

GRENZEN VERLEGGEN

**PROFESSIONALISERING TIJDENS
INNOVATIES DOOR LERAREN**



AUTEURS:

ARDA DROPPERS

CAROLINE ERMERS

ROBERT-JAN GRUIJTHUIJZEN

RUDY JONKER

LARA MEIJER

IRIS NICOLASEN

CHRISTIEN OVERDIEP

LARS ROON

BEN SMIT

MARCO SNOEK



INHOUDSOPGAVE

Samenvatting	4	Resultaten	22
Inleiding	5	Startpunt van innovatie	22
Aanleiding en relevantie	6	Wat hebben leraren geleerd?	23
Theoretisch kader	7	Hoe hebben leraren geleerd?	26
1. Het leren van leraren binnen innovatietrajecten	8	Welke factoren zijn van invloed op het professionaliseren van leraren en wat is deze invloed?	28
2. De wijze van het leren van leraren tijdens innoveren	9	COVID-19-pandemie	31
3. De context waarin leraren leren	11	Resultaten focusgroep	31
3.1 Persoonlijke kenmerken	11	Conclusies	32
3.2 Ruimte en tijd	13	Wat heeft de leraar geleerd?	32
3.3 De school/werkplek	13	Hoe heeft de leraar geleerd?	32
3.4 De schoolleiding	14	Wat zijn de factoren van invloed en wat is deze invloed?	32
4. Samenvatting	15	Op welke wijze dragen door leraren geïnitieerde innovaties bij aan hun professionalisering?	33
Methode	16	Discussie	34
Opzet onderzoek	16	Nuancering	37
Deelnemers	16	Aanbevelingen	39
Onderzoeksinstrumenten	17	Inleiding	39
Onderzoekers	17	Voor leraren	39
Procedure	17	Voor schoolleiders	39
Analyse	18	Voor beleidsmakers	40
Codeboom	18	Voor de lerarenopleiding	40
Codeerproces	19	Voor vervolgonderzoek	41
Interviewleidraad tweede interview	19	Bijlagen	45
Kwantitatieve benadering	19		
Kwalitatieve benadering	21		
Focusgroep	21		

SAMENVATTING

In de afgelopen jaren is steeds meer aandacht gekomen voor de rol van leraren bij onderwijsinnovatie en het eigenaarschap dat die rol met zich meebrengt. Een belangrijk uitgangspunt daarbij is dat leraren de innovaties uitvoeren en dat daarom eigenaarschap en betrokkenheid van belang zijn. Bovendien wordt daarmee de rol van de leraar als expert op het terrein van leren erkend.

Op verschillende manieren is in de afgelopen jaren de rol van de leraar als onderwijsvernieuwer versterkt, onder andere via regelingen als het LerarenOntwikkelfonds (LOF) en Onderwijspioniers. Onderzoek laat zien dat dergelijke regelingen bijdragen aan vernieuwingen in het onderwijs, aan de motivatie en het leiderschap van leraren, en aan netwerken van leraren (Ten Bosch, Buitelaar, Droppers, Gruijthuijzen, Langelaar & Molenaar, 2017; Ten Bosch, Droppers, Gruijthuijzen, Hendriks, Moolenaar & Van Tuijl, 2018). Toch is er nog weinig zicht op de wijze waarop het werken aan (zelf geïnitieerde) innovatieprojecten bijdraagt aan professionalisering van leraren.

In dit onderzoek staat daarom de vraag *'Op welke wijze dragen door leraren geïnitieerde innovaties bij aan hun professionalisering?'* centraal. Daarvoor zijn drie deelvragen beantwoord: Wat heeft de leraar geleerd? Hoe heeft de leraar geleerd? Welke factoren zijn van invloed op het leren en wat is deze invloed?

Om antwoord te vinden op deze vragen zijn 32 leraren uit het primair onderwijs (po), het voortgezet onderwijs (vo) en het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) twee keer geïnterviewd binnen een tijdsbestek van een half jaar. Deze leraren initieerden zelf

een onderwijsinnovatie. Een deel van deze leraren maakte gebruik van een ondersteuningsprogramma (het LOF), een deel niet. Op basis van de interviews ontstaat inzicht in de wijze waarop een door leraren zelf geïnitieerde onderwijsinnovatie binnen of buiten de eigen onderwijsinstelling bijdraagt aan de professionalisering van die leraren.

De uitkomsten van dit onderzoek laten zien dat leraren zich vooral ontwikkelen op onderwerpen die te maken hebben met het organiseren van een innovatieproces en minder met de inhoud van de innovatie zelf. Denk hierbij aan het ontwikkelen van communicatiestijlen en -strategieën, bouwen aan netwerken en sociale relaties in de school, reflecteren, samenwerken en het samen werken aan en ontwikkelen van een gedeelde visie. Dat is niet verwonderlijk, omdat leraren die een innovatie initiëren vaak min of meer expert zijn in het thema van hun innovatie, maar nog weinig expertise hebben in veranderprocessen. Door een innovatieproces te initiëren en vorm te geven lopen ze tegen vraagstukken aan van innovatie- en implementatieprocessen en begeven ze zich buiten hun comfortzone. Dat biedt krachtige impulsen voor het leren op het gebied van deze thema's. Tegelijkertijd blijkt uit de interviews dat leraren het lastig vinden om hun leeropbrengsten expliciet te benoemen. Die blijven vaak impliciet.

Daarnaast laat het onderzoek zien welke factoren een rol spelen bij door leraren geïnitieerde innovatieprocessen. Belangrijke succesvoorwaarden hebben betrekking op ondersteuning en erkenning door leidinggevenden, ondersteuning van collega's, tijd en ontwikkelruimte. Deze voorwaarden dragen bij aan succeservaringen, zowel in het innova-



INLEIDING

tieproces als in het eigen professionaliseringsproces.

De uitkomsten van het onderzoek laten zien dat het initiëren en implementeren van onderwijsinnovaties specifieke vaardigheden vraagt die niet standaard tot het repertoire van leraren behoren. Ondersteuning van leraren bij het opzetten en organiseren van innovaties is daarom van belang. Die ondersteuning kan ook een rol spelen in het expliciteren van leeropbrengsten, zodat die ook binnen de school onder collega's gedeeld kunnen worden. Daarmee ontstaat er geleidelijk een gedeelde kennisbasis rond het organiseren en implementeren van innovaties, waar meer leraren in een school uit kunnen putten en die bijdraagt aan een sterker gedeeld eigenaarschap van leraren bij onderwijsinnovaties.

Leraren zijn een belangrijke factor bij de realisatie van onderwijsinnovaties. Het LerarenOntwikkelfonds (LOF) heeft dan ook als doel om leraren in staat te stellen op eigen initiatief en naar eigen inzicht vorm te geven aan hun professioneel handelen, het onderwijs te verbeteren en de beroepsgroep te versterken. Onderliggende doelen zijn enerzijds de professionele ruimte en het krachtig leraarschap (teacher leadership) te vergroten en versterken, en anderzijds de regie op de ontwikkeling van het onderwijs bij de beroepsgroep zelf te leggen.

Het LOF stelt leraren in staat een eigen creatief en ambitieus initiatief voor beter onderwijs te ontwikkelen en te delen met een netwerk van gelijkgestemde collega's. Dat vraagt niet alleen om het formuleren van een idee voor onderwijsverandering, maar ook om de daadwerkelijke realisatie en implementatie van dat idee, binnen en/of buiten de eigen onderwijspraktijk. Uitgangspunt is dat de leraar bij elke fase van het proces de regie in handen heeft.

**“UITGANGSPUNT IS
DAT DE LERAAR BIJ
ELKE FASE VAN HET
PROCES DE REGIE
IN HANDEN HEEFT”**



AANLEIDING EN RELEVANTIE

De afgelopen jaren zijn verschillende onderzoeken uitgevoerd waarbij de LOF-leraar en het LOF-traject centraal stonden. Het onderzoek 'LOF voor de Leraar' (Ten Bosch et al., 2017) richtte zich onder andere op de vraag wat de meerwaarde van het LOF-traject is voor de leraar en zijn omgeving. Bij de twee deelonderzoeken die daarop volgden (LOF voor de leraar 2.0; Ten Bosch et al., 2018), lag de focus vooral op het onderzoeken van de ontwikkeling van innovatieve netwerken door leraren en op de duurzame implementatie van een LOF-initiatief. Het tijdspad van deze eerdere onderzoeken bood echter te weinig ruimte om deze processen diepgaand te volgen. In dit onderzoek staat daarom de hoofdvraag *'Op welke wijze dragen door leraren geïnitieerde innovaties bij aan hun professionalisering?'* centraal.

Daarnaast blijkt uit de eerdere onderzoeken dat innoverende leraren zichzelf ontwikkelen als teacher leader door gedurende het traject op diverse wijzen en momenten formeel en informeel te leren. Dat zet de onderwijsprofessional in zijn kracht en het past bij het perspectief op een leven lang leren. Deze wijze van professionaliseren draagt mogelijk bij aan behoud van deze leraren in de onderwijspraktijk.

Dit onderzoek start vanuit de LOF-context. Maar ook leraren die niet aan LOF-trajecten meedoen, kunnen nieuwsgierig zijn naar de processen rondom onderwijsinnovaties. Daarom worden ook zij bij het onderzoek betrokken. Om verdere stappen te kunnen zetten in de professionalisering van alle leraren (en niet alleen van LOF-leraren) is het immers essentieel om te weten welke processen ten grondslag kunnen liggen aan onderwijsinnovatie en hoe die processen gestimuleerd kan worden.

**“DEZE WIJZE VAN
PROFESSIONALISEREN
DRAAGT MOGELIJK
BIJ AAN BEHOUD VAN
DEZE LERAREN IN DE
ONDERWIJSPRAKTIJK”**



THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat in de literatuur bekend is over de wijze waarop door leraren geïnitieerde innovaties bijdragen aan hun professionalisering. Als eerste wordt beschreven wat leraren volgens de literatuur leren tijdens innovatietrajecten. Vervolgens wordt nagegaan hoe leraren volgens verschillende onderzoeken leren tijdens die innovatietrajecten. Als laatste komt aan de orde welke factoren in theorie van invloed zijn en wat de invloed van deze factoren is op het professionaliseren van leraren. In dit kader komen persoonlijke kenmerken, ruimte en tijd, de school/de werkplek en de rol van de schoolleiding aan de orde.



1. HET LEREN VAN LERAREN BINNEN INNOVATIETRAJECTEN

Bij onderwijsvernieuwing gaat de aandacht vooral uit naar de vraag hoe de leeromgeving het beste kan worden ingericht, met als doel leerlingen/studenten maximaal tot leren uit te dagen en hun leren daarbij maximaal te ondersteunen. Het leren van de leraren *tijdens* de innovatie krijgt minder aandacht. Toch zijn leraren tijdens het innoveren zelf ook nieuwe competenties aan het verwerven. Zo hebben Van der Bolt, Studulski, Van der Vegt & Bontje (2006) onderzoek gedaan bij innoverende vmbo- en hbo-leraren naar de ontwikkeling van zeven onderwijscompetenties, zoals die zijn opgesteld door Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL). Deze competenties zijn: interpersoonlijk competent, pedagogisch competent, didactisch en vakinhoudelijk competent, organisatorisch competent, competent in samenwerken met collega's, competent in samenwerken met de omgeving en competent in reflectie en ontwikkeling. Uit het onderzoek blijkt dat de competenties die leraren vooral ontwikkelen, samenhangen met hun positie en taken tijdens de innovatie. Hierbij maken Van der Bolt et al. (2006) een onderscheid tussen 'trekkers' (kartrekkers van een innovatie) en 'volgers' (leraren die meegaan met de innovatie, maar daarin geen leidende rol hebben). Bij de vmbo-casussen bleek dat trekkers van de innovatie zich ontwikkelen in de competentie samenwerking in een team, de organisatorische competentie en de competentie samenwerken met de omgeving. Volgers ontwikkelen vooral didactische en pedagogische competenties. In de hbo-casussen ontwikkelden leraren vooral de competentie reflectie en ontwikkeling, die een praktisch gevolg krijgt in de ontwikkeling van de competenties op het gebied van samenwerking

met de omgeving en in een team, en in de pedagogische en didactische competenties. Hier wordt echter geen onderscheid gemaakt tussen trekkers en volgers.

Aan de andere kant leidt het innoveren van leraren niet alleen tot het ontwikkelen van nieuwe competenties, maar ook tot nieuwe rollen en/of taken voor deze innoverende leraren (Miedema & Stam, 2002). De ontwikkeling van leraren naar innoverende leraren en teacher leaders (krachtige leraren) leidt er bijvoorbeeld toe dat zij via ontwikkeling, inspiratie en onderzoek sturing geven aan mede-leraren en schoolleiders om het onderwijsproces te verbeteren en daardoor ook de leerresultaten van leerlingen (Snoek, 2014, p. 20). Uit eerder onderzoek rond het LOF (Ten Bosch et al., 2017) is onder andere gebleken dat innoverende leraren een meer stimulerende rol naar anderen kregen en dat het persoonlijk contact met en het vertrouwen in andere onderwijsprofessionals verbeterden. De innovatie droeg ook bij aan de verdere ontwikkeling van visie op onderwijs, aan hun eigen innovatieve vermogen en aan zelfvertrouwen. Uit bovenstaande literatuur blijkt dat innovatietrajecten een belangrijke rol kunnen spelen bij de professionele ontwikkeling van leraren. Die professionele ontwikkeling kan zowel betrekking hebben op de inhoud van de beoogde innovatie (veelal pedagogisch-didactisch) als op het proces van onderwijsinnovatie. De manier waarop innovatietrajecten eraan kunnen bijdragen, kan echter verschillen. In de volgende paragraaf wordt dit nader toegelicht.



2. DE WIJZE VAN HET LEREN VAN LERAREN TIJDENS INNOVEREN

Leraren leren vooral van hun eigen ervaringen: doen en uitproberen. De leraar handelt in een nieuwe situatie, krijgt hier (bewust of onbewust) feedback op en handelt opnieuw. Op deze manier ontwikkelt hij nieuwe kennis over zijn handelen (Lunenberg & Korthagen, 2009 in Koffeman & Snoek, 2019). Uit meerdere onderzoeken blijkt dat leraren voornamelijk leren door *persoonlijke ervaringen* (Eekelen, van Boshuizen & Vermunt, 2005; Hoekstra, 2007; Miedema & Stam, 2008) en door te doen. Leraren leren ook door middel van *grenservaringen*. Dat zijn leerervaringen die pijnlijk zijn voor leraren, omdat ze voortkomen uit de discrepantie tussen de eisen van de innovatie enerzijds en de competenties die de leraren op dat moment bezitten anderzijds. Leraren leren door de confrontatie met (eigen) tekortkomingen en door teleurstelling in zichzelf en/of anderen (Miedema & Stam, 2008).

Leraren leren het meeste uit hun *eigen lespraktijk*, omdat ze daar geconfronteerd worden met veranderende situaties, nieuwe dilemma's, vragen en problemen die om een oplossing vragen. Ze gaan dan op zoek naar kennis en ervaring die antwoorden bieden (Miedema & Stam, 2008; Hessing, Loefen, Uytendaal & Willems, 2013; Slegers & Ledoux, 2006 in Koffeman & Snoek, 2019). Leraren leren bovendien wanneer ze *intrinsiek gemotiveerd* zijn om deel te nemen aan een professionaliseringsprogramma of innovatie (Zwart, Wubbels, Bergen & Bolhuis, 2009; Bergen & Vermunt, 2008).

Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) hebben een reviewstudie gedaan naar kenmerken van effectieve professionaliseringsinterventies van

leraren in het primair onderwijs tot in het beroeps-onderwijs. Daaruit blijkt dat *collectieve participatie* en samenwerken tijdens het leren bevorderend is voor effectieve professionalisering, waarbij *interactie, discussie en feedback* als leermiddelen worden ingezet. Die bevorderen de effectiviteit en bruikbaarheid van een onderwijsinnovatie. Andere onderzoeken bevestigen dat. Belangrijke instrumenten om gedragsverandering bij docenten teweeg te brengen zijn het geven en ontvangen van feedback, reflectie en discussie op basis van bijvoorbeeld observaties (Bergen & Vermunt, 2008; Hoekstra & Korthagen, 2011). Hoekstra (2007) benadrukt daarnaast nog het belang van een coach, zodat *reflectie* in dialoog mogelijk is en docenten zo los kunnen komen van gedachtenpatronen waar ze soms in vastzitten.

Naast persoonlijke ervaringen en het leren van elkaar leren leraren ook van de theorie. Koffeman en Snoek (2019) hebben dit schematisch weergegeven, zoals te zien in Tabel 1.



Tabel 1.

Drie domeinen waarin leraren leren (Koffeman & Snoek, 2019)

Leren vindt plaats in:	Persoonlijke ervaringen	Sociaal leren	Theorie
Leren wordt angezet door:	Persoonlijke ervaringen en experimenteren	Voorbeelden, uitwisseling, sociale vergelijkingen	Onderzoeken, conceptualiseren
Confrontatie is met:	Eigen kunnen, eigen observaties van acties	Collega's en hun ideeën en praktijk	Concepten en theorie
Leren van:	Zichzelf	Anderen (dichtbij)	Anderen (verder weg)

Praktische wijsheid, theorie en ervaring beïnvloeden elkaar en hangen nauw met elkaar samen (Lunenberg & Korthagen, 2009). Theorie kan dienen als een eye-opener. Theoretische inzichten kunnen de gevoeligheid van leraren voor wat er in de klas gebeurt, vergroten. Die kunnen een stimulans zijn om meer variatie aan te brengen in de didactische benadering (Lunenberg & Korthagen, 2009), wat ook vaak onderwerp is van een onderwijsinnovatie. Zo doen leraren nieuwe ervaringen op die ze ook weer gaan uitproberen in de eigen lespraktijk. De lespraktijk is een van de aspecten die invloed kunnen hebben op de professionalisering van de leraar. In de volgende paragraaf worden andere factoren van invloed beschreven.

“DE LESPRAKTIJK IS EEN VAN DE ASPECTEN DIE INVLOED KUNNEN HEBBEN OP DE PROFESSIONALISERING VAN DE LERAAR”



3. DE CONTEXT WAARIN LERAREN LEREN

Er zijn veel verschillende definities van 'context', kijkend naar het leren van leraren. Zo is er de organisatie, het systeem of de cultuur waarin professionele ontwikkeling plaatsvindt en waar een onderwijsinnovatie wordt geïmplementeerd (Guskey, 2000). Daarnaast is de schoolleiding een factor van invloed. In andere onderzoeken wordt ook de persoon die de leraar is *buiten* de school toegevoegd aan wie de leraar is als professional in zijn lessen en zijn directe werkomgeving (Day, Kingston, Stobart & Sammons, 2006).

De context van het leren van de leraar wordt samengevat in drie contexten die de leraar tot een onderwijsinnovatie kunnen aanzetten. De actie van de leraar is gebaseerd op theorie (bijvoorbeeld de uitkomsten van een onderzoek); door praktijkonderzoek (bijvoorbeeld de leraar die zijn eigen praktijk onderzoekt) en door de sociale context van de leraar (bijvoorbeeld een professionele leergemeenschap en wie de leraar is als persoon) (Kärner, Lesničar, Maurits, Nutt, & Van de Sande, 2015 in Koffeman, 2021).

3.1 Persoonlijke kenmerken

Het geloof in eigen kunnen (self-efficacy), de opleiding en ervaring van de leraar en het reflectievermogen van de leraar beïnvloeden de effectiviteit van het professionaliseren van de leraar. Ook is de motivatie van de leraar van invloed, net zoals de cognitieve stijl of manieren van kennisverwerving van de leraar (Smith & Gillespie, 2007).

Daarnaast streeft de innovatieve leraar ook vanuit eigen doelen en ambities naar verbetering van de kwaliteit van het eigen werk (Hessing et al., 2013; Smith & Gillespie, 2007).

Het onderwijs vraagt in toenemende mate om docenten die een bijdrage kunnen leveren aan onderwijsinnovatie, zowel in het primair, het voortgezet als het middelbaar beroepsonderwijs (Zondervan, 2016; Zondervan, 2021). Persoonsvorming is hier een belangrijk onderdeel van. Bij persoonsvorming van een innovatieve leraar, oftewel karakter, kunnen verschillende dimensies onderscheiden worden (Zondervan, 2021). Deze dimensies zijn te lezen in Tabel 2.

“HET ONDERWIJS VRAAGT IN TOENEMENDE MATE OM DOCENTEN DIE EEN BIJDRAGE KUNNEN LEVEREN AAN ONDERWIJSINNOVATIE”



Tabel 2.

Dimensies van *character* van de leraar

Het vermogen om effectief te zijn, te handelen en te groeien in een complexe wereld, waaronder zelfsturing, verantwoordelijkheid, doorzettingsvermogen, veerkracht, betrouwbaarheid en eerlijkheid. Dit vermogen is gebaseerd op zelfkennis en een ondernemende houding.

Dimensie	Omschrijving
Lef, volharding, doorzettingsvermogen en veerkracht	De mate waarin je kunt omgaan met uitdagingen en tegenslagen
Zelfsturing en verantwoordelijkheid voor het leren	De mate waarin je zelfstandig kunt en wilt leren
Diep leren	De mate waarin je beseft wat en hoe je moet leren, en vooral: waarom c.q. waarnaartoe
Sociale, emotionele en interculturele vaardigheden	De mate waarin je persoonlijke zelfkennis hebt opgedaan en kunt toepassen
Maatschappelijke uitdagingen voor onderwijs aangaan	De mate waarin je maatschappelijke uitdagingen kunt vertalen naar onderwijs
Teacher entrepreneurialism	De mate waarin je ondernemend bent in de brede zin

Lef, volharding, doorzettingsvermogen en veerkracht zijn persoonlijke eigenschappen die steeds breder worden erkend als belangrijk bij het leren en ontwikkelen van leraren (Didau, 2015; Tough, 2015 in Zondervan, 2021). De leraar die innovaties initieert en ze duurzaam wil inzetten, heeft die eigenschappen nodig om (soms moeizame) veranderingsprocessen te bewerkstelligen. De onderwijsvernieuwende leraar moet bestaande vormgevingen van onderwijs (deels) durven loslaten en door experimenteren nieuw onderwijs ontwikkelen (Zondervan, 2021). Een andere belangrijke eigenschap voor een leraar is kunnen uitleggen aan anderen (collega's, ouders, de inspectie) waartoe hij iets doet en waarom (Loughran, 2019).

Belangrijk om te benoemen is dat *character* steeds verbonden is met de andere competenties en bekwaamheden. Denk bijvoorbeeld aan de manier waarop de leraar samenwerkt binnen zijn team en zijn creativiteit ontwikkelt. Dat hangt nauw samen met wie hij is als persoon, wat zijn kwaliteiten en talenten zijn, zijn waarden, enz. (Zondervan, 2021). Innovatieve leraren moeten leren zich te verhouden tot onderwijsinnovatie als een complexe praktijk, in een tijd-ruimtelijke context (materieel, sociaal en cultureel) (Kelchtermans, 2018).



3.2 Ruimte en tijd

Kelchtermans (2006-2007, 2018) benadrukt de betekenis van ruimte en tijd in een specifieke context. Iedere leraar die aan de slag gaat met een nieuwe mogelijkheid, leert in een context waarbinnen tijd verstrijkt en de omgeving gegeven is (Biesta, Priestley, Philippou & Robinson, 2015). Biesta et al. (2015) geven aan dat 'agency' van de docent begrepen moet worden vanuit verschillende dimensies. Eén daarvan (iterational) betreft alle invloeden uit het verleden. Iedere leraar draagt een persoonlijk verleden met zich mee en heeft in verschillende contexten eerdere ervaringen opgedaan. Dat verleden komt tot uiting in de wijze waarop de leraar in de praktijk de ontwikkeling van zijn initiatief in een gegeven onderwijscontext ervaart. Een andere factor van invloed vanuit de 'agency' van de leraar draait om het stellen van *korte- en langetermijndoelen*. Deze doelen zijn nog niet gerealiseerd en zijn als het ware projecties van de ervaringen uit het verleden (Biesta et al., 2015).

Daarnaast maakt de leraar deel uit van de onderwijsstructuur waarin het initiatief wordt ontwikkeld (Biesta et al., 2015). Dat betreft de sociale netwerkstructuren binnen en buiten de school, waarbij in meer of mindere mate *formeel of informeel, samen of alleen* gewerkt wordt aan onderwijsontwikkeling door leraren (Snoek, Hulsbos & Andersen, 2019). In materiële zin speelt de beschikbaarheid van middelen een belangrijke rol. Denk hierbij aan de beschikbaarheid van financiële *middelen* die ruimte en tijd vrij kunnen maken voor de leraar om het initiatief uit te werken. In het verlengde hiervan speelt de fysieke *omgeving* een belangrijke rol. De context en daarmee de (klas)inrichting en alle beschikbare materialen bepalen mede de wijze hoe het initiatief wordt ontwikkeld (Biesta et al., 2015).

3.3 De school/werkplek

Coenders (2010) stelt dat het belang van de leerpotentie van de werkplek niet onderschat mag worden. Volgens hem is het noodzakelijk ervaringen van docenten met sociale interacties aan te vullen met input van buiten de schoolcontext. Bij het leren van de leraar op de werkplek is het belangrijk om het werk van de leraar te deprivatiseren. Dat houdt in dat leraren leren samen met collega's kijken naar en nadenken over de praktijk in de klas en proble-

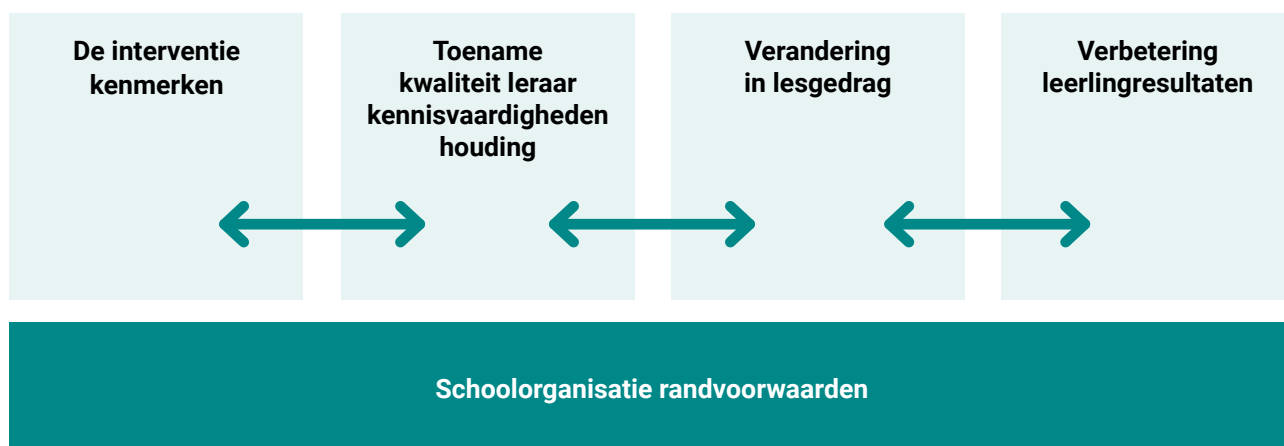
men oplossen over hoe de praktijk eruit zou zien in een echte lessenserie (Macbeath, 2012 zoals weergegeven in Koffeman & Snoek, 2019). Voorbeelden hiervan zijn professionele leergemeenschappen (PLG) en/of communities of practice (CoP's). Het grootste verschil tussen de twee is dat een PLG expliciet gericht is op leren en CoP's vaak meer gefocust zijn op het gezamenlijk zoeken naar oplossingen van bepaalde problemen. De focus ligt dan minder expliciet op leren (Koffeman & Snoek, 2019).

Het grootste obstakel voor professionele ontwikkeling van de leraar is volgens Hargreaves (2000) isolatie. Een sociale leeromgeving daarentegen geeft de leraar een mogelijkheid om zich vanuit de individuele context naar een sociale gemeenschap te laten trekken. Denk bijvoorbeeld aan intervisiebijeenkomsten en lesbezoeken. Leraren zijn vaak beperkt in de mogelijkheid om te handelen buiten hun eigen klassen (Snoek & Volman, 2014) en scholen organiseren deze mogelijkheden vaak niet.

Uit literatuuronderzoek van Evers, Wassink, Kreijns, Van der Heijden en Vermeulen (2011) blijkt dat de twee belangrijkste factoren die leraren inspanning kosten *werkdruk* en *emotionele taakeisen* zijn. Bij werkdruk gaat het met name om het tempo van het werk en bij emotionele taakeisen meer om de 'emotionele investering' die leraren moeten doen in hun werk. Deze factoren moeten in balans worden gehouden door energiegenererende factoren (Evers et al., 2011). Het gaat om vier typen organisatiefactoren die juist energiegenererend kunnen zijn, namelijk: organisatiekenmerken, structurele factoren, culturele factoren en sociaalpsychologische relaties. Het empirische onderzoek van Evers et al. (2011) bevestigt dat organisatiefactoren, met name organisatiefaciliteiten, een positieve invloed hebben op de professionalisering van leraren. Bij organisatiefaciliteiten gaat het om de mate waarin de school ruimte biedt om de deelname van leraren aan netwerken te stimuleren. Dat komt ook terug in het professionaliseringsmodel van Desimone (2009; zie Figuur 1). Schoolorganisatorische randvoorwaarden hebben invloed op het gehele proces van de professionalisering van de leraar.



Figuur 1.
Professionaliseringsmodel (Desimone, 2009)



Daarnaast heeft deelname van de leraar aan sociale (leer)netwerken een duidelijke invloed op de beroepsexpertise (Evers et al., 2011). Hieruit blijkt hoe belangrijk informeel leren in netwerken zoals PLG's of CoP's kan zijn voor de professionele ontwikkeling van leraren. Scholen zouden daarom veel mogelijkheden moeten bieden aan leraren om vooral in netwerken *met elkaar* te leren.

Sociale steun is de belangrijkste sociaalpsychologische factor die van invloed is op de ontwikkeling en professionalisering van de leraar (Evers et al., 2011). Met name de steun van de leidinggevende is doorslaggevend voor deelname aan sociale, lerende netwerken. Hier wordt in paragraaf 3.4 nader op ingegaan.

3.4 De schoolleiding

Voor het slagen van een onderwijsinnovatie is het van belang dat de schoolleiding een gezamenlijke visie heeft en die ook daadwerkelijk uitdraagt naar docenten vanuit gespreid leiderschap (Rikkerink, Verbeeten, Simons & Ritzen, 2016; Rikkerink, 2017). De schoolleiding moet daarnaast laten zien dat ze vertrouwen heeft in de docenten en hen stimuleert om deel te nemen aan professionalisering of eventuele professionele leergemeenschappen (Wei, DeBrot & Witney, 2015; Hoekstra, 2007). Ook is het van belang dat er een balans is tussen wat nieuw en bestaand is. Het is aan de onderwijsmanager om te monitoren dat er een goede balans is tussen nieuwe en bestaande innovaties, zodat leren op

alle niveaus in de schoolorganisatie mogelijk is (Rikkerink et al., 2016; Rikkerink, 2017). Tot slot moet de schoolleiding als *linking pin* fungeren tussen school en omgeving; dat wordt contextleiderschap genoemd. Op deze manier kan de leidinggevende voeling houden met de ontwikkelingen op de werkvloer en zo het lerend vermogen van docenten bevorderen (Rikkerink, 2017).

Ook Little (2006) geeft aan dat het belangrijk is dat leraren en de schoolleiding een lerende schoolcultuur als relevant zien. Daarnaast benadrukt ze het belang van een gezamenlijke focus op visie, verantwoordelijkheid, nemen van beslissingen, en werken en leren.

De leidinggevende heeft eigenlijk een dubbele taak: steunen in faciliterende en in sociale zin. Denk hierbij vooral aan het ondersteunen van de initiatieven die leraren nemen om in netwerken van en met elkaar te leren. Een kanttekening bij de faciliterende steun is dat het niet altijd mogelijk is om leraren meer tijd te geven en op die manier de werkdruk te verlagen. Ook het emotionele aspect van de werkdruk die leraren ervaren, is moeilijk te verminderen. Scholen zouden wel de sociale steun die leraren van elkaar en de leidinggevende ervaren, kunnen onderzoeken en versterken, evenals het onderlinge leerklimaat (Evers et al., 2011).

4. SAMENVATTING

In dit hoofdstuk is beschreven wat en hoe leraren leren tijdens het innoveren en welke factoren er invloed op hebben volgens de theorie. Het innoveren van leraren leidt tot het ontwikkelen van nieuwe competenties, maar ook tot nieuwe rollen en/of taken voor deze innoverende leraren (Miedema & Stam, 2002). Leraren leren door persoonlijke ervaringen uit hun lespraktijk. Ze leren daarnaast in een sociale context door collectieve participatie, in discussie met anderen en door reflectie. Tot slot leren leraren met behulp van theorie (Snoek & Koffeman, 2018).

De factoren die van invloed zijn op het leren van leraren zijn persoonlijke kenmerken, zoals intrinsieke motivatie en doorzettingsvermogen. Ook zijn ruimte en tijd van invloed, bijvoorbeeld de ervaringen van de leraar uit het verleden. De school/werkplek is ook een factor van invloed, bijvoorbeeld het sociale leren dat hier al dan niet wordt gestimuleerd. Tot slot heeft de rol van de schoolleiding invloed op het leren van leraren. Een voorbeeld hiervan is de betrokkenheid van de schoolleiding in de vorm van facilitering en steun.

Binnen dit onderzoek wordt onderzocht hoe bovenstaande theorie terugkomt in de interactie tussen leren en innoveren van (LOF-)leraren binnen het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Hiervoor zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Wat leren leraren tijdens innovatietrajecten?
2. Hoe leren leraren tijdens innovatietrajecten?
3. Welke factoren zijn van invloed op het professionaliseren van leraren en wat is deze invloed?

De antwoorden op deze deelvragen leiden uiteindelijk tot een antwoord op de hoofdvraag: Op welke wijze dragen door leraren geïnitieerde innovaties bij aan hun professionalisering?

“DE FACTOREN DIE VAN INVLOED ZIJN OP HET LEREN VAN LERAREN ZIJN PERSOONLIJKE KENMERKEN, ZOALS INTRINSIEKE MOTIVATIE EN DOORZETTINGSVERMOGEN”



METHODE

OPZET ONDERZOEK

Naar aanleiding van de eerdere onderzoeken van de LOF-onderzoeksgroep, waar wordt gewezen op de waarde van het in beeld brengen van ontwikkeling en verandering bij individuele leraren (Ten Bosch et al., 2017), is in dit onderzoek gekozen voor een kwalitatieve, longitudinale onderzoeksopzet. De hoofd- en deelvragen van dit onderzoek komen duidelijk voort uit de missie van het LOF, maar zijn zo geformuleerd dat ze voor een bredere groep leraren relevant zijn. Dit onderzoek is dan ook niet alleen uitgevoerd onder leraren die subsidie hebben ontvangen in het kader van het LOF.

De nadruk die in dit onderzoek is gelegd op de professionalisering als ontwikkeling in de tijd heeft geleid tot een onderzoeksopzet waarin de betrokken leraren binnen een periode van een kalenderjaar, verspreid over twee schooljaren, twee keer geïnterviewd zijn. Bij deze longitudinale opzet is gekozen voor interviews om betrokken leraren zoveel mogelijk ruimte te geven om te vertellen over hun ontwikkeling.

Het uitvoeren van deze opzet werd bemoeilijkt door het uitbreken van de covid-19-pandemie in maart 2020. Op het moment dat de onderzoekers de betrokken leraren zouden bezoeken op hun eigen scholen, ging de eerste lockdown in en sloten de scholen. De onderzoekers waren gedwongen om alle interviews af te nemen via Microsoft Teams. Daarnaast overlegde de onderzoeksgroep voor een groot deel online.

DEELNEMERS

Aan het onderzoek namen 32 leraren (zestien vrouwen en zestien mannen) deel. Van hen waren er zes werkzaam op een school voor primair onderwijs (po), dertien op een school voor voortgezet onderwijs (vo) en elf in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Twee van hen waren werkzaam op een vo-school waar leerlingen vanaf groep 7 van het po samen met leerlingen van de middelbare school in één gebouw zitten en samen onderwijs volgen.

Van de deelnemers waren er twaalf direct verbonden aan het LOF, omdat ze een LOF-subsidie ontvingen. Met deze subsidie kregen ze op de school waar ze werkzaam waren, ruimte in tijd om hun initiatief uit te werken. De omvang van de LOF-subsidies en de tijd die leraren daarmee kregen, varieerden. Onder de groep leraren die een LOF-subsidie kregen, waren geen mbo-docenten.

De steekproef die voor dit onderzoek is gebruikt, was een gelegenheidssteekproef. De leraren die een LOF-subsidie ontvingen, zijn benaderd via het netwerk van het LOF. De andere leraren zijn benaderd via de persoonlijke en professionele netwerken van de onderzoekers, vooral via LinkedIn. Deelnemers kregen geen compensatie voor deelname aan het onderzoek. Alle deelnemers hebben voorafgaand aan het eerste interview bevestigd dat zij deel wilden nemen aan het onderzoek.

Om de professionalisering van leraren goed in beeld te kunnen brengen is gezocht naar leraren die tijdens de looptijd van dit onderzoek in een innovatietraject zaten. Voor het grootste deel van



de deelnemers was dat het geval. Een enkeling had zijn of haar innovatie afgerond voor de start van het onderzoek. Omdat het onderzoek twee schooljaren besloeg, was er voor een aantal deelnemers sprake van een andere rol gedurende de ontwikkeling van het eigen initiatief. Ze hadden bijvoorbeeld meer afstand genomen of een meer leidinggevende positie gekregen.

ONDERZOEKS-INSTRUMENTEN

Binnen dit onderzoek zijn interviews afgenomen in twee rondes. Het eerste interview, dat in het voorjaar plaatsvond, was semi-gestructureerd op basis van een interviewleidraad die de onderzoeksgroep had opgesteld (zie bijlage 1). De interviewleidraad had inhoudelijk een chronologisch karakter: na een korte kennismaking werd de leraar gevraagd iets te vertellen over de 'oerknal' van de innovatie, het moment waarop het idee voor de innovatie was ontstaan. Er volgden twee vragen over wat de leraar had geleerd en of dat gepland was, waarna werd gevraagd naar hoogte- en dieptepunten in het proces van de innovatie. Als afsluiting werd de leraar gevraagd naar doelen op de korte en lange termijn. In de interviewleidraad waren vragen opgenomen om door te kunnen vragen; die werden niet in alle gevallen gesteld.

Tijdens het interview maakte een van de onderzoekers aantekeningen in Padlet, een digitale tool. Deze aantekeningen werden gemaakt in de vorm van een tijdlijn waarop de door de leraar genoemde momenten zoveel mogelijk van een datum werden voorzien om een chronologisch overzicht te creëren.

Voor het tweede interview, dat in het najaar plaatsvond, is een meer gestructureerde interviewleidraad opgesteld (zie bijlage 2) op basis van het coderen van de interviews uit de eerste ronde. In het tweede interview is gekozen voor meer sturing, omdat uit de eerste ronde interviews bleek dat leraren graag over hun innovatie vertellen en het daarom lastig was om te komen tot een gesprek over het leren van de leraar. Ook was de opzet van het tweede interview anders. In plaats van volledi-

ge transcriptie van het interview achteraf, zoals bij het eerste interview, maakten de onderzoekers bij het tweede interview ter plekke aantekeningen. Een meer gesloten interviewleidraad leende zich beter voor die opzet.

In de leidraad voor het tweede interview werd eerst gevraagd naar de doelen die in het eerste interview waren genoemd, waarna leraren werd gevraagd een top drie te noemen van wat zij geleerd hadden tijdens de innovatie. Deze top drie werd vervolgens gebruikt om de leraar te vragen of daarbij sprake was van een intentionele ontwikkeling en wat de omgeving aan die ontwikkeling had bijgedragen. Als laatste werd leraren gevraagd hoe ze verwachtten zich verder te ontwikkelen. Verder was per leraar een specifieke, persoonlijke verdiepende vraag geformuleerd op basis van het eerste interview.

ONDERZOEKERS

De onderzoeksgroep bestond uit acht leraren (drie mannen en vijf vrouwen). Twee van hen werkten in het po, vier in het vo en twee in het mbo. Gedurende het onderzoek is constant geprobeerd om verschillende fasen van het onderzoek in wisselende samenstelling uit te voeren, waarbij verschillende schooltypes vertegenwoordigd waren. De bevindingen werden van daaruit telkens centraal besproken. Voor korte beschrijvingen van de achtergrond van de onderzoekers, zie bijlage 3.

PROCEDURE

De eerste ronde interviews was in april, mei en juni 2020. Vanwege de covid-19-pandemie werden de interviews online afgenomen, via Microsoft Teams (MS Teams). De leraren kregen voorafgaand aan het interview een e-mail met de beschrijving van de procedure van het interview, de interviewleidraad en een richttijd voor het interview; die bedroeg een uur. Bij ieder interview waren twee onderzoekers aanwezig. Een van hen voerde het gesprek en de andere maakte aantekeningen in Padlet. Die aantekeningen werden aan het eind van het interview met de leraar gedeeld en doorgesproken. De onderzoeker die aantekeningen maakte, kon op ieder



moment het gesprek onderbreken om verduidelijking of verdieping te vragen. Drie interviews zijn afgenomen door één onderzoeker in plaats van twee. De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd door medewerkers van het CAOP, de organisatie die penvoerder was van het LOF.

De tweede interviewronde was in januari 2021. Ook deze interviews vonden plaats via MS Teams. Ook voor dit interview kregen de leraren de interviewleidraad vooraf per e-mail. De interviews waren zo georganiseerd dat minstens een van de onderzoekers die het eerste interview hadden afgenomen, ook aanwezig was bij het tweede interview. Tijdens dit tweede interview maakte een van de onderzoekers aantekeningen in een Google-document waarin de interviewleidraad was opgenomen. Voor dit interview stond een half uur gepland.

Op 19 mei 2021 was een aanvullend focusgroepgesprek. Zes onderzoekers, een technisch ondersteuner en dertien leraren waren aanwezig. De leraren hadden in de week voor het focusgroepgesprek een video ontvangen met daarin een Power-Point-presentatie met de belangrijkste voorlopige resultaten van het onderzoek. Het focusgroepgesprek vond plaats via Zoom, zodat in breakout rooms kon worden gewerkt. De onderzoekers werkten tijdens het focusgroepgesprek in een gezamenlijk Google-document waarin aantekeningen konden worden gemaakt.

ANALYSE

Tijdens de analyse is gebruik gemaakt van QDA Miner lite en QDA Miner 6. Het eerste is een free-ware-versie van het tweede, betaalde programma. Met deze programma's zijn de transcripten van de interviews gecodeerd.

De analyse heeft in de loop van het onderzoek vorm gekregen in een iteratief, flexibel proces. Zo is de codeboom opgezet na het afnemen van de eerste ronde interviews en is de interviewleidraad voor het tweede interview opgesteld nadat de transcripten van de eerste interviews gecodeerd waren. Door de omvang van de onderzoeksgroep kon het werk in de analyse worden gedeeld, waar-

door bijvoorbeeld het coderen snel kon gebeuren. Om te voorkomen dat onderzoekers een gefragmenteerd of zelfs verschillend beeld van de data zouden krijgen is in iedere stap gestreefd naar een zo groot mogelijke spreiding van onderzoekers. Voortdurend is gezocht naar nieuwe combinaties van leraren en onderzoekers en van onderzoekers onderling. Er is vooral gekeken naar de sector waarin leraren en onderzoekers werkzaam waren; ook daarin zijn zoveel mogelijk verschillende combinaties gemaakt. Tijdens het analyseproces heeft de onderzoeksgroep een onderzoekslogboek bijgehouden, zie bijlage 4.

In de analyse zijn de verzamelde data op twee manieren benaderd. De transcripten van de eerste interviews zijn kwantitatief benaderd op basis van de in die documenten toegekende codes. Daartoe zijn in QDA Miner 6 frequentietabellen gegenereerd, op basis waarvan een selectie is gemaakt van codes die verder werden uitgewerkt. Daarnaast zijn de docentprofielen die zijn opgesteld na het codeerproces en de aantekeningen bij het tweede interview, samengevoegd; deze documenten zijn meer kwalitatief benaderd.

CODEBOOM

Op basis van het theoretisch kader is een basis voor de codeboom opgezet met als hoofdcategorieën: innovatie, professionalisering en factoren van invloed. Deze hoofdcodes zijn verder uitgewerkt in onderliggende subcodes. Afhankelijk van het deel van de codeboom en theoretische onderbouwing daarvan zijn subcodes gedefinieerd tot vijf niveaus.

Met behulp van de codes uit de codeboom, die hun oorsprong vinden in onder andere de literatuur, werd als eerste stap deductief geanalyseerd. Dit is een vorm van selectief coderen. Hier is voor gekozen, omdat op deze manier wordt gecodeerd vanuit theorie (Baarda, Bakker, Fischer, Julsing, Peters, van der Velden & de Goede, 2013). Daardoor was er al vanaf het begin een aantal variabelen, zoals veranderprocessen en communicatie, waarvan verwacht werd dat die terug zouden komen in de analyse van de interviews.



Deze deductieve analyse kreeg vorm door op basis van de eerste versie van de codeboom een aantal interviewtranscripten te coderen. Twee of drie onderzoekers codeerden los van elkaar hetzelfde interview, waarna ervaringen werden uitgewisseld. Vervolgens werden de ervaringen met de rest van de onderzoeksgroep gedeeld. Op basis van de eerste ervaringen is besloten om het onderscheid tussen stimulerende en belemmerende factoren van invloed los te laten. Tijdens het coderen bleek dat het onderscheid soms lastig te maken was; interpretatie ervan verschoof op deze manier naar de analysefase.

Nadat er deductief was gecodeerd, werd er inductief gecodeerd, om na te gaan of er nog andere relevante informatie naar voren kwam uit de kwalitatieve data. Het proces van open en axiaal coderen werd doorlopen (Baarda et al., 2013). Uiteindelijk werden de nieuwe codes toegevoegd aan de definitieve codeboom. Hierin is een aantal nieuwe codes toegevoegd door het proces van inductief coderen door te lopen; zo werd bijvoorbeeld 'landelijk niveau' toegevoegd aan 'schaalniveau'. Daarnaast is een hoofdcode 'voortgang' toegevoegd om het temporele karakter van de interviews beter in beeld te kunnen brengen. Zie voor de volledige codeboom bijlage 5.

Voordat begonnen werd met coderen, werden definities van codes bepaald om uniforme interpretatie van de codes door de onderzoekers te garanderen. Deze definities zijn opgesteld door de onderzoekers, op basis van het theoretisch kader. De volledige codelijst met definities is te vinden in bijlage 6.

CODEERPROCES

Op basis van een inhoudelijke bespreking van de codeboom is een handleiding geschreven om het coderen zoveel mogelijk uniform te laten verlopen. Ieder interview werd in ieder geval gecodeerd door een onderzoeker werkzaam in dezelfde sector; daarnaast codeerde in ieder geval een onderzoeker die bij het interview aanwezig was en een onderzoeker voor wie het interview nieuw was. Daarbij liepen zij het volledige transcript vier keer door.

Bij iedere doorloop pasten zij subcodes van een van de hoofdcodes van de codeboom toe, in deze volgorde: innovatie, factoren van invloed, professionalisering en voortgang. Naast het coderen hielden de onderzoekers voor zichzelf aantekeningen bij die konden worden gebruikt tijdens de bespreking met de andere onderzoeker.

Om de opbrengst van het coderen deelbaar te maken met andere onderzoekers in de onderzoeksgroep stelden de codeurs tijdens de bespreking van het transcript een docentprofiel op. Op basis van de gecodeerde interviews werd een beschrijving gegeven van de professionalisering van de betreffende leraar en de factoren van invloed die daarbij een rol speelden. Daarvoor werden in QDA Miner lite de tekstfragmenten onder de verschillende codes opgehaald en samengevat. Deze docentprofielen werden later in het analyseproces gebruikt tijdens de kwalitatieve benadering. Voor het sjabloon van de docentprofielen zie bijlage 7.

INTERVIEWLEIDRAAD TWEDE INTERVIEW

Nadat het proces van zowel deductief als inductief coderen was doorlopen, werd de volgende stap gezet in het analyseren van de kwalitatieve data: de reductiefase. In de reductiefase werd gezocht naar samenhang tussen de geanalyseerde data (Baarda et al., 2013). Het maken van een matrijs was hierbij een hulpmiddel. De interviewleidraad van interview 2 is weergegeven in een matrijs. Daardoor waren deze data gemakkelijker te analyseren dan de transcripten van de eerste interviews.

KWANTITATIEVE BENADERING

Ondanks het streven naar uniformiteit van coderen door middel van een handleiding voor codeurs ontstonden er tijdens het codeerproces twee benaderingen van de codeboom. Een deel van de onderzoekers codeerde de laagste subcodes (bijvoorbeeld: 'erkenning van collega's'), de andere



onderzoekers codeerden ook alle bovenliggende codes (bijvoorbeeld: 'erkenning van collega's', 'collega's intern', 'omgevingsfactoren', 'factoren van invloed'). Er is gecontroleerd of dit op een systematische manier vaker voorkwam bij bepaalde codes of bij bepaalde leraren. Daartoe is gekeken welke codes op exact hetzelfde stuk tekst gecodeerd waren ('co-occurrence/same segment' in QDA Miner 6). Als dat vaak het geval zou zijn voor codes die hun plaats hadden binnen één vertakking, zou het nodig zijn geweest dit te corrigeren. Uit deze analyse bleek dat dit voor zeer weinig codes het geval was.

Een tweede controle was een analyse waarbij de verschillende interviews zijn geclassificeerd op basis van de codes (case-similarity in QDA Miner 6). Daaruit kwamen drie clusters. Deze clusterinformatie is vergeleken met de interviewers en de codeurs om vast te stellen of deze classificatie op enige wijze veroorzaakt kon worden door een interviewereffect of interbeoordelaareffect bij het coderen. Op basis van de frequentie van de verschillende interviewers en codeurs bleek uit X2-toets ($p: 0,51$; d.f.: 14) dat de clustering niet verklaard wordt door interviewers of codeurs, wat aanleiding geeft om te veronderstellen dat er geen beoordelaars- of interviewereffect is.

Vervolgens zijn de deelvragen als uitgangspunt genomen om gericht te zoeken naar opvallende frequenties van coderingen. Bij iedere stap is eerst gekeken naar de frequenties van codes, vervolgens zijn van opvallend frequente codes de corresponderende teksten geëxtraheerd (zie voor de frequentietabellen bijlage 8). Voor deze beoordeling zijn geen significantietoetsen uitgevoerd. De onderzoekers hebben gezamenlijk, op basis van hun kennis van de interviews en hun eigen kennis en ervaring, beslissingen genomen over welke codes verder onderzocht werden. Aan de op dit moment in het proces geselecteerde codes zijn later nog andere codes toegevoegd; zie daarvoor de beschrijving van de kwalitatieve benadering.

Voor deelvraag 1 (Wat heeft de leraar geleerd?) zijn frequenties bepaald van de codes die te maken hebben met wat er geleerd is. Er vielen drie codes op, namelijk: 'veranderprocessen', 'communicatie

ontwikkelen' en 'netwerken ontwikkelen'. Van deze drie codes zijn de corresponderende fragmenten geëxtraheerd. De tekstfragmenten van de codes 'communicatie ontwikkelen' en 'netwerken ontwikkelen' zijn, nadat ze inhoudelijk zijn vergeleken, samengevoegd. Daarnaast zijn de tekstfragmenten van 'pedagogisch' geëxtraheerd, omdat veel innovaties zich richtten op een nieuwe benadering van het lesgeven en er dus een pedagogische ontwikkeling verwacht werd.

Dezelfde procedure is uitgevoerd voor deelvraag 2 (Hoe heeft de leraar geleerd?). Op basis van de frequenties zijn alle tekstfragmenten van de codes behorend bij het onderdeel 'samen', 'reflectie' en 'theoretisch' geëxtraheerd.

Voor deelvraag 3 (Welke factoren zijn van invloed op het professioneel leren?) werden tekstfragmenten geëxtraheerd van de codes 'vrijheid om te experimenteren', 'persoonlijke kenmerken bij aanvang' en 'tijd'.

Voor het tweede gedeelte van vraag 3 (Wat is de invloed van deze factoren op het professioneel leren?) is geprobeerd een kwantitatieve benadering vorm te geven door de codes onder de categorieën 'factoren van invloed' en 'professionalisering' te combineren. Dit leverde een dermate grote hoeveelheid tekstfragmenten op dat is besloten om deze deelvraag onderdeel te maken van de kwalitatieve benadering.

De verzamelde tekstfragmenten zijn vervolgens door twee onderzoekers gelezen en gerubriceerd. Voor iedere code werd een aantal vragen geformuleerd die met betrekking tot de code konden worden beantwoord (bijvoorbeeld: 'wat hadden leraren nodig ten aanzien van veranderprocessen?' en 'wat hebben leraren geleerd over veranderprocessen?'. Voor een volledig overzicht van de in deze fase beantwoorde vragen zie bijlage 9). De onderzoekers verdeelden de tekstfragmenten over de vragen waarop met behulp van die fragmenten antwoord kon worden gegeven. Vervolgens werd een geschreven antwoord geformuleerd op de vragen. Bij deze synthese is niet geïnterpreteerd, alleen beschreven.



KWALITATIEVE BENADERING

Naast de kwantitatieve benadering van de data op basis van de codeboom zijn de interviews ook op kwalitatieve wijze benaderd. De kwantitatieve benadering leverde een erg gedetailleerd, maar gefragmenteerd beeld op; de kwalitatieve benadering is gebruikt om iedere leraar als intern samenhangende, in een specifieke context functionerende 'case' te kunnen bespreken.

Daarvoor is voor iedere leraar het docentprofiel dat op basis van het eerste interview is opgesteld, gecombineerd met de aantekeningen die zijn gemaakt tijdens het tweede interview. Deze profielen zijn gegroepeerd op basis van de sector waarin de leraren werkzaam waren (po, vo of mbo) en op basis van de doelgroep van hun innovatie (leerlingen binnen de eigen klas, leerlingen binnen de eigen school of leraren binnen de eigen school). Niet alle leraren pasten binnen deze driedeling; in die gevallen is gezocht naar inhoudelijke overeenkomsten met de andere leraren binnen een groep.

De onderzoekers zijn twee keer over deze twee groepen profielen in gesprek gegaan met als doel het benoemen van overeenkomsten en verschillen tussen leraren. Na de interviews en het codeerproces hadden de onderzoekers ongeveer de helft van alle leraren in ieder geval één keer gesproken of een transcript gecodeerd. Het bleek lastig om de profielen te interpreteren als geen van de onderzoekers 'kennis had gemaakt' met de leraar die werd besproken. De onderzoekers maakten gezamenlijk aantekeningen die achteraf plenair zijn besproken.

Op basis van deze bespreking hebben de onderzoekers gezamenlijk geprobeerd antwoord te geven op de hoofd- en deelvragen van dit onderzoek. Daarbij begonnen ze met een antwoord op de hoofdvraag, om vervolgens de deelvragen te bespreken. Op deze manier konden zij samenhangende antwoorden formuleren, op basis waarvan de resultatensectie is opgebouwd. Deze antwoorden zijn vergeleken met de resultaten van de kwantitatieve benadering; daarbij is een aantal codes genoemd waarvan alsnog tekstfragmenten werden

opgehaald om te analyseren. Voor deelvraag 1 (Wat heeft de leraar geleerd?) zijn de codes voor 'professioneel handelen' (richting schoolleiding, collega's en externen) en 'zelfvertrouwen ontwikkelen' toegevoegd. Voor deelvraag 3 (Welke factoren zijn van invloed op het professioneel leren?) zijn de codes voor 'schoolleiding', 'erkenning intern' en 'gedeelde visie intern' toegevoegd.

FOCUSGROEP

Het doel van het organiseren van de focusgroep was tweeledig: aan de ene kant wilde de onderzoeksgroep de leraren die aan het onderzoek deelnamen, informeren over de voortgang van het onderzoek en de eerste resultaten met hen delen, aan de andere kant was dit een moment om de betrokken leraren feedback te vragen op die eerste resultaten.

Na een plenair deel gingen de aanwezige leraren uiteen in breakout rooms, waar zij onder begeleiding van een onderzoeker in gesprek gingen over een discussievraag, geformuleerd op basis van de eerste resultaten. De leraren spraken over het buiten de comfortzone treden, het belang van draagvlak, verschillende manieren en verschillende gebieden van professionalisering en de tegenstelling tussen samen en alleen werken. Zie voor de volledige lijst met vragen die in de breakout rooms zijn besproken bijlage 10.

De leraren herkenden zich in de antwoorden die de onderzoeksgroep op basis van de eerste resultaten gaf op de hoofd- en deelvragen; er is na de focusgroep geen aanleiding geweest om die te herzien. In het laatste deel van de bijeenkomst was ruimte voor een plenair gesprek. Leraren werd gevraagd naar aanbevelingen voor beleidsmakers op basis van hun ervaringen als innoverende leraar. In de conclusie van dit onderzoeksverslag zijn die aanbevelingen gecombineerd met de aanbevelingen die de onderzoeksgroep op basis van dit onderzoek doet.



RESULTATEN

STARTPUNT VAN INNOVATIE

Aangezien dit onderzoek zich richt op de wijze waarop innovaties bijdragen aan de professionalisering van leraren, is het belangrijk om te weten wat het startpunt was van deze innovaties. Dit startpunt is in 28 van de 32 interviews gecodeerd. Uit de kwantitatieve analyse van de tekstfragmenten blijkt dat dit startpunt van de innovatie ligt bij gebeurtenissen in de directe omgeving van de leraren. Soms zijn het algemene gebeurtenissen op school, soms zijn dit situaties die ze zelf meemaken. Een paar voorbeelden:

Ik werk nu op de school waar ik zelf ook als leerling heb gezeten. En ik ben na mijn vwo theologie gaan studeren en ik kwam daar terug als stagiair voor godsdienst en ik zag de methodes waar ik zelf ook les uit heb gehad en ik dacht 'ja ik ben alles vergeten dit kan ik me gewoon totaal niet herinneren dat ik dit boek ook in mijn handen heb gehad'. Dus dat gaf bij mij dat inzicht 'ja we zijn natuurlijk is het goed om die kennis hier op te doen maar die is ook vergankelijk als je hem verder niet steeds warm blijft houden.'

Nou vorig jaar had ik een groep en die bestond voor het merendeel uit jongens. Ja en ik zie toch wel in school dat jongens willen graag doen en meisjes iets minder. Maar ik dacht ook bij mezelf 'ja daar moet ik iets mee'. Ja het kwam vooral door één jochie, die nam elke morgen nam hij iets mee. Iets van metaal, of van hout en nou ja daar maakte hij van allerlei dingen mee. Ja en dat gebeurde dus af en toe

ook in de klas. Ja, en ik denk daar moet ik iets mee want ja, dat jochie kon niet goed rekenen, hij was geen ster in taal. Maar ik vond wel dus dat hij, met z'n handen kon hij heel veel. Ja en op een gegeven moment had hij van een vliegenmepper een taser gemaakt.

En aangezien ik oudercoördinator ben, dacht ik: ik wil eigenlijk iets meer doen met onze ouders. Hoe krijgen wij onze ouders meer betrokken bij het onderwijs van de kinderen en zeker ook bij de kleuters? En op de één of andere manier een beetje met een gekke bek hebben we letterlijk op een zeepkistje gestaan toen en heel hard geroepen: 'wij willen iets doen met ouders en met taal' en we hadden toen meteen eigenlijk al een slogan van 'Ouders (ver)binden door taal'.

Vaak speelt het gedrag (positief of negatief) van leerlingen of collega's hierbij een rol. In een enkel geval wordt de leraar geïnspireerd tot de innovatie door een boek, reis of lezing. Van een groep docenten startte de innovatie niet bij henzelf, maar bij een collega of schoolleider, waarna ze zich aansloten bij de innovatie. Dat zien we met name in het mbo. Bij veel startpunten is er sprake van toevallige gebeurtenissen of ontmoetingen. Zoals:

Ik kwam op een gegeven moment in aanraking met veel anderstalige leerlingen in de klas, waarmee ik tot dat moment echt nog nooit mee in aanraking was gekomen en toen ging eigenlijk mijn hart open en dacht ik, hoe kunnen deze kinderen die bij mij op school komen en zo getraumatiseerd zijn, hoe kunnen wij ze dat aandoen door steeds van school naar school naar school te hoppen, wat doen wij met deze kinderen?



WAT HEBBEN LERAREN GELEERD?

Bij het analyseren van de tekstfragmenten op 'Wat hebben de leraren geleerd?', werden de volgende onderdelen het meest gecodeerd: veranderprocessen (n= aantal interviews, n=25), professioneel handelen (n=24), communicatie (n=20), netwerk ontwikkelen (n=16), zelfvertrouwen (n=18). De code 'pedagogisch' is niet vaak gecodeerd (n=10). Om een innovatie uit te kunnen voeren en te kunnen laten slagen leren leraren op een nieuwe manier handelen, die vaak gericht is op het op gang brengen van een verandering in de school. Leraren leren daarmee over **veranderprocessen**, ze leren beter en op nieuwe manieren communiceren en ze bouwen netwerken en relaties op binnen en buiten de school. Deze leeropbrengsten zijn moeilijk van elkaar te scheiden; inhoudelijk hangen deze professionaliseringsthema's sterk samen. Wat opvalt is dat leraren tijdens een innovatieproject veelal onbewust leren, de aandacht ligt meer bij de innovatie dan bij de eigen ontwikkeling.

En als ik dan kijk wat het mij heeft gebracht, dan denk ik dat ik mijzelf dat nooit meer aan zou doen. Dus dat ik dacht kleinere stapjes zou maken veel realistischer zou kijken naar wat vraagt dat dan van een team, binnen een bestaand systeem. Je moet in onderwijsland altijd verbouwen met de winkel open. En dat vraagt gewoon wel heel veel, zeg maar.

Leraren geven aan dat ze geleerd hebben over de wijze waarop veranderingen tot stand komen. Om het veranderproces in gang te kunnen zetten is het ook noodzakelijk om een juist beeld te hebben van wat er speelt. Leraren hebben geleerd dat een goed ontwerp van de innovatie belangrijk is en dat het belangrijk is voorstellen tot verandering goed te kunnen verwoorden. Ze hebben geleerd om de tijd te nemen om te reflecteren en zo nodig de innovatie aan te passen.

Wat ik nu wel bewust doe is dat ik me wel vasthoud aan het project waar ik aan begonnen ben. Als er dan een collega is die er van af wil wijken, dan ga ik wel even tegenspartelen. Het kunnen leuke dingen

zijn die iemand zegt, maar ik wil nu eerst even dit doen. Ik moet ook regelmatig even terugkijken van: hoe zat het ook alweer? Want anders ga ik alles weer opnieuw bedenken en dan kom ik erachter dat ik dingen al lang heb bedacht. Dat doe ik wel iets beter dan anders.

Communicatie is essentieel om de innovatie van de grond te krijgen en iedereen aan boord te houden. Leraren zijn zich hiervan bewust en geven aan dat ze zich ontwikkelen in de manier waarop ze communiceren. Omdat innovaties vaak betrekking hebben op een groter gedeelte van de organisatie dan waarin ze normaal werkzaam zijn, leren ze met wie er gecommuniceerd moet worden om het doel te bereiken en hoe ze het beste met deze personen kunnen communiceren. Opvallend is dat vo- en mbo-docenten vaker dan po-leraren noemen dat ze geleerd hebben op een betere of andere manier te communiceren. Ze hebben geleerd dat ze regelmatig moeten communiceren met de betrokkenen. Leraren geven aan dat ze door de innovatie geleerd hebben naar hun eigen communicatie te kijken en hun schriftelijke en mondelinge communicatiestijlen en -strategieën waar nodig aan te passen of te verbeteren.

Heel erg leren bemiddelen en uit leren leggen aan studenten wat de opleiding inhoudt. Hoe wij dat zagen, en hoe ouders dat zagen. Die kwamen er natuurlijk ook bij, en begeleiders soms. We hebben veel ingezet op verduidelijken en informatie geven aan de mensen van de huizen. 'Wat zijn dit voor studenten, hoe zit de opleiding in elkaar?' Dus we zijn in het eerste jaar heel erg aan het bemiddelen geweest.

Je gaat er op een gegeven moment wel anders mee om. Kort en krachtig zijn, heel duidelijk zijn: 'sorry, we begrijpen het maar dit zijn nu eenmaal de regels van de opleiding, je kunt niet zomaar studenten wegsturen.' Ook naar studenten toe, heel duidelijk zijn: 'Dit zijn de verwachtingen die we hebben. Je kunt niet de ene dag wel komen en de andere niet.'

Leraren geven aan dat ze geleerd hebben dat een **gedeelde visie** belangrijk is voor het doen slagen van het innovatieproject; soms formuleren zij die gedeelde visie samen met hun leidinggevende.



Het werken aan een gedeelde visie maakt leraren bewust van het veranderproces en deze bewustwording draagt bij aan het op één lijn krijgen van het team. Het maakt leraren zich er ook van bewust dat het nodig is om actief een gedeelde visie te creëren met elkaar en hier ook tijd voor vrij te maken. Ze hebben geleerd dat het belangrijk is om rekening te houden met verschillen in tempo, kennis en enthousiasme van collega's.

Wat ik wel heb gemerkt is dat dit soort processen altijd wat langzamer gaan dan je zou willen. Docenten pakken het goed op, het enthousiasme is groot genoeg binnen het team, maar om die slag echt te maken daar gaat meer tijd overheen.

Leraren leren bewuste en/of kritische keuzes te maken en te beseffen dat veranderprocessen dynamisch verlopen. Ze leren zichzelf aan in gesprek te gaan met collega's door te **reflecteren**. Daardoor leren de leraren ook veel over zichzelf. Ze hebben geleerd om hun eigen grenzen aan te geven maar ook om af en toe uit hun eigen comfortzone te treden. Bijvoorbeeld omdat ze een andere rol moeten aannemen, als ze tegen weerstand aanlopen of omdat het innovatieproces anders verloopt dan verwacht.

Wat je zegt moet je ook echt waarmaken. Je moet het niet jouw project maken. Ik voel me dan heel snel verantwoordelijk. Je mag je verantwoordelijkheid terug leggen. Vervolgens moet je de vraag stellen: 'Zijn we hiermee nog op de goede weg? Is dit ook wat jullie zien gebeuren op jullie locatie? Want, mensen, hier moeten jullie mee werken.'

Leraren hebben geleerd dat **samenwerken** met collega's veel oplevert. Collega's geven elkaar dan gemakkelijker feedback waardoor het eigen werk verbetert. Het zelfvertrouwen en de mensenkennis groeien, waardoor het ook gemakkelijker wordt om collega's mee te krijgen in het veranderproces. Tegelijkertijd hebben ze ervaren dat andere leraren het lastig vinden om patronen te veranderen. Leraren hebben ook geleerd om niet het werk en/of de verantwoordelijkheid van anderen over te nemen en om ruimte over te laten voor anderen.

Leraren die samenwerken met een extern netwerk, geven aan dat het project hierdoor kwetsbaar kan worden. Het is belangrijk om te leren omgaan met deze kwetsbaarheid en erop te anticiperen.

Ja je gaat toch wel steeds meer, je bent steeds aan het zoeken van 'wie zijn de beste mensen om de studenten te begeleiden?' en op een gegeven moment leer je die mensen, ook die werkbegeleiders, een beetje kennen. In de zorg heb je natuurlijk helemaal onregelmatige diensten, parttime werkers, heel veel wisselingen van mensen. Maar daardoor leer je mensen wel kennen. Je leert zo'n afdeling kennen en dan kan je ook voorstellen doen aan de werkplekbegeleiding waar wij mee samen werken van 'joh zouden we die persoon er niet bij kunnen betrekken, zou die persoon niet een werkbegeleiderscursus kunnen volgen'. Dus je gaat ook meer adviezen geven richting de organisatie.

En je bent afhankelijk van anderen, want wij werken dus met vrijwilligers die de lessen geven. En die hebben wij dus niet zelf gezocht, die hebben wij via de begeleider van onze ouderkamer. Die heeft heel veel connecties hier in de wijk en die heeft ook connecties met sowieso mensen die vrijwilligerswerk willen doen. En via haar zijn wij aan deze mensen gekomen eigenlijk. En ja, je bent best wel afhankelijk van andere factoren.

Samenwerken is belangrijk op het niveau van zowel de collega's, leidinggevenden, als van de leerlingen en de ouders. In het sociale spel met anderen is het belangrijk om bijvoorbeeld betrokkenen tevreden te houden en **professioneel** met elkaar om te gaan. Leraren geven aan dat het belangrijk is te werken in een cultuur waarin collega's elkaar aanspreken op de eigen en gedeelde verantwoordelijkheid. Er zijn leraren die bijeenkomsten, scholing en collegiale consultaties hebben georganiseerd. Een leraar noemt dat de deuren voortaan letterlijk open staan en dat leraren elkaar aanspreken op gemaakte afspraken. Deze leraren houden elkaar scherp. Op persoonlijk niveau is het belangrijk dat leraren de eigen tijd, de agenda en het tempo van het proces goed organiseren. Persoonlijk enthousiasme kan leiden tot te ver vooruitlopen. Betrokkenen staan namelijk op verschillende punten in de ontwikkeling. Hierbij moet de leraar soms een stapje



terug doen. Een leraar geeft aan zich bewust te zijn van het feit dat je beslissingen niet voor jezelf neemt, maar ook voor de ander.

Dus heel veel lesbezoeken en mensen aanspreken op. In leerjaar 1 hebben we het al zo duidelijk wat we hebben, dus je kunt mensen ook heel gericht aanspreken. Een heel simpel voorbeeld: kinderen komen bij ons in de les stil de klas binnen. En als dat niet gebeurt bij een docent, dan spreken we ze daarop aan. Want we hebben duidelijke afspraken gemaakt. Dat zullen we in klas 2 veel vaker moeten doen dan in klas 1. We geven les met de deur open, dus dat is niet iedereen z'n eigen hokje, we lopen zomaar bij elkaar binnen. En je kunt dat zien als een soort controle, maar je kan het ook zien als een manier om elkaar scherp te houden en die lat hoog te leggen voor onszelf.

Leraren leren hoe ze een **netwerk** kunnen opbouwen en hoe ze diverse mensen uit dit netwerk kunnen betrekken bij de innovatie. Wanneer de leraar zich in een (functioneel) netwerk begeeft, komt de leraar met diverse mensen in contact binnen en buiten de school. Dat zijn niet alleen collega's. Leraren geven ook aan dat de relatie met hun leidinggevende verandert tijdens het innovatieproces. Door dit proces leert de leraar 'out-of-the-box' te denken. Leraren geven aan dat ze de experts in het netwerk steeds eerder om feedback durven te vragen. Dit heeft onder andere tot gevolg dat leraren door deze feedback meer over zichzelf leren. Voor sommige leraren geldt dat het opbouwen van een netwerk voortkomt uit het uitvoeren van de innovatie. De leraar komt anderen tegen en wordt op die manier ook onderdeel van hun netwerken. Zo geeft een aantal leraren aan dat zij vaker en op een andere manier benaderd worden dan voordat zij aan hun innovatie begonnen.

Leraren kunnen zich tijdens innovatietrajecten ook ontwikkelen op **pedagogisch gebied**. Ook dan be-geven leraren zich buiten hun comfortzone; als de innovatie direct betrekking heeft op het handelen van de leraar naar de leerlingen, verandert er iets in de klas. Leraren benaderen hun leerlingen anders tijdens een innovatieproject. Leraren kunnen daar op twee manieren van leren. Als ze leerlingen expliciet meenemen in de innovatie en hen bevragen,

leren ze samen. Leerlingen kunnen ook een bron van wrijving zijn en als leraren dan op een goede manier met hun leerlingen in gesprek gaan, leren ze door en over het pedagogische klimaat.

We zien dat leraren aangeven dat het innoveren op zichzelf invloed heeft op het **zelfvertrouwen**. Door de innovatie aan te gaan, 'gewoon te doen', krijgen de leraren nieuwe, positieve ervaringen. Zelfvertrouwen wordt vergroot doordat leraren uit hun comfortzone treden, succes ervaren en vervolgens merken ze dat ze daar sterker van worden. Zelfvertrouwen groeit als collega's en andere betrokkenen enthousiast reageren. Ook helpt het om te zien dat de innovatie aanslaat. Leraren creëren momenten waarin feedback wordt gegeven, waarop ze vervolgens reflecteren. Ook dit kan het zelfvertrouwen vergroten.

En toen was iedereen heel enthousiast, dus toen dacht ik, nu heb ik het goed gedaan.

Zelfvertrouwen zorgt er ook voor dat leraren de innovatie los durven te laten, waardoor ze ruimte geven aan anderen. Dat heeft tot gevolg dat ze meer afstand durven te nemen. Het is belangrijk dat ze voldoende tijd krijgen om zelfvertrouwen te kunnen ontwikkelen en dat ze mogen experimenteren. Er moet ruimte en tijd zijn om te oefenen en om ervaringen op te doen. Het opdoen van nieuwe kennis is hierbij belangrijk. Dat geeft ze het vertrouwen dat wat ze doen en vertellen ergens op gebaseerd is. In het algemeen zien we dat de ervarings- en kennisbasis van de leraren wordt vergroot, waardoor ze met meer zelfvertrouwen hun kennis en ideeën naar voren kunnen brengen.

Ik had het idee dat ik niet per se een mening had. En waar ik nu achter kom is dat het een kracht van mij is dat ik goed ben in mensen meekrijgen in een idee. Die feedback krijg ik. Nou dat heb ik echt ontdekt en ik denk dat mijn directeur die potentie wel zag maar dat heeft voor mij heel veel gedaan in het vertrouwen krijgen dat ik als leerkracht echt wat te zeggen heb.

Leraren hebben geleerd om meer voor zichzelf en hun innovatie op te komen. De kracht van heldere communicatie is hierbij belangrijk. Aan de ene kant komt naar voren dat leraren van zichzelf al optimis-



tisch zijn en van aanpakken houden. Aan de andere kant hoort ook onzekerheid bij innoverende leraren: het aangaan van een onbekende situatie is spannend. Doordat ze het wel durven aan te gaan, kan het zelfvertrouwen worden vergroot.

Opvallend is dat met name leraren die een **masteropleiding** doen of hebben gedaan, bewuster bezig zijn met het vormgeven van veranderprocessen. Leraren geven aan dat ze binnen de master theoretische onderbouwing aangereikt krijgen en begeleid worden in het vormgeven van de verandering die nodig is om hun innovatie te laten slagen. Deze groep leraren leert expliciet over veranderprocessen, terwijl het leren over veranderprocessen voor de meeste leraren impliciet blijft. Het vormgeven van het veranderproces is iets wat ze doen, niet iets waar gericht van geleerd wordt.

**“LERAREN HEBBEN
GELEERD OM MEER
VOOR ZICHZELF EN
HUN INNOVATIE OP
TE KOMEN”**

HOE HEBBEN LERAREN GELEERD?

Bij het analyseren van de tekstfragmenten op ‘Hoe hebben de leraren geleerd?’, werden de volgende onderdelen het meest gecodeerd: theoretisch (n=21), reflectie (n=23), samen (n=30). Deze onderdelen hangen vaak met elkaar samen. In de verwerking van de resultaten zal er hier en daar overlap zijn.

Er zijn verschillende manieren waarop de leraar zich professioneel ontwikkelt in dit innovatietraject. Opvallend element in de interviews is dat veel leraren aangeven dat hun professionele ontwikkeling een impuls krijgt wanneer ze door de innovatie buiten hun comfortzone raken. Ze komen in nieuwe situaties terecht waarbij andere competenties nodig zijn. Hier worden ze door hun innovatie bewust van.

Want op een gegeven moment zat ik er echt wel doorheen, dat ik dacht wat in godsnaam doe ik hier. Want volgens mij doen die kinderen niks, volgens mij doe ik niks. Dus dan heeft het niet zoveel zin wat ik hier doe. Ja. Ik denk dat ik toen echt, dat ik toen dacht ‘waar ben ik in godsnaam terecht gekomen?’. Maar als ik nu terugkijk denk ik dat het me heel erg heeft gevormd. Omdat ik vanuit die chaos echt zelf ben gaan zoeken naar houvast en structuur. En dat dat een soort kick-start was waar ik in doorgeflowd ben.

Nou ik vond het moment dat ik op die twee scholen mijn presentatie ging geven, dat vond ik wel spannend. Want ik had ook al contact gehad met één iemand die het allemaal hartstikke leuk vindt, ‘oh ja nee, kan bij ons, leuk, moet je doen.’ Maar op het moment dat je daar zit, moet je altijd maar afwachten hoe het landt en hoe mensen daarbij zijn aangesloten. Dat vond ik wel spannend. Maar dat ging heel goed gelukkig.

De nieuwe situaties ontstaan bijvoorbeeld wanneer leraren nieuwe dingen proberen en kijken wat er gebeurt. Als het pedagogisch klimaat op school verandert en er chaos ontstaat, wordt er reactief gehandeld. Leraren komen daar achter



door te reflecteren op hun ervaringen. Individuele coaching draagt eraan bij dat die reflectie effectief plaatsvindt. Voor leraren met een LOF-subsidie is dat de LOF-coach. Leraren die een masteropleiding volgen, moeten voortdurend reflecteren voor deze opleiding. Privécontacten worden vaak gebruikt om op een informele en vertrouwelijke manier te reflecteren.

Een aanzienlijk deel van de leraren volgt een opleiding en ziet dat als een logische stap in de ontwikkeling. Andere manieren waarop leraren leren, zijn scholing, lezingen, co-teaching en les- en bedrijfsbezoeken. In sommige gevallen worden (studie) reizen naar het buitenland genoemd als bron van nieuwe inzichten.

Toen heb ik een reis gemaakt van Finland tot Singapore. Wat ik eigenlijk wilde is veel vaker bij andere docenten in de les gaan kijken.

Theoretische kennis helpt de leraar om de ervaringen tijdens het innovatietraject te plaatsen in een theoretisch kader en er zo van te leren. Daarnaast helpt de theorie hen om zich vakinhoudelijk te ontwikkelen. Voor een aantal leraren geldt dat het volgen van een onderwijskundige masteropleiding hen helpt om onderwijskundige en procesmatige kennis op te doen.

Tot nu toe hebben we veel tijd besteed aan theorie lezen. Theoretisch weet ik nu veel meer over formatief werken, leerdoelen en succescriteria formuleren en daarmee werken. Het gaat ernaartoe dat we zichtbaar gaan maken wat leerlingen leren.

Vaak wordt er samen met collega's geïnnoveerd. Soms gebeurt dit gepland, soms ontwikkelt een individuele innovatie zich spontaan tot een groepsactiviteit. Nieuwe situaties die weerstand en emoties opwekken als gevolg van meningsverschillen en successen, dwingen innovatieteams tot reflectie. Tijdens deze reflectie wordt er vooral geleerd als er op een open manier gereflecteerd kan worden. Bij een aantal docenten blijkt het belangrijk om deze reflectie regelmatig te organiseren. In een aantal gevallen is de leidinggevende daar sturend in. In

sommige gevallen speelt de leidinggevende een coachende rol voor de innovatiegroep, ook omdat die er verder vanaf staat.

We hebben geleerd omdat we met dit klassenteam heel regelmatig om de tafel zitten en allemaal met hetzelfde bezig bent. Je creëert automatisch een bepaalde openheid. Als de een het op tafel durft te leggen, durft de ander dat ook. Dat creëert openheid wat heel leuk is en men durft kwetsbaar te zijn.

Daar hadden we ook intervisie voor opgestart. Dat was ook echt tijd. Dat was een hele fijne situatie, en iedereen nam filmpjes mee. En dan gingen we steeds een fase uit het coachgesprek centraal stellen en dan gingen we met elkaar oefenen met vragen stellen.

Een aantal leraren geeft aan zich alleen gevoeld te hebben. Deze ervaring zorgde ervoor dat de leraar tijdens het traject stappen ondernam om dit te veranderen, door bijscholing te volgen bijvoorbeeld.

Door de activiteiten die ondernomen worden in het kader van de innovatie, vergroten de leraren hun netwerk. De nieuwe connecties voegen ervaringen en kwaliteiten toe aan het netwerk van de leraar. Het netwerk helpt de leraar ook om de innovatie te verspreiden en te laten slagen. Deze nieuwe connecties kunnen binnen en buiten het onderwijs zijn. Denk aan contacten op bovenschools niveau of met de plaatselijke autoriteiten of Rotary. Nieuwe netwerkcontacten kunnen motiveren en inspireren. Conferenties, LOF-bijeenkomsten, studiedagen en cursussen zijn voorbeelden van plekken waar het netwerk vergroot kan worden.



WELKE FACTOREN ZIJN VAN INVLOED OP HET PROFESSIONALISEREN VAN LERAREN EN WAT IS DEZE INVLOED?

Bij het analyseren van de tekstfragmenten 'Welke factoren zijn van invloed op het professionaliseren van leraren en wat is deze invloed?' werden de volgende onderdelen het meest gecodeerd: schoolleiding (n=20), gedeelde visie intern (n=20), erkenning intern (n=23), tijd (n=24), schoolcultuur (n=24), persoonlijke kenmerken (n=25), cruciale momenten (n=30). Deze onderdelen hangen vaak met elkaar samen. In de verwerking van de resultaten zal er hier en daar overlap zijn.

De innoverende leraren zijn gepassioneerd over hun innovatie en zijn gedreven om die tot werkelijkheid te maken. **Persoonlijke motivatie en ervaringen** zijn hierbij belangrijk. Leraren ontwikkelen een netwerk, verzamelen en motiveren de mensen om zich heen en zoeken actief samenwerking binnen en buiten de school. In sommige gevallen hebben de leraren ervaringen buiten het onderwijs die hen enerzijds helpen om hun doelen op school te bereiken, en die anderzijds vaak een bron van inspiratie zijn voor de innovatie.

Wat zijn mijn drijfveren? Ten eerste vind ik de interactie leuk. Daarnaast wil ik ook de wereld beter maken. De vakken die ik geef vind ik eigenlijk helemaal niet belangrijk, ik wil ze iets mee geven.

Ik kijk heel erg naar wat er gebeurt in de buitenwereld. Goed luisteren naar vragen die er spelen. Ik denk vaak: 'oh, hier zie ik allemaal kansen'. Dus daar ga ik allerlei dingen met veel enthousiasme opzetten. En docenten enthousiast maken. En studenten enthousiast maken omdat ik in dingen geloof.

Beschikbare **tijd en vrijheid** om te experimenteren zijn belangrijke condities voor het doen slagen van de innovatie. Tijd is nodig om samen of alleen onderwijs te ontwerpen, te evalueren en om weerstand in de organisatie weg te nemen. In veel ge-

vallen krijgen leraren tijd en ervaren ze autonomie om aan hun innovaties te werken, soms met ondersteuning door het LOF, soms met middelen uit de school zelf. Daarnaast steken veel leraren veel eigen tijd in het project. Het is belangrijk om structureel tijd vrij te maken voor de leraar in het (les) rooster voor de innovatie zodat er focus kan zijn op het project. Daarbij gaat het niet alleen om fysieke tijd in het taakrooster, maar ook om ervaren ruimte ten aanzien van keuzes en prioriteiten.

Maar de school waar ik nu werk, stimuleert de docenten ook echt om zich te ontwikkelen. Dat helpt ook enorm mee, moet ik zeggen.

Wat ik heel leuk vind aan mijn school is dat er wel heel veel ruimte is voor eigen initiatief. Er is heel erg veel ruimte om na te denken over wat je zou willen.

Autonomie op de werkvloer kan hierin stimulerend en ook verlamdend werken. Enerzijds draagt deze autonomie bij aan het ervaren van verantwoordelijkheidsgevoel en de ruimte die de leraar voelt om te innoveren. Anderzijds kan te veel autonomie verlamdend werken als dat het lastig maakt gezamenlijke afspraken te maken op school waar iedereen zich aan houdt, wat vaak belangrijk is bij de implementatie van de innovatie.

Aansluitend is het nodig om de vrijheid te hebben alles te kunnen zeggen wat nodig is voor het slagen van de innovatie. Het is belangrijk dat in een **veilige (leer)omgeving** met andere betrokkenen kennis gedeeld en samengewerkt kan worden.

Iedereen staat er op dezelfde manier in en iedereen vindt het heel belangrijk. Daardoor kun je altijd een weg vinden. Daarmee wordt het heel constructief. In het verleden als ik veel mensen erbij had betrokken was ik toch zenuwachtig over de kritiek die we zouden krijgen en hoe ik me zou gaan verdedigen. Dan ben je minder constructief bezig. Dat is een groot verschil. En het steunt je ook heel erg. Als het tegenzit kan je er samen over zeuren en dan weer doorgaan. Dat is een veilige omgeving.

Is dat dan ook een stukje kwetsbaarheid? Nieuwsgierigheid maar ook kwetsbaar opstellen? Ik heb ontdekt dat dat bij mij heel makkelijk gaat, ik heb



daar totaal geen gêne in, maar dat is voor veel collega's moeilijk om toe te geven.

Ondersteuning door schoolleiders is noodzakelijk. Die ondersteuning kan verschillende vormen krijgen: in de vorm van vrijheid, autonomie en vertrouwen om eigen doelen te stellen en innovaties te initiëren (zie ook hierboven), in de vorm van ondersteuning en advies bij het vormgeven van innovatieprocessen, in de vorm van hulp bij het vinden en verkrijgen van een positie in de school, in de vorm van erkenning die bijdraagt aan zelfvertrouwen en in de vorm van sparring partner bij het oplossen van knelpunten. Een faciliterende en evaluerende schoolleider draagt bij aan de ontwikkeling van het project door scholing, bijwonen van lezingen en les- en bedrijfsbezoeken mogelijk te maken, en ook om als buitenstaander van de innovatie als sparringpartner te dienen en te reflecteren. Een innovatieve schoolcultuur waarin docentontwikkeling centraal staat, draagt bij aan het innovatieproject van de leraar.

Ook van de vorige directeur heb ik veel geleerd. Daar heb ik nog diverse gesprekken wel mee gehad, dat we het LOF-traject hadden gestart. Toen heeft hij dus met mij gesproken hoe ik er in moest staan en hoe ik ook dit LOF-traject tot een succes kan brengen. Nou ja daar heb ik echt wel heel veel van geleerd. Maar vooral uit gesprekken dus.

Mijn leidinggevende liet mij heel erg los. Die had zoiets van 'dat is prima. Volgens mij heb jij een heel goed idee, volgens mij moet je dit gewoon gaan doen. Houd me op de hoogte, verzamel een paar mensen, ga je gang.'

Er is verbondenheid met en bereidheid van collega's nodig om het project te laten slagen en om daarnaast uit de comfortzone te kunnen treden en zo nieuwe dingen te leren. Dat uit zich in positieve verwachtingen, interesses en waardering voor het project en de uitvoering van het project. Het draait ook om het gevoelsaspect. De **erkenning van collega's** wordt als positief ervaren. Daarbij gaat het ook om gevoelens van trots. Innoverende leraren voelen zich meer gezien in de school, en de waardering die ze krijgen van collega's en leidinggevende versterkt het zelfver-

trouwen. Verschillende kwaliteiten binnen innovatieteams dragen bij aan het wederzijds leren. Ze kunnen op de lange termijn het succes van de innovatie vergroten, hoewel het tempo van de innovatie er mogelijk door verlaagd wordt. In het verlengde zijn draagvlak en een gedeelde (school)visie door de betrokkenen nodig voor het project. Verbondenheid en erkenning van elkaars kwaliteiten motiveert betrokkenen om met elkaar tijd vrij te maken voor het project.

En toen kwamen er ook allerlei mensen van zorginstellingen en andere docenten en studenten bij de opening kijken. Iedereen kreeg een toespraakje en toen mochten ze er zelf doorheen lopen. En toen kreeg ik veel complimenten over dat die studenten zo leuk aan de slag waren en ze enthousiast waren, en dat het zo mooi was geworden en dat het echt nog wat kon betekenen voor de regio. En toen was iedereen heel enthousiast, dus toen dacht ik: nu heb ik het goed gedaan.

Ja en ook gewoon het feit dat je dit gedaan hebt, dat mensen ook trots op je zijn. Dat collega's ook zeggen van: jeetje wat goed dat jullie dit doen. Dat zij ook gewoon weten, wij hebben dit hier op school.

Waar eerder al beschreven is dat leraren zich ontwikkeld hebben in communicatie, speelt dit bij de factoren van invloed ook een rol. **Communicatie** speelt een belangrijke stimulerende of belemmerende rol tijdens veranderprocessen. Wanneer leraren op een heldere manier binnen en buiten de organisatie naar collega's en externe partners communiceren, draagt dit bij aan de ontwikkeling van het project. Het is wel belangrijk dat leraren beschikken over de nodige communicatieve vaardigheden. Denk hierbij aan schriftelijke en mondelinge vaardigheden om betrokkenen op een heldere manier mee te nemen in het ontwikkelproces.

Ik verbaasde me er heel erg over dat mijn aanvraag werd goedgekeurd. Die heb ik in een avond geschreven. Ik had wat boeken besteld en ik schreef vanuit de theorie mijn plan, mijn idee. Vervolgens heb ik het naar zeven of acht mensen binnen ons schoolbestuur gestuurd waarvan ik wist dat ze ooit een aanvraag hadden gedaan of ook op dit gebied kennis hebben. Na de kerstvakantie heb ik veel



feedback teruggekregen en toen heb ik het nog een keer herschreven, ook op een avond. Het heeft uiteindelijk mij niet veel tijd gekost, twee avonden, maar doordat je anderen laat meedenken schrijf je een beter plan. Want op basis van de feedback van mijn collega's zijn er nog een aantal dingen flink veranderd.

Tijdens de innovatie ondergaat de leraar verschillende **cruciale momenten**. Leraren beschrijven **positieve** en negatieve cruciale momenten. Bij de positieve cruciale momenten is er een tweedeling te maken. In de ene categorie neemt de leraar een beslissing of onderneemt een actie die te maken heeft met de innovatie.

Toen op een gegeven moment op papier... We hebben op een gegeven moment gewoon een poster aan de muur gehangen, ook voor de rest van het team, met de nieuwe opzet. En dat het team zei, 'ja er zitten altijd nog details in maar zo willen we volgend jaar gaan starten'.

Dat ik in die tweede vergadering na een half uur geïrriteerd was en zei van 'moet je luisteren mensen we zitten hier allemaal met uren en aan het eind van het jaar zijn jullie de personen die op hun bordje krijgen in de locatie van 'wat staat er nu?' Ik bedoel 'daar ben ik niet de persoon voor'. Ik ben wel de voorzitter van de werkgroep, maar het is niet zo dat ik straks verantwoordelijk ben voor het lesaanbod op jullie locatie. Daar worden jullie op aangekeken.

In de andere categorie worden momenten genoemd die de leraar overkomen zijn. De leraar heeft zelf geen (bewust) initiatief genomen, maar het wel (als positief) ervaren.

Het leuke is dat we nu voor het eerst een jaarlaag hebben die best wel enthousiast is over het vak, dat ze het best wel een leuk vak vinden en dat ze zin hebben in de lessen. Dat was voor mij de grootste bevestiging tot nu toe.

Deze cruciale momenten hebben gemeen dat de leraar op dat soort momenten expliciet of impliciet erkenning of waardering ontving voor het werk dat hij heeft verzet.

Ook binnen de **negatieve** ervaringen is een tweedeling aan te wijzen. In de eerste categorie vallen specifieke negatieve ervaringen.

Nou dat ging dan over dat dat we dachten: oké hier gaan we mee verder. En dat er dan één docent rechtop ging staan. En die zei: nou hier ben ik het helemaal niet mee eens, ik vind dit en dit en dit en dat, ik ga! Dat ik dacht van he oké, maar dit hadden we toch niet afgesproken? Dat vond ik dan weer het spel. Dat was ook nieuw voor mij om dat soort gesprekken aan te gaan. Mezelf daar een beetje naast te zetten. Daar heb ik heel veel van geleerd, ja. In het begin vond ik dat heel moeilijk, ik voelde me ook wel aangevallen.

Dit zijn dus ook momenten die leraren overkomen; meestal gaat het om collega's die niet mee willen en weerstand bieden. Daarnaast geeft een aantal leraren aan persoonlijk door een dip te zijn gegaan. Voor die leraren is er geen sprake van een specifiek negatief moment, maar eerder van een periode waarin ze het (in sommige gevallen erg) zwaar hebben gehad. Vaak gaat het dan om leraren die zelf veel verantwoordelijkheid dragen (voor leerlingen en/of collega's), terwijl ze het zelf niet meer zien zitten.

Leraren leren met name van **negatieve** cruciale momenten. De weerstand of wrijving die zulke momenten opleverden, was voor de leraren aanleiding om het anders aan te pakken. In de gevallen waarin leraren veel verantwoordelijkheid droegen, leidde een dergelijk moment er vaak toe dat ze een stap terug deden en die verantwoordelijkheid gingen delen. Eén leraar geeft aan meer inzicht te hebben gekregen in het spanningsveld tussen het zorgen voor draagvlak en een concrete, specifieke innovatie. Waar leraren dus vooral leren van de negatieve momenten, zijn de **positieve** momenten juist de momenten die leraren motiveren om hun innovatie voort te zetten.

Leraren met en zonder externe subsidie maken ontwikkelingen door. In veel gevallen is er op enige manier facilitering van tijd voor de innovatie. Binnen het LOF, of binnen een onderwijskundige master, is er veel aandacht voor reflectie en coaching. Deze coaching helpt om de professionalisering voor de leraar zelf zichtbaar te maken.



COVID-19-PANDEMIE

De sluiting van de scholen was natuurlijk een factor van invloed op de innovaties van de leraren. Gedurende het onderzoek is waargenomen dat de innovaties in een aantal gevallen zijn vertraagd of tijdelijk gestopt. Evalueren van de innovatie was lastiger, omdat moeilijker vast te stellen was of de covid-19-pandemie of de innovatie de oorzaak was van de professionalisering van de leraar. Specifiek voor het mbo waren er twee innovaties waar de covid-19-pandemie enorme impact had. Doordat de gehele horecasector gesloten was, misten opleidingen in die richting hun praktijkwerkplek. In de zorg was de praktijkwerkplek een stuk hectischer door de covid-19-pandemie. Uit het onderzoek blijkt niet dat de covid-19-pandemie in combinatie met een innovatie invloed heeft gehad op de professionalisering van de leraren.

RESULTATEN FOCUSGROEP

Tijdens de focusgroepbijeenkomst waren er dertien leraren en zes onderzoekers en technische ondersteuning. De onderzoekers deelden de voorlopige onderzoeksresultaten met de groep. De leraren herkenden zich in deze voorlopige resultaten. Er is na de focusgroepbijeenkomst geen aanleiding geweest om die te wijzigen of te herzien. De leraren werd aan het einde gevraagd naar aanbevelingen voor beleidsmakers op basis van hun ervaringen als innoverende leraar. Deze aanbevelingen waren vooral van praktische aard en gingen met name over welke factoren van invloed zijn op de innovatie en het innovatieproces. Enkele voorbeelden van aanbevelingen zijn: het waarderen en faciliteren van ruimte en tijd door de schoolleiding, het oprichten van netwerken van innoverende leraren, de mogelijkheid tot coaching en reflectie en het beroep aantrekkelijk maken door innovatie te stimuleren.

“ENKELE VOORBEELDEN VAN AANBEVELINGEN ZIJN: HET WAARDEREN EN FACILITEREN VAN RUIMTE EN TIJD DOOR DE SCHOOLLEIDING, HET OPRICHTEN VAN NETWERKEN VAN INNOVERENDE LERAREN, DE MOGELIJKHEID TOT COACHING EN REFLECTIE EN HET BEROEP AANTREKKELIJK MAKEN DOOR INNOVATIE TE STIMULEREN”



CONCLUSIES

WAT HEEFT DE LERAAR GELEERD?

Het valt op dat leraren met name leren op organisatorisch en procesmatig gebied en minder op pedagogisch en onderwijsinhoudelijk gebied. Dat lijkt voort te komen uit het feit dat ze vaak de trekker zijn van het initiatief en dus verantwoordelijk worden voor het proces. Leraren geven aan geleerd te hebben hoe veranderingen in hun school(organisatie) tot stand komen en dat effectieve communicatie hiervoor essentieel is. Ook geven ze aan dat het belangrijk is dat er binnen de school een gedeelde visie is en hoe ze die kunnen laten ontstaan. Daardoor worden ze zich bewust van het belang van samenwerken en het professioneel handelen. Ook worden ze zich ervan bewust dat er ruimte moet zijn om elkaar aan te spreken op het handelen en dat er ruimte moet zijn om gedeelde verantwoordelijkheid en eigenaarschap te laten ontstaan. De leraren komen tot het inzicht dat ze een stap terug moeten doen, zodat er ruimte ontstaat voor de andere betrokkenen. Dat lukt niet altijd. Leraren reflecteren en passen daardoor hun handelen aan. Ook hebben ze geleerd dat ze voor het slagen van de innovatie binnen (en buiten) de school netwerken moeten opbouwen en relaties moeten onderhouden. Hoewel veel leraren aangeven dat ze onzeker zijn over het verloop van de innovatie, zijn ze ook optimistisch en weten ze van aanpakken. Het zelfvertrouwen van de leraar groeit door de positieve aandacht die voortkomt uit de innovatie. Door dat vergrote zelfvertrouwen durven ze meer voor zichzelf en voor hun innovatie op te komen.

HOE HEEFT DE LERAAR GELEERD?

Leraren komen door hun innovatie in nieuwe situaties terecht waarbij andere competenties nodig zijn. Veel leraren leren daarin door 'trial and error'. Het blijkt voor leraren moeilijk te benoemen wat ze precies leren. Wanneer dat gecombineerd wordt met (georganiseerde) reflectie, worden ze zich bewuster van hun ontwikkeling. Coaching versterkt deze leeropbrengst. Een aanzienlijk deel van de leraren leert door een masteropleiding. Andere manieren die genoemd zijn, zijn scholing, les- en bedrijfsbezoeken en (studie)reizen. De leraren vergroten hun netwerk en hun theoretische kennis. Daarvoor bezoeken zij conferenties, LOF-bijeenkomsten, externe studiedagen en/of cursussen. De leraren worden erdoor geïnspireerd en gemotiveerd.

WAT ZIJN DE FACTOREN VAN INVLOED EN WAT IS DEZE INVLOED?

Het startpunt van de innovatie ligt vaak in een persoonlijke ervaring of motivatie. Deze motivatie is erg belangrijk in het proces van de innovatie. Een leraar die zelf een innovatie initieert, is gedreven om het initiatief te laten slagen. Hij zal zijn handelen aanpassen om dit initiatief te laten slagen, waardoor hij zich ontwikkelt in het vormgeven van innovatieprocessen.



De leraren hebben tijd nodig om aan hun innovatie te werken en vrijheid om ermee te experimenteren. Aansluitend is het nodig om vrijuit te kunnen zeggen wat nodig is, wat een veilige (leer)omgeving vereist. De schoolleider speelt een belangrijke rol als facilitator en procesbegeleider en voor het geven van morele steun binnen en buiten de school. Ook erkenning door collega's is onmisbaar. Verbondenheid en erkenning van elkaars kwaliteiten motiveert betrokkenen om met elkaar tijd vrij te maken voor het project. Wanneer de leraar goed leert communiceren, draagt dat bij aan het succes van de innovatie. Goed communiceren leidt er ook toe dat hij effectiever feedback geeft en ontvangt, zodat hij er meer van leert. Dat wordt ook versterkt als collega's dezelfde 'taal' spreken. Door een gedeelde context en ervaringen begrijpen collega's elkaar beter. In elke innovatie komen momenten voor die de innovatie kunnen maken of breken. Die zijn onvoorspelbaar. Er zijn momenten waarin de leraar een actieve rol had en momenten die de leraar overkomen. Vaak spelen erkenning of waardering, of het gebrek eraan, bij cruciale momenten een rol. Belangrijke factoren zijn dat óf collega's te veel weerstand bieden óf leraren de innovatie te veel bij zichzelf houden, waardoor het een te zware last wordt. Dat zijn de momenten waarop de leraar leert. De momenten van wrijving zorgen voor leren, de momenten van erkenning en succes stimuleren en motiveren.

“DOOR EEN GEDEELDE CONTEXT EN ERVARINGEN BEGRIJPEN COLLEGA'S ELKAAR BETER”

OP WELKE WIJZE DRAGEN DOOR LERAREN GEINITIEERDE INNOVATIES BIJ AAN HUN PROFESSIONALISERING?

Door de innovatie komt de leraar buiten zijn comfortzone. Deze wrijving, die vaak ontstaat door 'trial and error', veroorzaakt leermomenten die er anders niet geweest zouden zijn. Deze leermomenten zijn vaak lastig te voorspellen, maar ontstaan bijvoorbeeld als de leraar weerstand ervaart om de innovatie te implementeren. Daar moet hij mee leren omgaan door de juiste personen te betrekken bij de innovatie, binnen en buiten de school, en door effectief te communiceren over de innovatie.

Deze acties hebben effect op het slagen van de innovatie zelf, maar ook op de betrokkenen bij de innovatie, collega's, studenten en schoolleiders. De reactie van de omgeving kan positief of negatief zijn en de leraar leert als de interactie met zijn omgeving op een open en constructieve manier plaatsvindt. Daardoor wordt de samenwerking effectiever en prettiger. Met georganiseerde feedbackmomenten en voldoende coaching kan de leeropbrengst verduurzaamd worden.

Door de innovatie komt de leraar ook op nieuwe plekken, binnen en buiten de organisatie. Dat helpt niet alleen om de innovatie verder te brengen en te verduurzamen, maar brengt ook nieuwe inzichten en perspectieven met zich mee en kan zo bijdragen aan verdere professionalisering. De leraar krijgt ook vaak een andere rol binnen de school, omdat de vaardigheden erkend worden en de leraar het zelfvertrouwen voelt om nieuwe rollen op te pakken.



DISCUSSIE

In dit onderzoek stond de vraag centraal op welke wijze door leraren geïnitieerde innovaties bijdragen aan hun professionalisering.

Om tot leren te komen is het belangrijk dat de leraar uit zijn comfortzone komt. Leraren leren namelijk door grenservaringen. Dat zijn leerervaringen die pijnlijk zijn voor leraren omdat die voortkomen uit de discrepantie tussen de eisen van de innovatie enerzijds en de competenties die de leraren op dat moment bezitten anderzijds. Leraren leren door de confrontatie met (eigen) tekortkomingen en door teleurstelling in zichzelf en/of anderen (Miedema & Stam, 2008).

Leraren ontwikkelen in de eerste jaren routines waardoor het lesgeven minder inspanning vergt, maar die routines kunnen verdere ontwikkeling in de weg zitten (Snoek, Van Tartwijk & Pauw, 2020). Om te zorgen voor blijvende ontwikkeling van de leraar is het dus belangrijk ervoor te zorgen dat de leraar grenservaringen opdoet, zoals tijdens zelf geïnitieerde innovaties. Deze grenservaringen kunnen voortkomen uit de sociale context, theorie en/of de persoonlijke ervaringen van de leraar (Koffeman & Snoek, 2019), wat hem tot leren aanzet.

De grenservaringen kunnen ontstaan door handelingen die de leraar moet ondernemen (het wat en hoe), zoals draagvlak creëren of communicatie, maar ook doordat de leraar die handelingen met nieuwe personen, binnen of buiten de school, moet ondernemen. Als een leraar in een groter netwerk opereert, wordt de kans groter dat een grenservaring ontstaat. In dit grotere netwerk komt de leraar personen tegen met andere inzichten en vaardigheden, waarvan hij leert. Om een netwerk uit te brei-

den moet de leraar een netwerk leren vergroten en onderhouden. Het risico is wel dat leraren bij deze uitbreiding van het netwerk zoeken naar gelijkgestemden, waardoor de leeropbrengst tegen kan vallen (Uzzi & Spiro, 2005).

Als een leraar bij niet-gelijkgestemden terechtkomt, kunnen er onvoorspelbare nieuwe leermomenten ontstaan. Nieuwe contacten die vanuit een andere context of visie werken, kunnen de leraar aan het denken zetten over onder andere zijn eigen handelen en motivatie. Dat valt onder het domein sociaal leren (Koffeman & Snoek, 2019). Om dit effectief te laten zijn moet de leraar goed kunnen communiceren om uit te leggen waarom hij iets doet (Loughran, 2019). Bovendien bevorderen collectieve participatie en samenwerken de professionalisering van de leraar, als gebruik wordt gemaakt van feedback, discussie en interactie (Van Veen et al., 2010). Dat geldt voor zowel bestaande als nieuwe netwerken. Wie over een netwerk beschikt, krijgt toegang tot een verscheidenheid aan kennisbronnen (Carolan, 2013). Netwerken helpen om het eigen handelen en de ontwikkeling binnen de school in een bredere maatschappelijke context te plaatsen en te relateren aan bredere beleidsontwikkelingen, zowel binnen als buiten de school (Muijs & Harris, 2003). Daarbij kan de schoolleiding een essentiële rol spelen door de leraar in sociale zin en faciliterende zin te ondersteunen (Evers et al., 2011).

Gedurende het innovatieproces doen zich vaak succesmomenten en moeilijke momenten voor. Deze momenten zijn überhaupt moeilijk te voorspellen of te sturen. Omdat dit de momenten zijn waarop geleerd wordt, is het zaak er ruimte voor te



creëren (Koffeman & Snoek, 2019). De onvoorspelbare momenten vinden vooral buiten de reguliere lespraktijk plaats. Het startpunt van de innovaties van de respondenten van dit onderzoek betrof vaak een ervaring buiten de school. Het is dus de kunst om binnen de school ruimte te creëren voor ongeplande activiteiten en nieuwe ideeën.

In deze ruimte kunnen ook initiatieven gestart worden als de leraar het gevoel heeft dat er vrijheid is om te experimenteren en fouten te maken. Met deze vrijheid ontstaat ook verantwoordelijkheid voor de leraar. Een leraar met verantwoordelijkheid voor innovatieprocessen komt in de situatie dat hij acties moet ondernemen om het initiatief te laten slagen. De wrijving die hierbij ontstaat, leidt tot professionalisering.

Uit dit onderzoek is gebleken dat leraren het moeilijk vinden om zelf aan te geven wat ze precies hebben geleerd. Een andere persoon of opleiding (zoals een coach, schoolleider of opleidingsdocent) is vaak nodig om expliciet te maken wat ze geleerd hebben. Onderzoek van Hoekstra (2007) bevestigt dat reflectie in dialoog nodig is om gedachtepatronen van een leraar te doorbreken. Reflecteren is een belangrijk instrument om gedragsverandering bij leraren teweeg te brengen (Bergen & Vermunt, 2008; Hoekstra & Korthagen, 2011). Reflecteren kan zowel individueel als samen, bijvoorbeeld in professionele leergemeenschappen en communities of practice (Koffeman & Snoek, 2019). De leraren geven aan dat het interview dat bij hen is afgenomen voor hen een reflectiemoment is geweest, waarbij de onderzoekers de rol van coach hebben overgenomen. Dat blijkt een bijeffect geweest te zijn van dit onderzoek.

Het leren verankert beter als het expliciet wordt gemaakt. Daardoor is het mogelijk om de kennis en vaardigheden te delen met anderen, waardoor die anderen ook iets hebben aan het leerproces van de leraar. Er kan zo geleidelijk een gedeelde kennisbasis ontstaan rond het organiseren en implementeren van innovaties. Daar kunnen meer leraren in een school uit putten en dat draagt bij aan een sterker gedeeld eigenaarschap van leraren bij onderwijsinnovaties

Binnen de school speelt de schoolleiding een belangrijke rol. Dat wordt bevestigd in dit onderzoek. Bij scholen waarbij de visie van de respondenten niet overeenkwam met die van de schoolleiding, verliep de innovatie stroef. Dat werkte demotiverend, waardoor een aantal leraren op zoek ging naar een andere manier om zich te ontwikkelen, bijvoorbeeld op een andere school. Ook uit onderzoek van Little (2006) blijkt dat een gedeelde visie tussen schoolleiding en leraar van groot belang is.

Zondervan (2021) omschrijft verschillende eigenschappen van innovatieve leraren. Bij de respondenten binnen dit onderzoek zijn lef, volharding, doorzettingsvermogen en veerkracht erg herkenbaar. Dat komt overeen met het onderzoek van Hessing et al., (2013) en Smith & Gillespie (2007) waarin wordt beschreven dat de leraar vaak vanuit eigen doelen en ambities streeft naar verbetering van de kwaliteit van het eigen werk. Dat is bij alle respondenten ook een van de belangrijkste beweegredenen om de innovatie te starten. Door deze motivatie gaan ze daarmee aan de slag.

Een deel van de respondenten heeft een LOF-subsidie en de daarbij behorende ondersteuning toegekend gekregen, zoals een LOF-coach. Een ander deel van de respondenten is financieel ondersteund, maar heeft geen begeleiding en/of coaching gekregen. Een laatste groep leraren heeft geen financiële of andere ondersteuning gehad bij hun innovatie. Zowel de leraren met als zonder (LOF-)subsidie voelen zich verantwoordelijk en gemotiveerd voor de innovatie. Het is bij alle respondentengroepen van belang dat niet alleen de tijd gefaciliteerd wordt, maar ook het leren binnen de drie domeinen: persoonlijke ervaringen, sociaal leren en vanuit theorie (Koffeman & Snoek, 2019).

Een aanzienlijk deel van de respondenten liet ook teacher entrepreneurialism zien, oftewel ondernemendheid in brede zin. Een van de eigenschappen die bij de leraren uit dit onderzoek minder naar voren komt, is die van diep leren. Dat houdt in dat leraren beseffen hoe en wat ze moeten leren en vooral waarom of waarnaartoe. Hier zou een coach zoals bij LOF wellicht uitkomst bij kunnen bieden. Innovaties bestaan uit twee aspecten: onderwijsinhoudelijk en procesmatig. Uit dit onderzoek blijkt



dat er tijdens de innovatie minder geleerd wordt op onderwijsinhoudelijk gebied, maar veel meer op de procesmatige kant. Om te kunnen begrijpen hoe een innovatieproces werkt, blijkt het van belang dat er inzicht is in welke veranderprocessen er in werking worden gezet. De onderwijsvernieuwende leraar moet bestaande vormgevingen van onderwijs (deels) durven loslaten en door experimenteren nieuw onderwijs ontwikkelen (Zondervan, 2021). Inzicht in veranderprocessen is belangrijk voor leraren omdat ze gedurende hun hele leven te maken krijgen met veranderingen. Ze moeten dus bekwaam zijn in het omgaan met veranderingen en het vormgeven ervan (Snoek, 2007).

“DAT HOUDT IN DAT LERAREN BESEFFEN HOE EN WAT ZE MOETEN LEREN EN VOORAL WAAROM OF WAARNAARTOE. HIER ZOU EEN COACH ZOALS BIJ LOF WELLIJK UITKOMST BIJ KUNNEN BIJEDEN”



NUANCERING

De resultaten van dit onderzoek moeten om een aantal redenen met voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. De eerste reden is de groep leraren die meedeed aan dit onderzoek. Zoals genoemd in de methode is dit onderzoek gebaseerd op een gelegenheidssteekproef. De deelnemende leraren die niet waren verbonden aan het LOF, zijn allemaal gevonden via de persoonlijke en professionele netwerken van de onderzoekers, vooral via LinkedIn. Hoewel die netwerken drie sectoren (po, vo en mbo) en geografisch gezien een groot deel van Nederland besloegen, kan daardoor een vertekening in de resultaten zijn ontstaan. Alle leraren die hebben deelgenomen aan het onderzoek, zijn leraren die actief een professioneel (online) netwerk buiten hun eigen school onderhouden. De helft van de leraren in de steekproef noemde het opbouwen en onderhouden van netwerken als iets wat ze geleerd hebben tijdens hun innovatietraject. De wijze waarop de steekproef is samengesteld, heeft wellicht geleid tot een groep respondenten die daar uit zichzelf al meer toe geneigd was.

Daarnaast hebben de onderzoekers zelf mogelijk invloed gehad op de resultaten. Een belangrijke manier waarop leraren hebben geleerd is door reflectie. Tijdens het eerste interview, waarin de onderzoekers de ontwikkeling van de leraren samenvatten in een tijdlijn, gaven meerdere leraren aan dat overzicht erg interessant te vinden en nog niet eerder op die manier naar hun eigen ontwikkeling te hebben gekeken. Een dergelijk gesprek zou als reflectie kunnen worden gezien. Het is mogelijk dat de ontwikkeling die leraren in het tweede interview beschreven, is beïnvloed door de reflectie tijdens het eerste interview. Ze werden in het eerste gesprek op hun eigen ontwikkeling gewezen. Wellicht

zijn ze vervolgens meer actief gaan reflecteren. Bij zelfrapportage, zoals bij deze interviews, bestaat bovendien de mogelijkheid dat de leraren zichzelf 'rooskleuriger' voordoet. Ook kan het zijn dat het bevraagde iets omvat waarvan de leraar zich mogelijk niet volledig bewust is (Hornstra, Van den Berg & Denessen, 2011), wat binnen dit onderzoek regelmatig is voorgekomen.

Ondanks de inspanningen die zijn gedaan om tijdens alle stappen van dit onderzoek zo veel mogelijk verschillende combinaties van onderzoekers en leraren te maken, zou er binnen de onderzoeksgroep een vertekening hebben kunnen ontstaan. De onderzoekers hebben gemiddeld met ongeveer de helft van de leraren 'kennisgemaakt' door een interview of het coderen van een interview. Hoewel de profielen op basis van het eerste interview en de aantekeningen van het tweede interview zo volledig mogelijk waren, bleek het voor de onderzoekers lastig om zich enkel op basis daarvan een beeld te vormen van de ontwikkeling van de leraren. Vaak kon een andere onderzoeker toelichting geven, maar de kans bestaat dat er op die manier gaten in de collectieve kennis van de onderzoeksgroep zijn gevallen.

Een laatste omstandigheid die hier genoemd moet worden is de covid-19-pandemie. Het mogelijke effect daarvan op de resultaten van dit onderzoek is niet eenduidig. Aan de ene kant ervoeren de onderzoekers het als een gemis dat ze de leraren niet konden bezoeken op hun eigen scholen tijdens het uitvoeren van dit onderzoek. Aan de andere kant was de wijze van dataverzameling nu meer uniform dan wanneer de onderzoekers leraren op hun eigen scholen zouden hebben bezocht. Dat heeft



interviews opgeleverd die inhoudelijk en in vorm goed met elkaar te vergelijken waren. Daarbij moet worden bedacht dat de onderzoekers in deze vorm van interviewen meer hebben moeten vertrouwen op wat de leraren konden en wilden vertellen over hun ontwikkeling. Niet alle leraren waren even goed in staat te reflecteren en hebben dus wellicht niet altijd even goed kunnen beschrijven hoe ze zich hebben geprofessionaliseerd. Een bezoek aan de leraar op zijn of haar eigen school zou meer zicht op de professionalisering van de leraar in die context hebben kunnen opleveren.

**“ALLE LERAREN DIE
HEBBEN DEELGENOMEN
AAN HET ONDERZOEK,
ZIJN LERAREN DIE ACTIEF
EEN PROFESSIONEEL
(ONLINE) NETWERK
BUITEN HUN EIGEN
SCHOOL ONDERHOUDEN”**



AANBEVELINGEN

INLEIDING

De meeste aanbevelingen zijn specifiek voor een doelgroep: leraren, schoolleiders, lerarenopleidingen en beleidsmakers. Uit onze interviews hebben we geconcludeerd dat een innovatie een verrijking kan zijn voor leerlingen en de school, maar ook voor de leraar in kwestie. Het biedt afwisseling ten opzichte van het lesgeven, het geeft de leraar de mogelijkheid om met anderen in contact te komen en iets te creëren wat groter is dan wat er in normale lessen gebeurt en waar hij trots op kan zijn. Het verdient daarom aanbeveling ervoor te zorgen dat leraren in staat gesteld wordt innovatief te zijn. Het verdient ook aanbeveling om naar degenen die niet zelf als leraar werken, te communiceren dat het beroep leraar meer is dan alleen lesgeven. Dat is een verantwoordelijkheid van alle betrokkenen in het onderwijs.

VOOR LERAREN

Het is belangrijk dat een innoverende leraar niet alleen innoveert, maar er ook van leert. Op die manier creëert de innovatie een meerwaarde die groter is dan de innovatie alleen.

- Het is belangrijk om tijdens de innovatie reflectiemomenten te organiseren, niet alleen om het project te evalueren, maar vooral om de gezamenlijke leeropbrengst en het leerproces in kaart te brengen en te verbeteren.
- De leraar is zelf verantwoordelijk voor de eigen ontwikkeling. Hij zal zelf initiatief moeten nemen om reflectie te organiseren om zo de eigen ontwikkeling te stimuleren.

- Een goede leraar hoeft geen goede innovator te zijn. Bij het opzetten en implementeren van een innovatie komen andere vaardigheden kijken; de leraar moet zich daarvan bewust zijn en er extra op reflecteren.
- Tijdens innovatieprocessen gaan er tegenslagen komen. Dat zijn de momenten waarop de leraar leert. Hij leert hoe hij tegenslagen overwint en waardoor ze ontstonden. Het is belangrijk deze momenten van frictie te omarmen.
- Door de innovatie krijgt de leraar kansen. Hij komt op nieuwe plekken, ontmoet nieuwe mensen, en krijgt wellicht een andere rol binnen de eigen organisatie. Pak die kansen.

VOOR SCHOOLLEIDERS

Schoolleiders hebben een belangrijke rol bij het tot stand komen en het faciliteren van innovaties en de leeropbrengst daarvan.

- Geef ruimte aan de leraren. Als een leraar een volle werkweek heeft, is er geen ruimte om tot nieuwe ideeën te komen. Als leraren gaan innoveren, geef ze dan vertrouwen door ze mandaat te geven op het gebied van de innovatie. Spreek morele steun uit aan de innovatie in de organisatie en breng de innovator eventueel in contact met belangrijke personen binnen en buiten de organisatie op het gebied van de innovatie.
- Een goede leraar is ook iemand die zelf blijft leren. Ondersteun niet alleen de pedagogische en didactische ontwikkeling van de leraar, maar besteed ook aandacht aan zijn ontwikkeling en expertise als ontwikkelaar en vernieuwer.
- Het is belangrijk dat de leraar de verantwoordelijkheid neemt. Dat betekent dat de schoolleider



op zijn handen moet gaan zitten. Vaak komen deze innovaties voort uit de intrinsieke motivatie van de leraar en zal de leraar de verantwoordelijkheid nemen als hij de ruimte voelt.

- Als leraren innovaties starten binnen de school, zorg dan dat ze begeleid worden in hun ontwikkeling door coaching om reflectie, discussie en feedback te faciliteren.
- Het is belangrijk dat er in de school een sfeer heerst waarin nieuwe initiatieven omarmd worden en waarin waardering blijkt voor wat leraren ondernemen en dat die initiatieven hun weg kunnen vinden naar het beleid van de school. Top-down-initiatieven zitten vaak bottom-up-initiatieven in de weg.
- De grootste leeropbrengst zit in de onverwachte momenten. Toevallige ontmoetingen, situaties die normaal nooit voorkomen, kortom serendipiteit. Het is zaak gelegenheden te creëren voor onverwachte situaties. Dat kan in het klein zijn door op een studiedag eens mensen bij elkaar te zetten die elkaar niet goed kennen, maar ook om leraren de gelegenheid te geven op studiereizen of externe cursussen te gaan. Of door tijd te reserveren die geen specifiek doel heeft. Binnen een schoolweek een keer een uurtje blokkeren is niet genoeg. Voor dit soort processen is het van belang dat de leraar loskomt van de waan van de dag en dus is het aan te raden grotere blokken tijd te reserveren. Net zoals directieleden hebben waarin ze een hele dag of zelfs meerdere dagen bijeen gaan zitten, hebben leraren dat soort dagen ook nodig om tot reflectie en innovatie te komen.

VOOR BELEIDSMAKERS

Om ervoor te zorgen dat leraren zich professioneel kunnen ontwikkelen door middel van (hun) innovaties is het zaak dat de organisatie vanuit verschillende invalshoeken faciliteert, zowel financieel als in tijd en in ruimte.

- In het dagelijks werk van veel leraren is nauwelijks ruimte om innovaties op te zetten. Voor onderwijs dat zich voortdurend vernieuwt en aanpast aan nieuwe ontwikkelingen en inzichten is het noodzakelijk dat leraren de ruimte

krijgen om zich met innovatie bezig te houden. De leraren uit dit onderzoek hebben die ruimte bijna allemaal gekregen, ofwel met steun van een landelijk innovatieprogramma zoals het LOF, ofwel gefaciliteerd vanuit het schoolbestuur.

Het is daarom van belang om leraren in tijd en geld te faciliteren voor innovatieprojecten (en de daarmee gepaard gaande professionalisering) - naast hun reguliere lesgevende activiteiten.

- Faciliteer coaching. Die helpt om het leren expliciet te maken en om bestaande gedachtepatronen van een leraar te doorbreken. Het kunnen innovatiecoaches zijn van binnen de school of van buiten. In een LOF-achtige structuur bijvoorbeeld kregen de innovators tijdens hun innovatietraject externe coaches toegewezen. Dat werd als waardevol en effectief ervaren.
- Faciliteer (grotere) netwerken, zowel intern als extern. In dat grotere netwerk komt de leraar personen tegen met andere inzichten en vaardigheden, waarvan geleerd wordt. Dat betekent dat de school zich actief kan aansluiten bij school- en vestigingsoverstijgende netwerken. Vanuit de LOF-structuur werd die mogelijkheid ook aangeboden. Naast coaches werden er netwerkbijeenkomsten georganiseerd waarbij de innovators met elkaar konden sparren. Dat werd als waardevol en leerzaam ervaren.
- Maak ruimte voor 'ongeplande' activiteiten. Stel bijvoorbeeld minder lessen in, zorg voor ruimte in de agenda. Het is de kunst om binnen de school leraren los te laten, zodat ruimte ontstaat voor deze ongeplande activiteiten en nieuwe ideeën.
- In deze ruimte kunnen initiatieven gestart worden als de leraar het gevoel heeft dat er vrijheid is om te experimenteren en fouten te maken.

VOOR DE LERARENOPLEIDING

Hoewel al is aangetoond dat de leraar vooral leert door te doen en door het opdoen van grenservaringen, kan de lerarenopleiding al bijdragen aan de professionele ontwikkeling van (startende) leraren.



- Leer leraren over het belang van communicatie en netwerken. Leer ze dat een schoolorganisatie een netwerk is waarin je zaken voor elkaar krijgt als je dat op de juiste manier met de juiste persoon in gang zet. Contacten kunnen leggen en netwerken opbouwen en onderhouden zijn hierbij van groot belang.
- Maak leraren bewust van veranderprocessen binnen een school. Om te begrijpen hoe een innovatieproces werkt, blijkt het van belang dat er inzicht is in welke veranderprocessen er in werking worden gezet. Inzicht in veranderprocessen is belangrijk voor leraren omdat ze gedurende hun hele leven te maken krijgen met veranderingen. Ze moeten dus bekwaam zijn in het omgaan met veranderingen en het vormgeven hiervan.
- Maak de leraren ervan bewust dat je je professioneel kunt ontwikkelen buiten de dagelijkse praktijk, buiten het leslokaal.
- Omarm mensen die van buiten het onderwijs komen, zoals zij-instromers, nog meer. Die zoeken actief een grenservaring op en zijn daarmee potentiële innovators in de onderwijspraktijk. Deze zij-instromers hebben weliswaar niet altijd de vaardigheden die in een lerarenopleiding aangeleerd worden, maar beschikken vaak juist weer over vaardigheden en attitude die niet op een lerarenopleiding aan te leren zijn. Daarbij hebben ze ervaring in een ander beroep dan dat van leraar. Die ervaring kan van onschatbare waarde zijn voor innovaties binnen scholen. Het is zaak dat lerarenopleidingen met deze bril kijken naar de geschiktheid van zij-instromers in het onderwijs en hen anders benaderen dan de reguliere student.

VOOR VERVOLGONDERZOEK

Wat zegt het dat iemand een zij-instromer is of ervaring buiten het onderwijs heeft? En is de leeftijd of het aantal jaren onderwijservaring van belang? Dat zou verder onderzocht kunnen worden. Ook is het de moeite waard om te bekijken wat er nog meer uit de verzamelde data te halen is. Verder zijn de volgende items het onderzoeken waard: interne versus externe coaching, en de rol en/of impact van leerlingen binnen innovaties.

Interne versus externe coaching

Uit ons onderzoek blijkt dat een coach de leraar helpt om bestaande gedachtepatronen van een leraar te doorbreken en aanzet tot reflectie en daarvoor tot leren. Bij LOF ging het om LOF-leraar-coaches van buiten de school maar er zijn ook leraren binnen het onderzoek geweest die een coach (of soortgelijk figuur) vanuit hun eigen school hadden. In nader onderzoek zou kunnen worden bekeken of de inzet van een interne of externe coach invloed heeft op de professionalisering van de leraar.

Impact van leerlingen binnen innovatie

In dit onderzoek is naar voren gekomen dat leraren hun leerlingen vaak betrekken bij de innovatie. Als ze leerlingen expliciet meenemen in de innovatie en hen bevragen, leren ze samen. Een onderzoek naar het leren van zowel de leraar als leerlingen zou een mooi vervolg hierop zijn: in hoeverre leren leraren van leerlingen en andersom tijdens een innovatietraject?



LITERATUURLIJST

Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., van der Velden, T., & de Goede, M. (2013). *Basisboek Kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Utrecht: Noordhoff Uitgevers.

Bergen, Th., & Vermunt, J. (2008). Het leren van leraren op de werkplek. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(4), 45-53.

Carolan, B.V. (2013). *Social network analysis and education: theory, methods & applications*. Sage Publications.

Coenders, M. (2010). Netwerklernen is heel gewoon. *Meso Focus*. 1-7.

Day, C., Kingston, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

Didau, D. (2015). *What if everything you knew about education was wrong?* Crown House.

Eekelen, I.M., Van Boshuizen, H.P.A., & Vermunt, J.D. (2005). Self-Regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50(3), 447-471.

Evers, A., Wassink, H., Kreijns, K., Heijden, van der B., & Vermeulen, M. (2011). Het organiseren van informeel leren van leraren op de werkplek. In I.

Diepstraten, H. Wassink, & S. Stijnen (2011) pp. 81-89. *Professionalisering van leraren op de werkplek*. Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010.

Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6 (2), 151-182. doi:10.1080/713698714

Hessing, R., Loeffen, E., Uytendaal, E. & Willems, W. (2013). De leraar aan het roer – *Handreiking voor het bevorderen van eigenaarschap van professionele ontwikkeling*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.

Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace* [proefschrift]. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Hoekstra, A., & Korthagen, F. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning versus Systematically Supported Learning. *Journal of Teacher Education*, 62, 76-92. DOI:10.1177/0022487110382917.

Hornstra, L., Van den Bergh, L. & Denessen, E. (2011). Impliciete metingen van groepsstereotiepe houdingen van leraren. *Pedagogische Studiën* (88), 354-366.

Kelchtermans, G. (2006-2007). Proeftuinen, praktijkvoorbeelden en professionele schoolteams: succesvol werken aan onderwijsverbetering. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 18, 660-665.



Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(4), 7-22.

Koffeman, A. (2021). Sources for Learning Understanding the Role of Context in Teacher Professional Learning (Proefschrift). UCL Institute of Education, London.

Koffeman, A., & Snoek, M. (2019). Identifying context factors as a source for teacher professional learning. *Professional Development in Education*, 45(3), 456-471. DOI:10.1080/19415257.2018.1557239.

Little, J. W. (2006). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. Arlington, VA: Education Association National.

Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: the foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching*, 25(5), 523-535.

Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(2), 16-21.

Macbeath, J. (2012). Future of teaching profession. *Education International research institute*. doi:10.1080/0022027710030103

Miedema, W.G., & Stam, M. (2002). Docenten ontwikkelen eigenzinnige kwaliteit. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1), 5-12.

Miedema, W., & Stam, M. (2008). *Leren en innoveren: wat en hoe leren docenten van het innoveren voor het eigen onderwijs?* Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Educational Management & Administration* 31(4), 437-49.

Priestley, M., Biesta, G.J.J., Philippou, S. & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: SAGE Publications Ltd

Rikkerink, M. (2017, juni). *Succesfactoren voor vernieuwing in het mbo*. 's-Hertogenbosch: Canon Beroepsonderwijs.

Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R. J., & Ritzen, H. (2016). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies, *Journal of Educational Change*, 17(2), 223-249. DOI: 10.1007/s10833-015-9253-5.

Sleegers, P. and Ledoux, G. (2006). *Innovatie in het primair onderwijs: strategieën, ervaringen en aanbevelingen. Een literatuurstudie naar werkzame principes*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Smith, C., & Gillespie, M. (2007). Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education. *Review of Adult Learning and Literacy*, 7, 205-244.

Snoek, M. (editor) (2007). *Eigenaar van kwaliteit: veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*. Hogeschool van Amsterdam.

Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact in schools*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Snoek, M., Hulsbos, F., Andersen, I. (2019). *Teacher leadership. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

Snoek, M., van Tartwijk, J., & Pauw, I. (editors) (2020). *Leraar: een professie met perspectief - deel 1: Een veelzijdig beroepsbeeld*. ten Brink Uitgevers.



Snoek, M., Volman, M. (2014). The impact of the organizational transfer climate on the use of teacher leadership competences developed in a post-initial Master's program. *Teaching and teacher education*, 37, 91–100. doi:10.1016/j.tate.2013.10.005

Ten Bosch, B., Buitelaar, A., Droppers, A., Gruijthuijzen, R.-J., Langelaar, S., & Molenaar, A. (2017). *LOF voor de leraar*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.

Ten Bosch, Droppers, A., Gruijthuijzen, R.-J., Hendriks, A., Moolenaar, A., Van Tuijl, M. (2018). *LOF voor de leraar 2.0*. Utrecht: LerarenOntwikkelfonds.

Tough, P. (2015). *Een kwestie van karakter. Waarom doorzettingsvermogen en nieuwsgierigheid belangrijker zijn dan IQ*. Business Contact.

Uzzi, B., & Spiro, J. (2005). Collaboration and Creativity: The Small World Problem. *American Journal of Sociology*, 111(2), 447–504.

Van der Bolt, L., Studulski, F., Van der Vegt, A. L., & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties Een verkenning op basis van literatuur*.

Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van docentleraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON – Universiteit Leiden.

Wei, W., DeBrot, D., & Witney, C. (2015). The role of leadership in small scale educational change. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(1), 40-54.

Zondervan, T. (2016). Educating practically wise teachers. Personal formation of students in an innovative teacher training program. In C. Bakker, & N. Montesano Montessori (Eds.). *Complexity in education: From horror to passion* (pp. 211-234). Rotterdam: Sense Publishers.

Zondervan, T. (2021). Een kwestie van karakter: persoonsvorming bij het opleiden van innovatieve docenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 42(1), 356-366.

Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, Th., & Bolhuis, B. (2009). Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students? *Journal of Teacher Education*, 60(3), 243-257.



BIJLAGEN



BIJLAGE 1 - INTERVIEWLEIDRAAD 1

Onderzoeksvraag en deelvragen

Hoofdvraag:

Op welke wijze dragen door leraren geïnitieerde innovaties bij aan hun professionalisering?

Deelvragen:

1. Wat leren leraren tijdens innovatietrajecten?
 2. Hoe leren leraren tijdens innovatietrajecten?
 3. Welke factoren zijn hierbij van invloed?
 4. Wat is de invloed van deze factoren?
-

1. Introductie en inleiding:

- o Kennismaken
- o Uitleg over doel van het interview: focus op het leren van de leraar
- o Uitleg over de aanpak van het interview: digitale afname, uitleg gebruik van padlet, tijdsduur, anonimiteit, vertrouwelijkheid en tijdsduur.

2. Start van het gesprek:

- Waar en hoe is de oerknal ontstaan? -> Echt het allereerste moment dat het idee ontstond! Wat waren je drijfveren? Vertel eens iets over je innovatie?

Gedurende dit gespreksonderdeel maken we de koppeling naar de tijdlijn op padlet. We leggen dit uit:

De tijdlijn wordt een weergave van het interview. Links is de oerknal, rechts is het NU. De interviewer noteert de belangrijke momenten in het proces en zet ze daarna in overeenstemming met de geïnterviewde daartussen op de tijdlijn. Het kan iets zijn WAT geleerd is, maar het kan ook de situatie zijn WAARIN dat gebeurde.

(De dik gedrukte vragen stellen we ZEKER, ze zijn rechtstreeks te koppelen aan de hoofdvraag en de subvragen. De andere vragen zijn EXTRA om het gesprek op gang te brengen.)

3. De inhoud en de vorm van het leren.

- Leren in termen van
 - opbrengst
 - aanleiding
 - bronnen
 - uit ervaring
 - door/met collega's
 - uit theorie
- **Kan je iets benoemen dat je nu al geleerd hebt doordat je met deze innovatie bezig was?**
- Wat heeft de innovatie jou tot nu toe gebracht?
- Hoe weet je dat je dit geleerd hebt?
- Ben jij de afgelopen periode dingen anders gaan aanpakken?
- Kijk je anders naar jezelf? Hoe dan?



- **Je hebt aangegeven dat je x hebt geleerd. Was je ook van plan om dit te gaan leren? Had je verwacht om dit te leren?**
 - Was het belangrijk om dit te leren? Wat betekent dit voor jou?
 - Wat maakte dat jij x toch hebt geleerd? Welke situatie heeft daarvoor gezorgd?
 - Hoe heeft die situatie dan bijgedragen aan jouw leren? En welke relatie heeft dit dan nog met jouw innovatie? Wat in de innovatie heeft tot dit leren gezorgd.
- **Noem eens een specifiek moment dat het heel goed ging met jouw innovatie? En noem ook eens een specifiek moment dat het heel slecht ging met jouw innovatie?** (zowel situatie als leermoment zelf even in steekwoorden opschrijven, later wegzetten in de padlet). **Waren er nog meer van dit soort momenten?**
- Per genoemd moment: Wat gebeurde er op dit moment? Heb je er iets van geleerd? Wie of wat maakte dit voor jou een leermoment was? Wat betekent dit voor jouw ontwikkeling? Pak je nu dit soort momenten anders aan? Wat betekent dit moment voor het vervolg (van jouw innovatie)?

4. Koppeling maken van de 'belangrijke momenten' aan de tijdlijn.

- De genoteerde momenten wegzetten in de tijdlijn op padlet. Wanneer was dit punt?
 - Toevoegen , waarom en hoe dit een leermoment was. Wat leerde jij hier ook weer? Was er nog meer?
- Uitleggen: Dit is de basis voor het tweede gesprek.*

5. Koppeling maken naar de toekomst:

- Korte termijn: Wat is jouw (leer)doel op korte termijn in relatie tot je innovatie?
- Lange(re) termijn: Wanneer is voor jou de innovatie geslaagd?

6. Zijn er zaken niet benoemd die je graag nog wil vermelden?

PDF maken van tijdlijn.

7. Vervolg bespreken:

- Voorleggen transcript, ter informatie
- Mogelijkheid tot contact opnemen voor verhelderingsvragen
- Vervolggesprek



BIJLAGE 2 - INTERVIEWLEIDRAAD 2

Interviewers:

Geïnterviewde:

Datum:

School/instelling:

Innovatie:

1. We starten met het laatste onderdeel van de Padlet van interview 1: De korte en lange termijn doelen.
Waar sta je nu?
2. a) Wat is het belangrijkste dat je geleerd hebt gedurende je innovatietraject? Kun je een top 3 noemen?
b) Wat heb je gedaan om dat te leren?
c) Wat is hierbij je belangrijkste bron?
3. En hoe heeft de omgeving hieraan bijgedragen?
 - a. Hoe heeft de leidinggevende hieraan bijgedragen?
 - b. Hoe hebben jouw collega's hieraan bijgedragen?
 - c. Hoe hebben externe(n) (collega's) hieraan bijgedragen?
 - d. Hoe hebben leerlingen hieraan bijgedragen?
 - e. Welke kwaliteiten die 'van nature' bij jou aanwezig zijn, hebben bijgedragen aan datgene wat je hebt geleerd?
4. a) Op welke wijze denk je het geleerde verder te ontwikkelen?
b) Welk onderdeel van je innovatie heeft ervoor gezorgd dat je hierin hebt kunnen ontwikkelen?
5. Individuele vraag, gericht op de professionalisering van de leraar (voortkomend uit profielschets).
6. Eventuele ontbrekende gegevens vanuit interview 1
(zoals LOF ja/nee, alleen/samen, opdracht/eigen motivatie), uitnodigen focusgroep.



BIJLAGE 3 - BIOGRAFIEËN LOF-ONDERZOEKERS

Arda Droppers

Sinds 1984 werkt Arda als docent moderne vreemde talen in het middelbaar onderwijs in onder- en bovenbouw. In 1998 is zij op College de Heemlanden in Houten gaan lesgeven. Op deze school heeft zij naast het lesgeven diverse functies vervuld zoals sectieleider, coördinator internationalisering en teamleider. Na het afronden van de master Management, Culture & Change in 2016 werkt Arda als leraar-onderzoeker voor LOF/CAOP.

Caroline Ermers

Na het behalen van de master Leren & Innoveren is Caroline zich, naast haar werkzaamheden in het primair onderwijs, gaan richten op de onderzoeken en innovatiekant binnen organisaties. Vanuit haar bedrijf COLlabb ondersteunt en begeleidt ze bijvoorbeeld onderzoekers en studenten bij hun onderzoek. Ook ontwerpt en faciliteert ze ontwikkeltrajecten binnen scholen en organisaties. Als onderzoeker is Caroline verbonden aan de kenniskring van Aeres Hogeschool in Wageningen en De Foundation for Corporate Education (FCE) in Utrecht. Sinds 2020 werkt ze ook als onderzoeker voor LOF.

Christien Overdiep

Na het afronden van haar studie Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit Utrecht heeft Christien als leidinggevende in de kinderopvang gewerkt. Haar hart ligt echter bij het onderwijs en sinds een aantal jaren geeft ze dan ook met veel plezier les aan de bovenbouw van een basisschool in Utrecht. Sinds het afronden van haar master Professioneel Meesterschap is Christien werkzaam als onderzoeker voor LOF.

Iris Nicolassen

Iris Nicolassen werkt als senior docent Pedagogiek en onderwijsontwerper bij ROC Aventus. Na het afronden van haar studie master Leren & Innoveren is ze naast haar werk als docent ook werkzaam bij de Aventus Academie (docentprofessionalisering). Hier traint ze docenten om vaardig te worden in 'scaffolding', een manier om meer coachend les te geven aan studenten. Sinds 2020 werkt ze ook als onderzoeker voor LOF.

Marco Snoek

Marco Snoek werkt als lector Leren & Innoveren bij het kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Binnen dat lectoraat houdt hij zich bezig met vraagstukken rond het beroep van leraar, met name rond de ontwikkeling en professionalisering van leraren en rond leiderschap van leraren bij onderwijsinnovaties. Hij ondersteunt de onderzoeksgroep vanaf de start van het LOF-onderzoek in 2016.

Lara Meijer

Lara Meijer werkt als docent Nederlands en onderzoeksvaardigheden op het Clusius College. Na het afronden van haar master docent Nederlands is zij gestart als docent-onderzoeker. Daarnaast coördineert zij jaarlijks het Clusius debattoernooi mbo. Vanuit een NRO-onderzoek heeft zij de lessenserie over communicatie ontworpen die studenten voorbereidt op communiceren op de arbeidsmarkt. Tevens heeft zij in samenwerking met de Hogeschool van Amsterdam en InHolland het generieke keuzedeel Voorbereiding hbo ontwikkeld. Sinds 2020 werkt ze als onderzoeker voor LOF.



Lars Roon

Lars Roon werkt als docent Geschiedenis op RSG Brokdele in Breukelen. Na zijn studie Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam is hij op zijn eigen school in verschillende rollen betrokken bij het op gang brengen en bestendigen van onderwijsvernieuwing. Op dit moment heeft hij als ICT-coördinator zijn handen vol aan het begeleiden van zijn collega's en leerlingen in het afstandsonderwijs, daarnaast ondersteunt hij als datacoach zijn schoolleiding bij het maken van data-geïnformeerde keuzes. Lars is sinds mei 2020 onderzoeker voor het CAOP.

Robert-Jan Gruijthuijzen

Robert-Jan Gruijthuijzen geeft filosofieles op het Udens College, is trainer bij Trainees in onderwijs en denkt als lid van de NRO-commissie mee over de Lerarenagenda. Sinds vier jaar maakt hij deel uit van de LOF-onderzoeksgroep.

Rudy Jonker

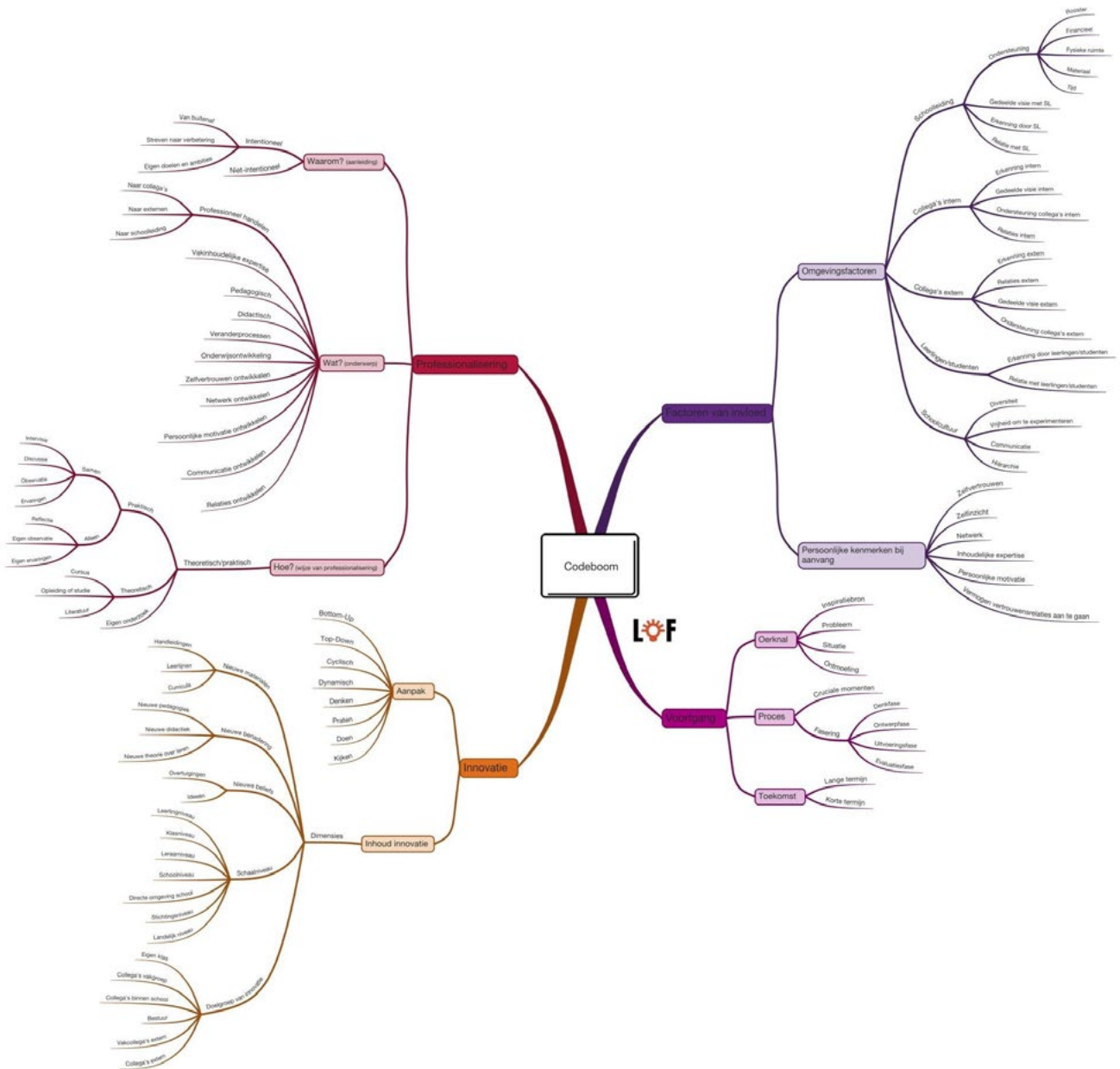
Na een promotieonderzoek aan Wageningen Universiteit en onderzoek aan de Universiteit van Bielefeld is Rudy Jonker via een zij-instroomtraject aan de Radboud Universiteit en Universiteit Twente gestart als docent Natuur, Leven en Technologie, Biologie en ANW op het Twents Carmelcollege. Daarnaast is hij ICT-coördinator. In 2018 ontving hij een LOF-subsidie om een systeem van gepersonaliseerd leren te ontwikkelen op school. Sinds maart 2020 werkt hij als onderzoeker voor LOF.

Ben Smit

Ben is als onderwijsonderzoeker werkzaam bij het ICLON, Universiteit Leiden. Zijn onderzoeksinteresse gaat vooral uit naar actieonderzoek en praktijkonderzoek in het onderwijs, met name in de lerarenopleiding. Naast methodologische onderwerpen rond dit type onderzoek, zijn leerlingenparticipatie en de veranderende positie van betrokkenen in onderwijsonderzoek onderwerp van zijn onderzoek. Daarnaast is hij International Coordinator van het *Pedagogy, Education & Praxis (PEP) research programme*.



BIJLAGE 4 - CODEBOOM



BIJLAGE 5 - CODES MET DEFINITIES

Code	Definitie
Innovatie	De innovatie is gericht op...
Aanpak	Hoe een probleem wordt opgelost
Bottom-up	De innovatie begint bij docenten en verspreidt zich door de organisatie
Top-down	De innovatie is bedacht door schoolleiding of bestuur en daar zijn docenten bij gezocht
Cyclisch	De innovatie wordt steeds geevalueerd en bijgesteld
Dynamisch	Er wordt niet-cyclisch geïnnoveerd, de fases van ontwerp, uitvoeren en evaluatie volgen geen vast patroon
Denken	Er wordt vooral nagedacht over de innovatie
Praten	Er wordt geïnnoveerd door met betrokkenen te praten
Doen	Er wordt geïnnoveerd door met betrokkenen te doen (bijv. een andere lesmethode)
Kijken	Er wordt geïnnoveerd door observaties en daarvan te leren
Inhoud innovatie	De innovatie is gericht op...
Dimensies	De materialen, benaderingen en beliefs waarop de innovatie is gericht
Nieuwe materialen	De innovatie is gericht op het gebruik van nieuwe instrumenten en activiteiten.
Handleidingen	De innovatie is gericht op een schriftelijke of digitale instructie waarin beschreven staat hoe men de innovatie kan gebruiken
Leerlijnen	De innovatie is gericht op een uitwerking van hoe binnen een bepaald leergebied de lerende van een bepaald beginniveau tot een bepaald eindniveau kan komen.
Curricula	De innovatie is gericht op een leerplan
Nieuwe benadering	De innovatie is gericht op een nieuwe benadering (zie vertakkingen) in...
Nieuwe pedagogiek	De innovatie is gericht op een nieuwe pedagogische benadering in...
Nieuwe didactiek	De innovatie is gericht op een nieuwe methode van onderwijzen in...
Nieuwe theorie over leren	De innovatie is gericht op een nieuwe theorie over het leren in...
Nieuwe beliefs	De innovatie is gericht op nieuwe overtuigingen en waarden in...
Overtuigingen	De innovatie is gericht op het veranderen van bestaande opvattingen/overtuigingen.
Ideeen	De innovatie is gericht op een begrip, gedachte, (gedeelde) voorstelling of concept.
Schaalniveau	Het schaalniveau betekent het niveau in de organisatie waar de innovatie (of het hier beschreven deel) betrekking tot heeft
Leerlingniveau	Er wordt vooral gewerkt met leerlingen op een individuele basis voor deze innovatie
Klasniveau	Er wordt op een klasniveau gewerkt aan deze innovatie
Leraarniveau	Er wordt op een leraarniveau gewerkt aan deze innovatie



Schoolniveau	Er wordt op een schoolniveau gewerkt aan deze innovatie
Directe omgeving school	Er wordt samen met partners buiten de school gewerkt aan deze innovatie
Stichtingsniveau	Er wordt op een stichtingsniveau gewerkt aan deze innovatie
Landelijk niveau	Er wordt op een landelijk niveau gewerkt aan deze innovatie
Doelgroep van innovatie	Op welke doelgroep heeft de innovatie betrekking. Dit verschilt van schaalniveau in dat het schaalniveau is waar de innovatie wordt uitgevoerd. Dat hoeft hier niet zo te zijn. Voorbeeld: Een school kan veranderen om individuele leerlingen de ruimte te geven.
Eigen klas	het doel is dat de eigen klas baat heeft bij de innovatie
Collega's vakgroep	Het doel is dat collega's in de vakgroep baat hebben bij de innovatie
Collega's binnen school	Het doel is dat collega's binnen school baat hebben bij de innovatie
Bestuur	Het doel is dat het bestuur baat heeft bij de innovatie
Vakcollega's extern	Het doel is dat vakcollega's buiten de school baat hebben bij de innovatie
Collega's extern	Het doel is dat collega's in buiten de school baat hebben bij de innovatie

Professionalisering	Alles wat met de ontwikkeling van de docent te maken heeft dmv de innovatie
Waarom?	Aanleiding voor professionalisering
Intentioneel	Van te voren duidelijk wat de leerresultaten zouden moeten worden en welke verscheidenheid aan prestaties geleverd moeten worden (i.t.t. incidenteel)
Van buitenaf	Van buiten de docent
Streven naar verbetering	Verbetering van resultaten, samenwerking, sfeer etc.
Eigen doelen en ambities	Vanuit de docent zelf (intrinsiek)
Niet-intentioneel	Onbewust (i.t.t. intentioneel)
Wat?	De overkoepelende code voor alles wat geleerd is
Professioneel handelen	Dagelijks handelen in de onderwijspraktijk en beroepshouding
Naar collega's	Collega's binnen de school
Naar externen	Collega's en anderen buiten de school
Naar schoolleiding	Het professioneel handelen van de docent naar schoolleiding
Vakinhoudelijke expertise	De ontwikkeling van de docent t.o.v. zijn vakinhoudelijke expertise
Pedagogisch	De ontwikkeling van de docent t.o.v. zijn pedagogische vaardigheden
Didactisch	De ontwikkeling van de docent t.o.v. zijn didactische vaardigheden
Veranderprocessen	De docent ontwikkelt zijn inzicht in hoe veranderingen in gang gezet kunnen worden op een school



Onderwijs-ontwikkeling	De ontwikkeling van de docent t.o.v. onderwijsontwikkeling
Zelfvertrouwen ontwikkelen	De docent ontwikkelt zijn zelfvertrouwen
Netwerk ontwikkelen	De docent ontwikkelt een al dan niet professioneel netwerk
Persoonlijke motivatie ontwikkelen	De docent ontwikkelt zijn persoonlijke motivatie
Communicatie ontwikkelen	De docent ontwikkelt zijn wijze van communiceren met anderen
Relaties ontwikkelen	De ontwikkeling van de docent t.o.v. (werk)relaties
Hoe?	Wijze van professionalisering van de docent
Praktisch	Er is door praktische activiteiten geleerd (i.t.t. theoretisch)
Samen	Er is samen met anderen iets uitgevoerd waardoor geleerd werd
Intervisie	Er is een georganiseerd gesprek tussen mensen die werkzaam of in opleiding zijn in hetzelfde vakgebied geweest t.b.v. de ontwikkeling
Discussie	Er is als gevolg van discussie met anderen geleerd
Observatie	Er is als gevolg van gezamenlijke observatie geleerd (bijv. een bezoek aan een andere school met collega's).
Ervaringen	Er is geleerd naar aanleiding van een (reeks van) gezamenlijke activiteit(en) die in de praktijk is ondervonden
Alleen	Er is geleerd door individuele activiteiten
Reflectie	Er is geleerd door reflectie (op zichzelf of op gebeurtenissen)
Eigen observatie	Er is geleerd door zaken die de docent gezien heeft
Eigen ervaringen	Er is geleerd naar aanleiding van een (reeks van) individuele activiteit(en) die in de praktijk zijn ondervonden
Theoretisch	Er is van op een theoretische manier geleerd
Cursus	De docent heeft een korte cursus gevolgd en daarvan geleerd
Opleiding of studie	De docent heeft een opleiding of studie gevolgd tijdens het initiatief (dus meer dan 1 cursus)
Literatuur	De docent heeft wetenschappelijke of andere literatuur geraadpleegd
Eigen onderzoek	De docent heeft zelf onderzoek verricht om te leren



Factoren van invloed	
Omgevingsfactoren	
Schoolleiding (SL)	De schoolleiding
Ondersteuning	De mate waarin de schoolleiding initiatieven ondersteunt (meer in gedrag en woorden dan in concrete hulpmiddelen zoals geld of tijd)
Rooster	De mate waarin de schoolleiding het rooster laat aanpassen voor (het werken aan) deze innovatie
Financieel	De mate waarin de schoolleiding formatieruimte of andere financiële hulp aan de innovatie biedt
Fysieke ruimte	De mate waarin er fysieke ruimte wordt gecreeerd voor de innovatie (denk aan: technieklokaal, spreekkamer etc.)
Materiaal	De mate waarin er materialen kunnen worden aangeschaft die nodig zijn
Tijd	De mate waarin er tijd beschikbaar is voor de docent(en) (los van of die tijd betaald wordt (dat is financieel)) om aan de innovatie te werken
Gedeelde visie met SL	De mate waarin de visie van de docent overeen komt met die van de schoolleiding.
Erkenning door SL	De mate waarin de docent erkenning ervaart van de schoolleiding.
Relatie met SL	De relatie die de docent heeft met de schoolleiding.
Collega's intern	De invloed van interne collega's
Erkenning intern	De mate waarin de docent erkenning ervaart van interne collega's.
Gedeelde visie intern	De mate waarin de visie van de docent overeen komt met die van interne collega's.
Ondersteuning collega's intern	De mate waarin de docent ondersteund wordt door interne collega's.
Relaties intern	De relatie(s) die de docent ervaart met interne collega's.
Collega's extern	De invloed van externe collega's
Erkenning extern	De mate waarin de docent erkenning ervaart van externe collega's.
Relaties extern	De relatie(s) die de docent ervaart met externe collega's.
Gedeelde visie extern	De mate waarin de visie van de docent overeen komt met die van externe collega's
Ondersteuning collega's extern	De mate waarin de docent ondersteund wordt door externe collega's.
Leerlingen/studenten	Leerlingen/studenten van de docent.
Erkenning door leerlingen/studenten	De mate waarin de docent erkenning ervaart van zijn leerlingen/studenten.
Relatie met leerlingen/studenten	De relatie(s) die de docent ervaart met zijn leerlingen/studenten.
Schoolcultuur	Schoolcultuur is gedrag dat (en de daaronder liggende overtuigingen die) mensen in een school met elkaar delen.
Diversiteit	Hoe diversiteit de innovatie beïnvloedt (bijv. etnisch, geslacht, seksueel)
Vrijheid om te experimenteren	De mate waarin de docent vrijheid om te experimenteren ervaart binnen de school.



Communicatie	De mate van communiceren binnen de school.
Hiërarchie	De hiërarchie (organisatiestructuur waarbij mensen de baas zijn over anderen) binnen een school.
Persoonlijke kenmerken bij aanvang	Persoonlijke kenmerken van de docent waar hij over beschikt als hij start met zijn innovatie.
Zelfvertrouwen	De docent beschikt over zelfvertrouwen.
Zelfinzicht	De docent heeft zelfinzicht en reflecteert op zijn handelen.
Netwerk	De docent heeft een (professioneel) netwerk dat hij in kan zetten.
Inhoudelijke expertise	De docent heeft een bepaalde expertise op zijn/haar vakgebied.
Persoonlijke motivatie	De docent is intrinsiek gemotiveerd.
Vermogen vertrouwensrelaties aan te gaan	De docent beschikt over het vermogen om vertrouwensrelaties met anderen aan te gaan.

Voortgang	Hier wordt gesproken over de voortgang van de innovatie
Oerknal	Het prille begin van de innovatie
Inspiratiebron	Lezing (dit is niet hetzelfde als een ontmoeting, wat meer 1op1 is), filmpje, congres, studiereis, boek, artikel.
Probleem	Er was een duidelijk probleem/iets ging niet goed en dat moest verbeterd worden
Situatie	Er was een situatie op school of daarbuiten dat de docent dacht: hier moet ik iets mee (dit is intensiever contact dan een lezing)
Ontmoeting	De innovator komt op het idee voor de innovatie door een ontmoeting (interactie) met leerling/collega/guru etc.
Proces/Fasering	De mate waarin de innovatie verloopt volgens een bepaald proces/verloop. Het is verder niet mogelijk een onderverdeling weer te geven
Denkfase	De fase waarin de innovatie wordt bedacht, waarin het idee (langzaam) rijpt
Ontwerpfase	De fase waarin de innovatie wordt ontworpen/voorgesteld
Uitvoeringsfase	De fase waarin er aan de innovatie gewerkt wordt (het ontwerp is goedgekeurd en men kan aan de slag).
Evaluatiefase	De fase waarin de innovatie geevalueerd wordt en verbeteringen worden voorgesteld (het kan hierna weer naar ontwerpfase toe als er cyclisch gewerkt wordt)
Cruciale momenten	De cruciale momenten tijdens het proces van de innovatie.
Toekomst	Hoe denkt de innovator over de toekomst
Lange termijn	De gedachten voor de lange termijn
Korte termijn	De gedachten voor de korte termijn
Ondersteuning collega's intern	De mate waarin de docent ondersteund wordt door interne collega's.
Relaties intern	De relatie(s) die de docent ervaart met interne collega's.



Collega's extern	De invloed van externe collega's
Erkenning extern	De mate waarin de docent erkenning ervaart van externe collega's.
Relaties extern	De relatie(s) die de docent ervaart met externe collega's.
Gedeelde visie extern	De mate waarin de visie van de docent overeen komt met die van externe collega's
Ondersteuning collega's extern	De mate waarin de docent ondersteund wordt door externe collega's.
Leerlingen/studenten	Leerlingen/studenten van de docent.
Erkenning door leerlingen/studenten	De mate waarin de docent erkenning ervaart van zijn leerlingen/studenten.
Relatie met leerlingen/studenten	De relatie(s) die de docent ervaart met zijn leerlingen/studenten.
Schoolcultuur	Schoolcultuur is gedrag dat (en de daaronder liggende overtuigingen die) mensen in een school met elkaar delen.
Diversiteit	Hoe diversiteit de innovatie beïnvloedt (bijv. etnisch, geslacht, seksueel)
Vrijheid om te experimenteren	De mate waarin de docent vrijheid om te experimenteren ervaart binnen de school.



BIJLAGE 6 - SJABLOON PROFIELSCHETS

Geïnterviewde:

Interviewers:

Schrijvers profielschets:

Schooltype (po/vo/mbo)

LOF-subsidie (ja/nee)

Schaalniveau

(leerling/klas/leraar/school/directe schoolomgeving/stichtingsniveau/landelijk niveau/klas)

Doelgroep (klas/vakgroep/collega's/bestuur/vakcollega's extern/collega's extern)

1. Professionalisering

- 1.1 Waarom heeft de docent geleerd?
- 1.2 Korte en lange termijndoelen:
- 1.3 Hoogte – en dieptepunten (cruciale momenten):
- 1.4 Wat heeft de docent geleerd?
- 1.5 Hoe heeft de docent geleerd?

2. Factoren van invloed

- 2.1 Omgevingsfactoren
 - 2.1.1 Schoolleiding
 - 2.1.2 Collega's intern en extern
 - 2.1.3 Leerlingen / studenten
 - 2.1.4 Schoolcultuur
- 2.2 Persoonlijke kenmerken bij aanvang

3. Vervolg vragen voor interview twee.



BIJLAGE 7 - FREQUENTIETABELLEN

KWANTITATIEVE BENADERING

Wat	Aantal totaal	Cases
Professioneel handelen	132	16
naar collega's	100	24
naar externen	63	21
naar schoolleiding	27	15
Vakinhoudelijke expertise	8	7
Pedagogisch	26	16
Didactisch	22	10
Veranderprocessen	24	14
Onderwijsontwikkeling	75	25
Zelfvertrouwen ontwikkelen	27	15
Netwerk ontwikkelen	37	18
Persoonlijke motivatie ontwikkelen	40	16
Communicatie ontwikkelen	14	10
Relaties ontwikkelen	27	17

Tabel 1

Deze codes verwijzen naar deelvraag 1 - wat heeft de leraar geleerd?



Wat	Aantal totaal	Cases
Hoe	89	14
Praktisch	35	14
Samen	112	30
Intervisie	19	11
Discussie	17	8
Observatie	20	12
Ervaringen	33	17
Alleen	43	14
Reflectie	71	23
Eigen observaties	28	13
Eigen ervaringen	27	14
Theoretisch	47	19
Cursus	24	16
Opleiding of studie	38	13
Literatuur	41	21
Eigen onderzoek	10	8

Tabel 2

Deze codes verwijzen naar deelvraag 2 - hoe heeft de leraar geleerd?



Wat	Aantal totaal	Cases
Factoren van invloed	259	19
Omgevingsfactoren	202	20
Schoolleiding	71	20
Ondersteuning	60	20
Rooster	15	7
Financieel	22	12
Fysieke ruimte	15	9
Materiaal	4	2
Tijd	63	24
Gedeelde visie met SL	16	14
Erkenning door SL	48	22
Relatie met SL	7	6
Collega's intern	77	22
Erkenning intern	52	23
Gedeelde visie intern	64	20
Ondersteuning collega's intern	44	18
Relaties intern	12	7
Collega's extern	42	12
Erkenning extern	27	11
Relaties extern	27	16
Ondersteuning collega's extern	19	15
Gedeelde visie extern	10	7
Leerlingen/studenten	17	10
Erkenning door leerlingen/studenten	34	17
Relatie met leerlingen/studenten	8	5
Schoolcultuur	61	24
Diversiteit	13	4
Vrijheid om te experimenteren	30	20
Communicatie	13	8
Hiërarchie	6	5
Persoonlijke kenmerken bij aanvang	98	21
Zelfvertrouwen	23	13
Zelfinzicht	53	25
Netwerk	12	7
Inhoudelijke expertise	23	15
Persoonlijke motivatie	83	25
Vermogen vertrouwensrelaties aan te gaan	6	3

Tabel 3

Deze codes verwijzen naar deelvraag 3 - Welke factoren zijn hierbij van invloed?



BIJLAGE 8 - VRAGEN KWANTITATIEVE BENADERING

Om van codes tot coherente antwoorden op de verschillende deelvragen te komen zijn de tekstfragmenten voor iedere code gerubriceerd aan de hand van een aantal vragen. Deze dienden er vooral voor om de onderzoekers houvast te geven bij het lezen en ordenen van de tekstfragmenten. Niet voor alle codes waren dezelfde vragen te relevant, hieronder is per code weergegeven welke vragen zijn gebruikt.

Voortgang

- Oerknal
 - *Oerknal door ervaring uit omgeving*
 - *Oerknal uit ervaringen van docent zelf*
 - *oerknal extern (niet bij docent)*

Deelvraag 1 - wat leren leraren?

- Communicatie
 - *Wat vraagt het van de docent om effectief te communiceren?*
 - *Wat hebben de docenten geleerd over communicatie?*
 - *Hoe hebben de docenten situaties gecreëerd om te communiceren?*
- Netwerken en relaties ontwikkelen
 - *Wat hadden ze (de docenten zelf) nodig om netwerken en relaties te ontwikkelen?*
 - *Wat hebben ze geleerd met betrekking tot het ontwikkelen van netwerken en relaties?*
 - *Hoe heb je situaties gecreëerd waarin je die concrete opbrengsten kan opdoen?*
 - *Wat weten we over condities die daarvoor nodig zijn?*
- Veranderprocessen
 - *Wat hadden ze nodig voor veranderprocessen?*
 - *Wat hebben ze geleerd met betrekking tot veranderprocessen?*
 - *Hoe heb je situaties gecreëerd waarin je die concrete opbrengsten kan opdoen?*
 - *Wat weten we over condities die daarvoor nodig zijn?*
- Zelfvertrouwen
 - *Wat is er nodig om zelfvertrouwen te ontwikkelen?*
 - *Wat heb je geleerd over zelfvertrouwen.*
 - *Hoe heb je zelfvertrouwen ontwikkeld? Situaties, bijeenkomsten, reflectie, enz..*
 - *Wat is er al aanwezig (persoonseigenschap) qua zelfvertrouwen*

Deelvraag 2 - hoe leren leraren?

- Reflectie
 - *Wat hadden ze (de docenten zelf) nodig om te reflecteren?*
 - *Wat hebben ze geleerd van de reflectie?*
 - *Hoe heb je situaties gecreëerd waarin je die concrete opbrengsten kan opdoen?*
 - *Wat weten we over condities (van omgeving) die daarvoor nodig zijn?*
- Samen
 - *Wat is er nodig (persoonseigenschap) om samen met collega's te leren?*
 - *Wat heeft de docent samen geleerd?*
 - *Hoe heeft de docent situaties gecreëerd om samen te leren?*
 - *Welke factoren (buiten de docent) zijn belangrijk om samen te kunnen leren?*



- Theoretisch
 - Wat hadden docenten nodig te leren vanuit de theorie?
 - Wat hebben ze geleerd met betrekking tot het leren vanuit de theorie?
 - Hoe heb je situaties gecreëerd waarin je die concrete opbrengsten kan opdoen?
 - Wat leren we over condities die daarvoor nodig zijn?

Deelvraag 3 - context

- Erkenning intern
 - *Op welke manier krijgen leraren (geen) erkenning van collega's intern?*
 - *Wat is de invloed van (geen) erkenning van collega's intern?*
 - *Hoe ben je omgegaan met (het ontbreken van) de erkenning van collega's intern?*
- Gedeelde visie intern
 - *Hoe beïnvloedt de gedeelde visie het professionaliseren?*
 - *Welke stappen heeft de docent genomen om een gedeelde visie te creëren?*
 - *Welke factoren buiten de docent beïnvloeden de gedeelde visie?*
- Persoonlijke kenmerken bij aanvang
 - *Welke persoonlijk kenmerken had de docent bij aanvang van de innovatie?*
 - *Welke persoonlijke ontwikkeling heeft er tijdens de innovatie plaatsgevonden?*
- Schoolcultuur - vrijheid
 - *Hoe draagt vrijheid bij aan de professionalisering?*
 - *Wat is de bijdrage van vrijheid op de professionalisering?*
 - *In hoeverre stimuleert of belemmert vrijheid de professionalisering van leren?*
- Tijd
 - *Op welke manier krijgen of maken leraren (geen) tijd?*
 - *Wat is de invloed van (het ontbreken van) tijd?*
 - *Hoe ben je omgegaan met (het ontbreken van) tijd?*
- Cruciale momenten
 - *Op welke manier maken leraren positieve cruciale momenten door?*
 - *Welke negatieve cruciale momenten maken zij door?*
 - *Op welke manier leren leraren daarvan?*



BIJLAGE 9 - VRAGEN BREAKOUT ROOMS FOCUSGROEP

Breakout room 1

We hebben gezien dat veel mensen uit hun comfortzone zijn getreden en dat dit heeft bijgedragen aan hun innovatie.

- a) Herkennen jullie dit? Hoe dan? Zien jullie dit ook bij anderen?
- b) Welke tips zouden jullie kunnen geven aan andere leraren en schoolleiders met betrekking tot het uit de comfort zone treden?
- c) Als uit je comfortzone zo belangrijk is, wat betekent dat dan voor het innoveren/professionaliseren van leraren? Wat zou dat dan betekenen voor leraren of schoolleiders? En wat betekent dit dan voor anderen, bijvoorbeeld opleiders en beleidsmakers?

Breakout room 2

We hebben gezien dat veel mensen leren over 'mensen meenemen'/draagvlak creëren.

- a) Herken je dat? Hoe herken je dat bij jezelf en anderen?
- b) Wat heb jij eraan gedaan om mensen mee te krijgen.
- c) Als draagvlak creëren zo belangrijk is, wat betekent dat voor leraren en schoolleiders? En wat betekent dit dan voor anderen, bijvoorbeeld opleiders en beleidsmakers?

Breakout room 3

We hebben in onze analyse van de interviews gezien dat leraren op verschillende manieren professionaliseren.

- a) Hoe heb je aan je professionele ontwikkeling gewerkt? Hoe leer jij?
- b) Wat zou er gebeuren met jouw professionele ontwikkeling als je je innovatietraject hebt afgerond?
- c) Wat betekent dat voor leraren en schoolleiders? En wat betekent dit dan voor anderen, bijvoorbeeld opleiders en beleidsmakers?

Breakout room 4

We hebben in onze analyse van de interviews gezien dat leraren op verschillende gebieden professionaliseren.

- a) Waarin ben je beter geworden gedurende de ontwikkeling van jouw innovatie? Heeft dit invloed gehad op jouw collega's?
- b) Hoe denk je dat in de toekomst te kunnen gebruiken?
- c) Wat betekent dat voor leraren en schoolleiders? En wat betekent dit dan voor anderen, bijvoorbeeld opleiders en beleidsmakers?

Breakout room 5

Sommige innovaties zijn door de leraar alleen opgestart en anderen hebben dit samen met collega's gedaan. Maar ook als je het samen met collega's doet, kan je je alleen voelen.

- a) Herken je dit? Herken je dit bij anderen?
- b) Waarin vulden jouw collega's/partners je aan? Wat deed dit met jou?
- c) Heb je je wel eens alleen gevoeld tijdens de innovatie? Welke invloed had dit op jouw professionele ontwikkeling? Hoe heb je gehandeld hierin?
- d) Wat betekent dit voor leraren en schoolleiders? En wat betekent dit dan voor anderen, bijvoorbeeld opleiders en beleidsmakers?



BIJLAGE 10 - PADLET: WORKSHOP REFLECTIE

Bekijk de gehele reflectie in Padlet.



BIJLAGE 11 - TIJDLIJN VOORBEEDEN

Tijdslijn van een LOF-project, voorbeeld 1



Tijdslijn van een LOF-project, voorbeeld 2



AUTEURS

Arda Droppers

Caroline Ermers

Robert-Jan Gruijthuijzen

Rudy Jonker

Lara Meijer

Iris Nicolassen

Christien Overdiep

Lars Roon

Ben Smit

Marco Snoek

Deze publicatie is uitgegeven door LOF, oktober 2021.