendreef, waarbij zowel de directeur als de zorgcoördinator, expliciet en actief beschikbaar zijn om leerkrachten te begeleiden bij de transfer, is een krachtig voorbeeld hiervan.

Zoals reeds aangehaald in het theoretisch kader, is het vernieuwen van een onderwijspraktijk (bijv. geïnspireerd door inzichten uit de nascholing) niet louter een technische kwestie van informatie-overdracht en operationalisering van de ideeën. Essentieel zijn de processen van interpretatie en betekenisgeving waarmee de deelnemers de nieuwe inzichten duiden, evalueren, inschatten, enz. (zie o.m. ook Kelchtermans & Ballet, 2009). Leerkrachten zullen hetgeen ze vernemen en ervaren tijdens de professionaliseringsactiviteit voortdurend filteren vanuit hun eigen opvattingen en ervaringen. Te grote discrepanties tussen de nascholingsideeën en de eigen opvattingen leiden tot afwijzing. Wanneer er overeenkomsten zijn of minstens raakpunten van de inhoud met de opvattingen zal men veel sneller geneigd zijn ze te erkennen als haalbaar, belangrijk of wenselijk en van daaruit de motivatie vinden om ze te willen vertalen en gebruiken. Een belangrijk criterium om een activiteit als relevant te beoordelen is

zit in de vraag “Worden de leerlingen er beter van, zowel op vlak van leerprestaties als op vlak van welbevinden?” (zie o.m. Kelchtermans & Ballet, 2009).

Tegen deze achtergrond kunnen we ook de tweede variant van het transferprobleem beter duiden, nl. van de nascholingsdeelnemers naar de andere collega's in het team. Uit het onderzoek blijkt dat er verschillende praktijken bestaan waarbij de deelnemers tijdens, bijvoorbeeld personeelsvergaderingen of vergaderingen van de vakwerkgroep de inzichten uit de nascholing kort toelichten. Men gaat er daarbij echter meestal van uit dat het hier vooral om een probleem van kennisoverdracht gaat: letterlijk dus de kennis transfereren. Maar die opvatting is natuurlijk paradoxaal. Op de eerste plaats gaat men ervan uit dat wat in de nascholing gebeurt gedurende een sessie van meerdere uren, onder begeleiding van iemand met specifieke inhoudelijke deskundigheid én met gebruikmaking van zorgvuldig gekozen werkvormen, even goed zou kunnen gebeuren door middel van een korte toelichting door een deelnemer tijdens een vergadering en dan hetzelfde effect zou kunnen sorteren bij collega's. Dat klopt natuurlijk niet. In die – nochtans wijdverbreide opvatting – miskent men immers volledig de eigenheid van een professionaliseringscontext (bijv. een nascholingssessie buiten de school) als een apart soort leeromgeving, waarin andere factoren bepalen of en hoe leerprocessen plaatsvinden (bijvoorbeeld de confrontatie van ervaringen uit verschillende scholen, de inhoudelijke en agogische expertise van de sessieleider, de specifieke groepsdynamiek, etc.).

Ten tweede spelen bij die informatie-overdracht net dezelfde processen van interpretatie en betekenisgeving als bij deelnemers tijdens een nascholingssessie (zie hoger). Als resultaat van diezelfde processen zullen ook de collega's in bijv. een vakwerkgroep de nieuwe inzichten al dan niet afdoen als onhaalbaar of zelfs niet wenselijk (omdat ze niet overtuigd zijn van de onderliggende visie).

Precies op dit punt kunnen zowel de vorm van de professionaliseringsactiviteiten als het 'beleid' van de school een belangrijk verschil maken. Eén krachtige manier om transfer en implementatie te garanderen is de professionaliseringsactiviteiten op te vatten als één of meerdere sessies op verplaatsing, die dan gecombineerd worden met een vorm van opvolgingsbegeleiding, waarbij de deelnemers een beroep kunnen doen op de nascholers om hen na afloop verder te ondersteunen bij de implementatie. Gezien de dominantie van de traditionele nascholingsformats komen vormen van deze langdurige en gerichte ondersteuning tijdens en na afloop van professionaliseringsactiviteiten nog relatief weinig voor.

Op een analoge manier maakt het ook een groot verschil of er binnen de school al dan niet structuren bestaan die toelaten dat deelnemers aan externe professionaliseringsactiviteiten met hun collega's aan het

werk kunnen gaan met de nieuwe inzichten. In een aantal scholen uit het onderzoek hadden bijvoorbeeld mentoren, de zorgcoördinator of leerlingenbegeleider als taak om werkgroepen te begeleiden met dit doel ( zie bijv. Molendreef). Doordat deze 'interne begeleiders' in de organisatie een duidelijk mandaat krijgen om deze ondersteuningsrol te vervullen, vermijdt men ook dat de gelijkheidscultuur remmend gaat werken. Dit wordt o.m. ook bevestigd door de resultaten uit de scholen voor buitengewoon onderwijs waar men – omwille van de diverse expertise in de leerkrachtenteams – meer gewoon is aan het erkennen van de complementaire expertise van collega's (omwille van hun verschillende opleiding), het werken met multidisciplinaire teams en waar de druk van de gelijkheidscultuur dus minder speelt.

Andere beleidsmaatregelen in scholen die de transfer kunnen bevorderen zijn het structureel mogelijk maken van overleg en samenwerking (collega's periodiek tegelijkertijd vrijroosteren) of bepaalde procedures die een meer systematische bespreking en uitwisseling stimuleren. Zo wordt in Sterrenbos gevraagd om de gevolgde nascholing ter sprake te brengen in de vakwerkgroep, de informatie te delen en de nascholing zelf te evalueren. Het resultaat van deze bespreking wordt opgenomen in het verslag van het overleg.

Vele respondenten geven aan dat er vooral informeel gepraat wordt over gevolgde professionaliseringsactiviteiten. Concrete (les)materialen worden gekopieerd en uitgewisseld met collega's. Die collega's zijn vaak zelf vragende partij daarvoor. De mate waarin die uitwisseling echter ook leidt tot veranderingen in de klaspraktijk is erg divers en verschilt sterk tussen leerkrachten en tussen scholen.

Ten derde is er ook de transfer van de school naar de andere scholen in de scholengemeenschap. Het is duidelijk dat praktijken op dit punt nog relatief weinig voorkomen. Toch bevat het onderzoek enkele interessante voorbeelden waarbij het professionaliseringsbeleid zeer actief en expliciet gevoerd wordt op het niveau van de scholengemeenschap en waar op een systematische manier vormen van expertise-uitwisseling georganiseerd worden. Bijvoorbeeld door vanuit de scholengemeenschap gemeenschappelijke pedagogische studiedagen in te richten of – al dan niet gekoppeld aan zo'n studiedag – bezoeken te organiseren aan elkaars klassen/scholen. Ook gebeurt het in een aantal gevallen dat leerkrachten/scholen met een specifieke expertise een professionaliseringsactiviteit organiseren voor andere scholen. In Sterrenbos bijvoorbeeld, waar men heel wat expertise ontwikkeld heeft over permanente evaluatie van talen, gaan leerkrachten soms op uitnodiging toelichting geven aan hun collega's in andere scholen van dezelfde scholengemeenschap.

Andere voorbeelden zijn te vinden in scholen voor buitengewoon onderwijs die soms professionaliseringsactiviteiten (of ambulante ondersteuning)

verzorgen voor hun collega's in de scholen voor gewoon onderwijs van de scholengemeenschap omwille van hun expertise m.b.t. de zorg voor leerlingen met specifieke noden.

Ondanks de inspanningen die op het niveau van de scholengemeenschap geleverd worden in het kader van schooloverstijgende professionaliseringsactiviteiten, blijkt dit nog geen centrale rol te vervullen in de professionele ontwikkeling van leerkrachten en in het schoolbeleid hierrond. Uit de gevalstudies is duidelijk af te leiden dat professionalisering vooral als een lokale schoolaangelegenheid beschouwd wordt. Men blijft vooral de specificiteit van de eigen schoolcontext beklemtonen. Er is in de meeste cases geen specifieke visie van de scholengemeenschap op professionalisering, noch een algemeen nascholingsplan van de scholengemeenschap. Uit de analyse blijkt dat de directieleden (en leerkrachten) tevreden zijn met deze beperkte betrokkenheid van de scholengemeenschap, aangezien ze van mening zijn dat het professionaliseringsbeleid toch voornamelijk een lokale schoolaangelegenheid is.

De moeilijkheid van het realiseren van transfer op verschillende niveaus weerspiegelt meer fundamenteel de spanning tussen individuele professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Het afstemmen van beiden is allesbehalve vanzelfsprekend. Hier ligt een taak voor de pedagogische begeleiding of de schoolinterne begeleiders (zoals zorgcoördinatoren of taalbegeleiders). Maar tegelijk is het belangrijk dat er in de schoolcultuur intern een draagvlak is voor de inhoud en vorm van professionalisering. Schoolontwikkeling kan niet plaatsvinden zonder een cultuur waarin professionele ontwikkeling belangrijk geacht wordt, maar – omgekeerd – zal professionele ontwikkeling vastlopen zonder de aanwezigheid van een ondersteunende schoolomgeving (Hargreaves, 1994; Hawley & Valli, 1999).



# Hoofdstuk 6

## Beleidsaanbevelingen



## 6. Beleidsaanbevelingen met betrekking tot de praktijk en het beleid inzake professionalisering

We sluiten deze brochure af met de aanbevelingen voor de praktijk en het beleid rond professionalisering, zoals die in het oorspronkelijke onderzoeksrapport werden opgenomen (zie Ballet et al., 2010).

### Aard van professionalisering

- Het onderzoek toont dat Vlaamse leerkrachten gebruik maken van eerder traditionele vormen van professionalisering, die kortdurend zijn en vooral vanwege externe aanbieders komen.

In scholen vinden allerlei vormen van samenwerking en informeel leren plaats, maar deze worden door de leerkrachten minder snel onder de noemer van 'professionele ontwikkeling' geplaatst. Een ruime opvatting over professionalisering vraagt dat men de vele professionaliseringsmogelijkheden die in de dagelijkse realiteit van scholen aanwezig zijn, ook aanwendt om zich te professionaliseren. Uit dit onderzoek blijkt (o.m. uit de gevalsstudies van het buitengewoon onderwijs) dat samenwerking tussen personeelsleden met verschillende expertise een positieve invloed kan hebben op de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Het is dan ook belangrijk dat er condities gecreëerd worden om dit collectief leren, met erkenning van elkaars expertise, mogelijk te maken.

Er zijn echter nogal wat drempels om dit 'samen leren' te realiseren. Zo vormt tijd voor overleg een structurele drempel. Leerkrachten gezamenlijk 'vrijroosteren' kan een oplossing zijn om dergelijk overleg mogelijk te maken. Tijd voorzien blijkt echter niet steeds voldoende om tot collectief leren te komen. Zo is 'delen van materialen' een samenwerkingsvorm die vaak voorkomt. Dit verdient aanmoediging, maar kan tegelijk ook aangegrepen worden om voorbij het praktische, materiële aspect te gaan, en ook door te stoten tot de onderwijspraktijk (wat doet men met deze materialen?) en de opvattingen van de betrokkenen (waarom is dit goed materiaal, waarom willen wij hiermee werken?). Concrete gebeurtenissen en initiatieven (bijvoorbeeld implementatie van een nieuwe methode, deelname aan een professionaliseringsactiviteit, ...) kunnen dan ook uitgangspunt vormen van dergelijk overleg.

Een andere drempel zijn de gewoontes en omgangsvormen in de school (als een onderdeel van de schoolcultuur). Het is niet evident om zich aan onmiddellijke collega's te tonen. Zo blijken in sommige gevallen klasbezoeken bij leerkrachten uit andere scholen (o.m. van de scholengemeenschap) gemakkelijker geaccepteerd dan klasbezoeken bij collega's uit de eigen school. Dankzij de grotere afstand durven



leerkrachten hun praktijk meer zichtbaar te maken voor andere leerkrachten. Dit kan de professionele ontwikkeling van leerkrachten stimuleren.

- De praktijk rond professionalisering in Vlaamse scholen is voornamelijk gericht op de deelname van leerkrachten aan activiteiten en er wordt slechts in beperkte mate systematische aandacht besteed aan de concrete vertaling van het geleerde naar de klaspraktijk of het verspreiden van het geleerde onder de collega's. Met het oog op duurzame verankering van leerervaringen is het echter belangrijk dat in de organisatie van professionaliseringsactiviteiten ook condities gecreëerd worden ter ondersteuning van de transfer.
- Een vermelding en/of bespreking van de opgedane leerinzichten tijdens de personeelsvergadering is de meest gangbare wijze om transfer naar collega's na te streven. Deze besprekingen zijn niet steeds diepgaand of doelgericht en zijn vooral sterk afhankelijk van wat de personeelsleden willen delen met hun collega's. Zelden leiden dergelijke informatieve momenten tot diepgaande professionele ontwikkeling van collega's. Er is dan ook nood aan condities waarin een grondige bespreking van leerervaringen kan plaatsvinden. Zoals uit dit onderzoek blijkt, hebben onder meer vakwerkgroepen het potentieel om een faciliterende rol te spelen om concrete implicaties van professionaliseringsactiviteiten voor de (eigen en andermans) praktijk te bespreken. Hoewel het voorzien van deze structurele overlegmogelijkheden cruciaal is, is er geen garantie op leren. Immers, ook de individuele en collectieve bereidheid om te leren van eigen en andermans ervaringen zijn belangrijke voorwaarden om deze transfer mogelijk te maken.

### **Beleid rond professionalisering**

- Er is nood aan meer beleidscoherentie in de lokale beleidsvoering. Er gebeurt bijzonder veel op vlak van professionalisering van personeelsleden, doch dit blijkt vaak een geïsoleerd domein ten aanzien van andere beleidsdomeinen. Dit kan er onder meer toe leiden dat het beleid rond professionalisering eerder naar de achtergrond verhuist als andere – ogenschijnlijk niet aan professionalisering gerelateerde – prioriteiten zich aandienen.

Het beleid inzake professionalisering is niet altijd doelgericht of sterk aangestuurd/gecoördineerd. Wat gebeurt in het kader van professionalisering is vaak ad hoc en wordt in belangrijke mate bepaald door de dagelijkse realiteit. Daarenboven lijkt het lokale schoolbeleid zich vaak te focussen op eerder praktisch-organisatorische aspecten (zoals het ontwikkelen van een procedure voor de aanvraag tot deelname aan professionaliseringsactiviteiten, vervangingsmogelijkheden, terugbetaling van kosten, ...) en in mindere mate op de visie en de inhoud van het professionaliseringsbeleid.

Beleidscoherentie vraagt om een doelgericht en gecoördineerd schoolbeleid, waarin verschillende beleidsdomeinen convergeren. Een voorwaarde hiertoe is een duidelijke (en gedeelde) visie van de school over onderwijs, van waaruit het beleid vormgegeven kan worden. Dergelijk beleid vraagt om een aansturing van een leider/team die deze visie mee ontwerpt, vertaalt naar een concreet schoolbeleid, dat beleid uitvoert en ook evalueert.

- Het onderzoek toont dat de inspanningen omtrent professionalisering niet altijd vanuit een expliciete en gedeelde visie gestuurd worden. Zoals reeds aangehaald, is de ontwikkeling van een algemene visie en de visie op professionalisering essentieel voor het voeren van een doelgericht beleid. Deze visieontwikkeling is geen eenmalige gebeurtenis door enkele personen, maar is een teamaangelegenheid. Het is een proces waarin alle teamleden op een of andere wijze betrokken worden. Immers, het ontwikkelen van een visie vereist het expliciteren van opvattingen (o.m. over professionalisering, over goed onderwijs, over goede leerkrachten, ... ) en het verantwoorden van de keuze voor bepaalde concretisering van opvattingen. Deze explicitering van de opvattingen is van groot belang, aangezien deze een sterk bepalende rol spelen in de wijze waarop personeelsleden zich professionaliseren, deelname aan professionaliseringsactiviteiten toegelaten worden, condities gecreëerd worden om transfer te realiseren, ... .
- Naast de aanwezigheid van een visie op professionalisering is het aangewezen dat deze transparant gemaakt wordt voor de teamleden. Immers, het ontwikkelen van een visie inzake professionalisering wordt vaak gezien als de verantwoordelijkheid van de lokale beleidsmakers. Leerkrachten zijn niet altijd vragende partij om bij deze visieontwikkeling of beleidsontwikkeling betrokken te worden. Toch is het cruciaal dat zij vertrouwd zijn met de visie op professionalisering, aangezien deze visie (zelfs al is deze niet geëxpliciteerd) de wijze waarop het beleid vorm krijgt in bijvoorbeeld procedures en documenten in sterke mate beïnvloedt. De – in het kader van professionalisering – ontwikkelde documenten en procedures zijn namelijk nooit "neutraal"; ze weerspiegelen de (al dan niet expliciete) visie die de school heeft op professionalisering. Door de interpretatie vanwege de betrokkenen hebben deze documenten en procedures ook niet steeds de betekenis die de ontwerpers eraan gegeven hebben. Het is dan ook belangrijk dat er condities gecreëerd worden om de visie transparant te maken, én tegelijk aandacht te besteden aan de (mogelijke) diversiteit aan interpretaties door de betrokkenen.
- Schoolbeleid voeren is keuzes maken. Keuzes over wat prioritair is in een bepaalde school, in een bepaalde context. De keuzes die scholen maken in hun beleid zijn sterk contextgebonden en kunnen dus verschillen van school tot school. Deze keuzes weerspiegelen zich in een grote diversiteit aan structurele condities die men wil

aanwenden om professionalisering mogelijk te maken. Dit vraagt enerzijds professionele lokale beleidsmakers, maar anderzijds ook de mogelijkheid om beschikbare middelen – doelgericht en verantwoord – in te zetten in functie van de gemaakte keuzes.

- De betrokkenheid van leerkrachten bij het professionaliseringsbeleid is niet altijd groot (bijvoorbeeld geen zicht op de visie op professionalisering, de coördinatie van professionalisering, het bestaan en de inhoud van het nascholingsplan, ...). Leerkrachten zijn echter niet altijd vragende partij om intens betrokken te worden bij de beleidsvoering. Dit houdt echter risico's in. Ten eerste bestaat het gevaar dat de school en wat leerkrachten in de eigen klas doen twee gescheiden domeinen zijn/blijven en dat professionalisering een individuele aangelegenheid blijft. Ten tweede bestaat de kans dat het beleid in de perceptie van de leerkrachten gereduceerd wordt tot documenten en procedures. Heldere communicatie én reflectie over de beleidskeuzes en de vertaling in concrete 'producten' is dan ook een essentiële voorwaarde voor een minimale betrokkenheid vanwege de leerkrachten bij de lokale beleidsvoering.
- Algemeen kan vastgesteld worden dat leerkrachten zich voornamelijk professionaliseren in functie van hun eigen noden en interesses. Ze bepalen zelf individueel welke professionaliseringsthema's interessant zijn en professionaliseren zich hierin verder. Tegelijk worden er vaak initiatieven genomen om gezamenlijke professionaliseringsthema's te formuleren en activiteiten te zoeken die hen op deze vlakken helpen professioneel te ontwikkelen. Dit onderzoek toont dat het belangrijk is om bij het bepalen van de professionaliseringsthema's niet enkel mogelijke thema's te verkennen, maar eveneens ruimte te maken voor het expliciteren van opvattingen omtrent de inhoud van het thema, en omtrent professionalisering en activiteiten die hiertoe kunnen bijdragen. Deze opvattingen bepalen immers in sterke mate de inhoud en de aard van de professionaliseringsactiviteiten die men verkiest en bijgevolg ook de criteria in het selectieproces van professionaliseringsactiviteiten. Met het oog op een professionaliseringsbeleid dat niet enkel bijdraagt tot individuele professionele ontwikkeling, maar ook tot schoolontwikkeling, is het belangrijk om dergelijke overlegmogelijkheden te creëren, aan te moedigen en te modereren.
- Het merendeel van de scholen wendt, naast het door de overheid beschikbare nascholingsbudget, nog andere middelen aan om professionalisering van personeelsleden mogelijk te maken. Men vindt professionalisering belangrijk. In de meeste scholen gebeurt het bovendien zelden dat aanvragen tot professionalisering afgekeurd worden. De keuze om andere middelen bijkomend aan te wenden voor professionalisering kan echter leiden tot een conflict met andere beleidsdomeinen of andere prioriteiten. Dit kan leiden tot verzet bij sommige personeelsleden. Deze vaststelling doet ons opnieuw pleiten voor een transparant en coherent schoolbeleid.

- De evaluatie van zowel concrete professionaliseringsactiviteiten als het beleid inzake professionalisering blijkt in vele scholen nog onderbelicht in de dagelijkse praktijk. Hierdoor vinden er meestal weinig ingrijpende veranderingen of bijsturingen plaats in het beleid inzake professionalisering. Echter om een doelgericht beleid te voeren, is het belangrijk om regelmatig te reflecteren op de doelen, het proces en de resultaten waartoe het proces geleid heeft. Beleidsvoering is immers een continue proces en geen eenmalige aangelegenheid.
- De directeur wordt beschouwd als een centrale figuur in de beleidsvoering inzake professionalisering. De onderzoeksresultaten laten zien dat er meerdere voorwaarden zijn om als directeur deze centrale rol te kunnen vervullen. Zo is het belangrijk dat er condities (i.c. tijd) gecreëerd worden om dit beleid te ontwikkelen, te vertalen en op te volgen. Beleidsvoering gaat immers niet om een eenmalige aangelegenheid, maar het is een continu proces. Ook is het belangrijk dat de directeur voldoende ondersteund wordt in zijn/haar taak om beleidscoherentie te realiseren. Deze taak kan zowel door schoolinterne als -externe actoren opgenomen worden. Hierin kan de scholengemeenschap een sterk ondersteunende en professionaliserende rol spelen.

### **Determinanten van de praktijk en het beleid rond professionalisering**

- Institutionele kenmerken van de school spelen een belangrijke rol in de wijze waarop de praktijk en het beleid inzake professionalisering vorm krijgt. Zo blijkt uit de cases van het buitengewoon onderwijs dat met meerdere onderwijsinstellingen op dezelfde locatie gegroepeerd zijn, een positieve invloed kan hebben op het professionaliseringsbeleid. Redenen voor deze positieve invloed zijn te vinden in hetzelfde doelpubliek en dezelfde visie op onderwijs. Dat het delen van hetzelfde doelpubliek en visie op onderwijs erg bepalend is, blijkt uit de reacties van scholen op een gezamenlijk professionaliseringsbeleid op niveau van de scholengemeenschap. Men is hier eerder terughoudend tegenover, aangezien er niet steeds sprake is van een convergentie van doelpubliek of visie op onderwijs. Institutionele kenmerken kunnen een invloed hebben op de wijze waarop het beleid rond professionalisering vorm krijgt, maar vooral de betekenis van deze kenmerken is bepalend voor de mate waarin men bereid is om samen te werken met andere onderwijsinstellingen inzake professionalisering.
- Een belangrijke structurele werkconditie bij professionalisering is het regelen van vervangingen bij afwezigheid omwille van een professionaliseringsactiviteit. Er kan geen eenduidige succesformule aangeboden worden, zo blijkt uit de diversiteit aan vervangingsmogelijkheden in de concrete scholen. Maar het onderzoek pleit wel voor transparantie en heldere communicatie over deze regeling. Tegelijk is het belangrijk

dat scholen middelen krijgen om doelgerichte en verantwoorde keuzes te maken inzake de regeling voor vervangingen, in functie van de schoolgebonden noden en mogelijkheden.

- Zoals reeds aangehaald, kunnen vakwerkgroepen een sterke rol spelen in de professionalisering van leerkrachten, vooral in het secundair onderwijs. Vakwerkgroepen bieden immers kansen tot professionalisering, zowel als context voor overleg en samenwerking, voor professionalisering (bepaling thema's, gezamenlijke deelname aan professionaliseringsactiviteiten, ...), als facilitator voor transfer van leerinzichten naar de eigen klaspraktijk en collega's. Samenwerking en overleg in vakwerkgroepen verdient dan ook een verdere uitbouw. Hierbij dient men echter waakzaam te zijn dat deze vakwerkgroepen (op termijn) niet functioneren als eilanden, waar weinig bruggen tussen zijn. In dat geval dreigt een schoolbreed professionaliseringsbeleid versnipperd te worden tussen verschillende deelgroepen en is de samenhang zoek.
- De analyse toont dat ook leden van het middenkader een ondersteunende, begeleidende en coördinerende functie kunnen vervullen met betrekking tot specifieke thematieken (zoals begeleiding van beginnende leerkrachten, ondersteuning van ICT-implementatie, zorgbeleid). Hierdoor kunnen ze leerkrachten op een zeer gerichte manier ondersteunen of begeleiden wanneer er vragen of moeilijkheden opduiken omtrent deze thematieken.
- Professionaliseringsbeleid voeren is een lokale aangelegenheid. Vooral de eigen specifieke context bepaalt in sterke mate de behoeften aan professionalisering en de keuzes die gemaakt worden voor bepaalde professionaliseringsactiviteiten. Dit werd bijvoorbeeld duidelijk in de beperkte mate van bereidheid om een gezamenlijk beleid op niveau van de scholengemeenschap te ontwikkelen. Samenwerking met andere scholen van de scholengemeenschap in het kader van het uitwisselen van ideeën of het aanbieden van organiseren wordt wel wenselijk geacht, maar het daadwerkelijk samen bepalen en voeren van beleid op niveau van de scholengemeenschap stuit op minder enthousiasme. Het is dan ook voor de lokale beleidsmakers belangrijk om een evenwicht te vinden tussen de contextspecifieke noden van scholen en de ondersteuning en aansturing door de scholengemeenschap.
- Wat betreft de ondersteuning van de praktijk en het beleid inzake professionalisering doen scholen weinig beroep op externen. Ook wat betreft de transfer van het geleerde naar de praktijk en collega's worden scholen beperkt ondersteund. Uit dit onderzoek blijkt de pedagogische begeleiding vooral beschouwd te worden als een waardevolle aanbieder van professionaliseringsactiviteiten, maar worden pedagogische begeleiders in eerder beperkte mate

ingeschakeld om het beleid inzake professionalisering mee vorm te geven. Toch blijkt uit het onderzoek dat ondersteuning door externen professionaliserend kan zijn voor de lokale beleidsmakers.

- Tot slot staan we stil bij de aanbieders van professionaliseringsactiviteiten als determinant voor de praktijk en het beleid inzake professionalisering. Er zijn verschillende hefboomen voor professionele ontwikkeling: externe aanbieders, maar ook schoolinterne experts, personeelsleden van de scholengemeenschap, ... . Opvallend is dat leerkrachten vaak bij dezelfde externe aanbieders aankloppen voor professionaliseringsactiviteiten. Vertrouwdheid wordt zo een belangrijk criterium bij de keuze van professionaliseringsactiviteiten. Toch is het belangrijk dat andere criteria gehanteerd worden. De inhoud en aard van de professionaliseringsactiviteit bepalen immers grotendeels wat er geleerd kan worden. Dit hangt in sterke mate samen met de visie van de aanbieders op professionalisering en professionaliseringsactiviteiten. Ook aan hen is de opdracht om deze visie – naast de inhoudelijke keuzes – te expliciteren ten aanzien van potentiële deelnemers. Op deze wijze wordt het mogelijk dat er goede keuzes inzake professionalisering gemaakt kunnen worden, waar ook de visie op professionalisering een rol in speelt.

# Hoofdstuk 7

## Referenties



## 7. Referenties

16 april 1996 - Decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing. B.S. 12/06/1996

15 december 2006 - Decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen. B.S. 06/02/2007

8 mei 2009 – Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs. B.S. 28/08/2009

Ballet, K. (2007). *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs*. (Studia Paedagogica nr. 43). Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Ballet, K., Colpin, H., März, V., Baeyens, C., De Greve, H., & Vanassche, E. (2010). *Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen* (Onderzoeksrapport OBPWO 07.01). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding.

Ballet, K., Kelchtermans, G., Berens, G., & Janssens, S. (2000). Professionele belangen in de beroepssocialisatie. Micropolitiek in de loopbaanverhalen van beginnende leerkrachten Basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 77, 67-84.

Deneire, A., Van Petegem, P., & Gijbels, D. (2009). *Onze leerkrachten vandaag: Lesgeven in de eerste graad van het secundair onderwijs. Eerste resultaten van de Teaching And Learning International Survey (TALIS)*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming, Afdeling Strategische Beleidsondersteuning.

Hargreaves, A. (Ed.). (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practices* (pp. 127-150). San Francisco: Jossey-Bass.

Honig, M. I., & Hatch, T. C. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16-30.

Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief* (Studia Paedagogica nr. 17). Leuven: Universitaire Pers Leuven.



Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. (Cahiers voor Didactiek, 10). Deurne: Wolters Plantyn.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and teaching: theory and practice*, 15, 257-272.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2005). Micropolitieke geletterdheid en professionele ontwikkeling bij beginnende leerkrachten. *Pedagogiek*, 25, 89-102.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Naar een methodiek van goede praktijkvoorbeelden*. Praktijkboeken voor schoolontwikkeling. Mechelen: Plantyn.

Kelchtermans, G., Vandenberghe, R., & Devis, I. (1999-2000). De effectiviteit van inspectie, pedagogische begeleiding en nascholing. Determinanten en micropolitieke verklaring. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 11, 153-168.

Vandenberghe, R., Van de Velde, J., & Maes, F. (2000). *Nascholing in basis- en secundair onderwijs: Follow-up onderzoek en ontwikkelingen van instrument secundair onderwijs* (OBPWO 98.02). Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing.

Van de Velde, J., & Vandenberghe, R. (1999). *De nieuwe nascholingsfinanciering in het Vlaamse Basisonderwijs: Constructie van en onderzoek met de Vragenlijst Nascholing Basisscholen en de Vragenlijst Nascholingsinstellingen* (OBPWO 97.04). Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing.

Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2006). *Pei/ijlen naar succesvol schoolbeleid. Praktijkboek voor de beleidseffectieve school*. Mechelen: Wolters Plantyn.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Onderwijsinspectie. (2003). *Onderwijsspiegel. Verslag over de toestand van het onderwijs. Schooljaar 2001-2002*. Brussel: auteur. Retrieved September 15, 2008, from <http://www.onderwijsinspectie.be/onderwijsspiegel/onderwijsspiegel0102/SPIEGEL.pdf>

## **Tekst**

Vlaamse overheid  
Departement Onderwijs en Vorming  
i.s.m. het Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en  
Lerarenopleiding van de Katholieke Universiteit Leuven

## **Redactie**

Vlaamse overheid  
Departement Onderwijs en Vorming

## **Productcoördinatie**

Vlaamse overheid  
Agentschap voor Onderwijscommunicatie

## **Verantwoordelijke uitgever**

Micheline Scheys  
Strategische Beleidsondersteuning  
Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

## **Grafische vormgeving**

Diensten van het Algemeen Regeringsbeleid  
Communicatie  
Suzie Favere

## **Druk**

Beukeleirs, Lint

## **Uitgave**

juni 2012

## **Wettelijk depot**

D/2012/3241/114

Naast deze brochure geeft het Vlaams Ministerie van Onderwijs en  
Vorming ook tal van andere publicaties uit.

Voor een overzicht kan u terecht op de website:

[www.ond.vlaanderen.be/publicaties](http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties)



