

Het leren van docenten in het kader van herregistratie: Een review over effecten van professionalisering en over herregistratiesystemen

Klaas van Veen
Jacobiene Meirink
Rosanne Zwart

In opdracht van
Stichting Beroepskwaliteit Leraren
Januari 2009

Achtergrond

Het Landelijk Expertisecentrum Leren van Docenten is een in 2007 door het ministerie van OCW ingesteld kennis- en onderzoekscentrum dat als doel heeft kennis, inzicht en expertise toegankelijk te maken voor een ieder die zich bezig houdt met het leren van docenten in het basis-, voortgezet, beroeps- en hoger onderwijs. Voor meer informatie en contact, zie www.lerenvandocenten.nl

Deze reviewstudie is geschreven in opdracht van Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) in het kader van de discussie over beroepsregisters en herregistratie van docenten. Een eerste verslag ervan is gepresenteerd op de door SBL georganiseerde conferentie 'Lerarenregister en beroepskwaliteit' op 10 december 2008 te Driebergen. Voor meer informatie over SBL, zie www.lerarenweb.nl

De studie is geschreven door dr. Klaas van Veen, dr. Jacobiene Meirink en dr. Rosanne Zwart. Klaas van Veen is projectleider van het expertisecentrum en ook universitair docent bij de universitaire lerarenopleiding van Universiteit Leiden, ICLON. Zijn recente onderzoek richt zich o.a. op de schoolorganisatorische doordenking van het leren van docenten. Jacobiene Meirink is medewerker bij het expertisecentrum en ook als lerarenopleider verbonden aan het ICLON. In 2007 is zij gepromoveerd op het leren van docenten in een context van samenwerking in teams. Rosanne Zwart is medewerker van het expertisecentrum en ook universitair docent aan de universitaire lerarenopleiding van de VU Amsterdam. Zij is in 2007 gepromoveerd op het leren van docenten in een context van collegiale coaching.



Expertisecentrum Leren van Docenten
<http://www.lerenvandocenten.nl>
E-mail: info@lerenvandocenten.nl

Postadres:
Expertisecentrum Leren van Docenten,
Postbus 905, 2300 AX Leiden

Bezoekadres:
Willem Einthoven-gebouw, kamers B2.38/40/44,
Wassenaarseweg 62A, Leiden

Inhoudsopgave

Samenvatting	7
1. Inleiding	13
2. Theoretische achtergrond en methodologische verantwoording	15
3. Onderzoek naar de effecten van vormen van professionele ontwikkeling	19
4. Herregistratie bij docentberoep in buitenland en bij andere beroepen	26
5. Algemene conclusies, aanbevelingen en discussie	38
6. Referentielijst	43
Appendix I	49

Samenvatting

Deze reviewstudie naar effecten van docentprofessionalisering en systemen voor herregistratie is uitgevoerd in opdracht van SBL tegen de achtergrond van de recente discussie over (her)registratie van docenten. In het kader van het bevorderen van de kwaliteit van leraren en onderwijs, lijkt er politiek een groeiende behoefte te zijn aan lerarenregisters, waarbij leraren gevraagd zullen worden zich regelmatig te herregisteren. Deze herregistratie zou gebaseerd moeten zijn op voldoende professionele ontwikkeling van docenten. Het invoeren van herregistratie roept op dit moment echter nog veel vragen en onduidelijkheden op, zoals welke typen leeractiviteiten van leraren zijn relevant voor het bevorderen van de kwaliteit van hun lesgeven? Hoe kunnen dit soort procedures georganiseerd worden zonder dat dit vervalt in een onnodige administratieve en bureaucratische ballast voor alle betrokkenen? Er is daarom behoefte aan een systematische verkenning van bestaand onderzoek, praktijken en mogelijkheden op gebied van docentprofessionalisering en (her)registratie.

7

In dit rapport wordt verslag gedaan van deze verkenning, waarbij de volgende drie vragen centraal staan:

1. Welke typen leeractiviteiten van docenten zijn relevant voor het bevorderen van de kwaliteit van hun lesgeven?
2. Wat is er bekend over hoe beroepsregisters in binnen- en buitenland herregistratie van professionals organiseren?
3. Kunnen we op basis van de antwoorden op bovenstaande vragen specifieke aanbevelingen doen voor en/of eisen stellen aan de wijze waarop docenten hun professionaliteit onderhouden en ontwikkelen?

Voor de beantwoording van vraag 1 is gezocht naar studies die één of meerdere relaties onderzoeken tussen leeractiviteiten van docenten en hun kennis, attitude, vaardigheden, de kwaliteit van hun lesgeven en/of leerling-resultaten. Een eerste probleem dat zich hierbij voordoet is het grotendeels ontbreken van grootschalige studies die al deze relaties op een systematische en valide manier onderzoeken. De meeste studies richten zich alleen op de relatie tussen leeractiviteiten en de kennis,

attitude en vaardigheden van docenten. Tevens betreft het meestal studies die de effecten van een specifieke leeractiviteit in een specifieke context onderzoeken. Studies die de effecten van leeractiviteiten in verschillende contexten onderzoeken ontbreken veelal.

Een tweede probleem dat zich bij veel studies voordoet betreft de gehanteerde effectmaat. De meeste studies hanteren als effectmaat zelfrapportages van docenten, dus wat docenten zelf vinden dat ze geleerd hebben en wat het effect daarvan is op hun lesgeven en op de leeropbrengsten van hun leerlingen. Veel minder studies gebruiken naast zelfrapportages ook docentonafhankelijke instrumenten voor het vaststellen van effecten. Voorbeelden hiervan zijn (gedrag) observaties, kennistoetsen of gestandaardiseerde testresultaten van leerlingen.

Een laatste probleem heeft betrekking op de nationale context van veel onderzoek. Binnen het onderzoek naar professionele ontwikkeling zijn landen als de Verenigde Staten, Engeland, Australië en Nieuw Zeeland sterk oververtegenwoordigd. Veel reviewstudies refereren grotendeels alleen aan onderzoek met een niet-Nederlandse onderwijscontext. De specifieke nationale onderwijscontext is sterk van invloed op hoe de professionele ontwikkeling van docenten is georganiseerd en opgezet, zowel qua vorm als inhoud. Conclusies uit bestaand onderzoek naar effectieve docentprofessionalisering kunnen daarom niet zonder meer worden vertaald naar de Nederlandse context.

Ondanks bovengenoemde problemen is het wel degelijk mogelijk een antwoord te geven op de eerste onderzoeksvraag op basis van het bestaande onderzoek. Bij de implicaties van de resultaten moet echter worden bedacht dat het onderzoek wel een consensus laat zien onder onderzoekers, maar slechts gedeeltelijk empirisch is onderbouwd en niet altijd van toepassing is op de Nederlandse context. Ook ontbreekt nog veel gedegen en grootschalig onderzoek.

Resultaten vraag 1

Professionalisering heeft in deze review betrekking op zowel formeel georganiseerde professionaliseringsactiviteiten als op het informeel leren van docenten. In onderzoek naar formele vormen van docentprofessionalisering wordt veelal een onderscheid gemaakt tussen de meer 'traditionele' vormen van professionalisering waarin de nadruk ligt op korte termijn trainingen, en de 'vernieuwende' vormen van professionalisering waar de koppeling met de lespraktijk een belangrijk aandachtspunt is. Veel van het onderzoek op het gebied van effectieve docentprofessionalisering heeft vooral betrekking op formele vormen van professionalisering, zoals workshops, conferenties en cursussen. In deze review is ook gezocht naar studies naar meer recente vormen van professionalisering die veelal gesitueerd zijn op de werkplek, zoals coaching en mentoring, (actie) onderzoek, curriculumontwikkeling door leraren, studiegroepen en netwerken van leraren.

Uit studies naar de effectiviteit van docentprofessionalisering komen drie algemene conclusies naar voren. Een eerste conclusie is dat er geen eenduidig bewijs voor effectiviteit van diverse vormen van professionalisering (zowel traditionele als vernieuwende vormen) te vinden is. De vorm van professionalisering lijkt niet

bepalend te zijn voor de ontwikkeling van kennis van docenten, de kwaliteit van hun lesgeven of het leren van hun leerlingen.

Een tweede conclusie heeft betrekking op de inhoud van professionaliseringsactiviteiten. In studies in de Amerikaanse context wordt steeds meer evidentie gevonden dat de inhoud van professionaliseringstrajecten grotendeels de effectiviteit ervan bepalen. Professionalisering zou het meest effectief zijn als de inhoud ervan sterk gerelateerd is aan het lesgeven in een bepaald vak. Hierbij gaat het concreet om verdieping en scholing in vak kennis, vakdidactiek en het leren van leerlingen in relatie tot het specifieke vak. Minder effectief zijn trajecten waarbij de inhoud verder verwijderd is van de dagelijkse lespraktijk zoals actuele ontwikkelingen of methoden van onderzoek.

De derde conclusie betreft de organisatorische kenmerken van docentprofessionalisering. Uit de studies komt een scala aan kenmerken naar voren die bepalend blijken te zijn voor de effectiviteit. Leeractiviteiten voor docenten zijn effectief als er voldoende variatie en afwisseling in activiteiten is, als het intensief en blijvend is, als er voldoende tijd is, als het is ingebed in het dagelijkse werk, als docenten zelf actief moeten zijn (bv. gezamenlijk leerling-werk analyseren) en als samenwerking met collega's functioneel is. Een probleem van deze kenmerken is dat ze meestal te algemeen geformuleerd zijn, waardoor vragen open blijven als hoeveel variatie en hoeveel tijd is voldoende, etc.

Resultaten vraag 2

Voor de beantwoording van vraag 2 is de vormgeving van herregistratiesystemen voor het docentberoep in andere landen en van andere beroepsgroepen in Nederland zoals psychologen, zorgverleners en juristen bekeken.

Alleen Nieuw Zeeland en Australië blijken over een systeem van herregistratie voor docenten te beschikken. In Scandinavische landen, de VS, Engeland en Schotland zijn wel vormen van registratie vinden, maar daar kent men niet formeel een herregistratieverplichting. Het registratiesysteem in de VS is voornamelijk gericht op het onderscheiden van excellente docenten. In Engeland heeft het registratiesysteem wel bepaalde kenmerken die sterk aan herregistratie doen denken. In de review worden de systemen van Nieuw-Zeeland en Australië uitgebreid besproken aan de hand van: 1) doelen en opzet, 2) eisen aan docenten, 3) beoordeling, en 4) consequenties. Daarnaast worden ook de andere beroepen besproken die wel een vorm van herregistratie kennen. Gegevens over de effecten van dit soort systemen op de kwaliteit van docenten en hun functioneren lijken momenteel nog te ontbreken.

Met betrekking tot herregistratie kunnen een aantal doelen worden onderscheiden: 1) waarborging van de kwaliteit en status van het beroep (en professional), 2) bescherming van patiënten/klanten tegen ondeskundig en onzorgvuldig handelen, 3) kennis en vaardigheden op een minimum- en actueel niveau houden, en 4) scholing van junior professionals in de elementaire, voor het beroep vereiste kennis en vaardigheden. Professionalisering in deze herregistratiesystemen niet de hoofddoelstelling, maar eerder een vanzelfsprekend doel als gevolg van het waarborgen van de kwaliteit en status van het beroep.

Wat betreft de opzet, vereisen alle systemen een bewijs van professionele ontwikkeling en van goed gedrag. Wat betreft de professionele ontwikkeling verschillen de systemen in wat hiervoor in aanmerking komt, maar over het algemeen is dit een breed scala aan activiteiten variërend van alleen werkervaring of cursussen tot door docenten zelf ingebrachte kennis. Sommige beroepen hebben een geaccrediteerd leeraanbod.

De consequenties als gevolg van het niet herregistreren zijn voor alle onderzochte herregistratiesystemen hetzelfde, namelijk een verbod op uitoefening. In Nieuw-Zeeland lijkt men het verst hierin te gaan: naast dat scholen geen ongeregistreerde docenten mogen aannemen, worden de namen van ongeregistreerde docenten op een openbare website geplaatst.

Algemene conclusies, aanbevelingen en discussie

De resultaten voor vraag 1 en 2 overziend, welke specifieke aanbevelingen kunnen dan worden gedaan voor en/of welke eisen kunnen gesteld worden aan de wijze waarop docenten hun professionaliteit zouden moeten onderhouden, ontwikkelen en laten registreren?

Op basis van het beschikbare onderzoek moet allereerst worden opgemerkt dat terughoudendheid nodig is. Er is helaas geen onderzoek beschikbaar dat op een eenduidige wijze laat zien dat bepaalde leeractiviteiten het meest effectief zijn of dat bepaalde herregistratiesystemen tot bepaalde effecten leiden. Wat vooral naar voren komt uit studies naar de effectiviteit van docentprofessionalisering is de nadruk op de inhoud van professionaliseringsactiviteiten, namelijk een focus op vakken, vakdidactiek en het leren van leerlingen. Op de achtergrond van dit resultaat speelt de discussie over hoe de professionaliteit en leermotivatie van docenten benaderd zouden moeten worden. De ene benadering gaat ervan uit dat docenten te weinig weten en zich daarom verder professioneel moeten ontwikkelen. De andere benadering gaat niet uit van een tekort aan kennis, maar ziet het lesgeven als een dermate complexe activiteit dat verdieping en verdere professionele ontwikkeling noodzakelijk zijn. Hiermee samenhangend zijn de vaak impliciete opvattingen over wat professionalisering is: betreft dit alleen de formeel georganiseerde activiteiten of heeft dit ook betrekking op het informele leren dat plaats vindt tijdens de beroepsuitoefening? Een ander probleem is dat de professionalisering van docenten veelal sterk versnipperd is en geen coherent professioneel leven-lang curriculum vormt. Deze benaderingen en problemen bepalen sterk de inhoud van de leeractiviteiten en kunnen ook consequenties hebben voor de doelen en opzet van de herregistratie.

Wanneer de doelstelling van herregistratie het bevorderen van de kwaliteit van docenten en hun lesgeven is, dan zouden de eisen voor professionalisering betrekking moeten hebben op de inhoud en kenmerken van leeractiviteiten. Oftewel, het type leeractiviteit zou er niet zo zeer toe doen, als wel dat de inhoud betrekking zou moeten hebben op vakinhoud, vakdidactiek en het leren van leerlingen. Tevens zou de activiteit intensief, blijvend en ingebed in het dagelijkse werk moeten zijn. Tot slot moeten docenten voldoende tijd krijgen en uitgedaagd worden tot actieve participatie en samenwerking.

De resultaten voor de tweede vraag laten een veelheid aan herregistratiesystemen zien, waarbij het doel van de registratie sterk bepalend lijkt te zijn voor de vorm, eisen en consequenties. Opvallend is dat bij de meeste systemen het meest centrale doel lijkt te zijn het bewaken van de kwaliteit van het beroep en het verhogen (of hoog houden) van de status ervan. Professionalisering volgt daar vanzelfsprekend uit, maar is niet het hoofddoel. Consequentie daarvan is dat de meeste systemen daarom een relatief eenvoudige manier hanteren van het aantonen van verdere professionalisering. Dit laat zien dat het expliciteren van de doelen maar vooral ook aannames achter een (her)registratietraject van groot belang is, alvorens het traject vorm te geven. Op basis van de in dit rapport beschreven systemen kan veel worden afgeleid over de aannames achter de (her)registratietrajecten. Wordt professionele ontwikkeling gezien als ook informeel leren op de werkplek, dan volstaat wellicht het aantonen van werkervaring (de gemaakte 'vliegrepen'). Zien we professionele ontwikkeling meer als iets dat 'bovenop' de uitvoering van de dagelijkse praktijk komt, dan zijn andere methoden nodig om aan te tonen dat er van professionele ontwikkeling sprake is.

De recente discussies in de Nederlandse context lijken te suggereren dat professionalisering een centraal doel zou moeten zijn. Als dat zo is dan is het raadzaam eerst goed na te gaan wat precies onder professionele ontwikkeling verstaan wordt (zowel formeel als informeel?), wie verantwoordelijk is voor die ontwikkeling (de docent zelf, de schoolleider of een toetsende instantie?) en wat dat vervolgens betekent voor de geformuleerde criteria en de manier waarop professionele ontwikkeling aangetoond moet worden. De in dit rapport besproken herregistratiesystemen lijken relatief eenvoudig met betrekking tot het aantonen van verdere professionalisering omdat dit geen hoofddoelstelling is. Het wel centraal stellen ervan kan als consequentie hebben dat zowel de criteria voor als het aantonen van verdere professionalisering een complicerende aangelegenheid kan worden.

Een algemene aanbeveling hierbij is de (her)registratie van docenten voorlopig zo minimaal en beperkt mogelijk vorm te geven. Met name omdat de bestaande herregistratiesystemen in andere landen nog zeer recent zijn, er nog te weinig bekend is over de effecten en de relatie met professionele ontwikkeling. Ook is, zoals hieronder toegelicht, de juridische status nog niet afdoende dwingend. Daarnaast zou een uitgebreide vorm te veel neveneffecten kunnen hebben, die een verzwaring van het werk met zich mee zouden kunnen brengen.

Vanwege het gebrek aan onderzoek op dit terrein is het eveneens aan te bevelen om bij invoering van de (her)registratie flankerend onderzoek uit te voeren naar de opzet, randvoorwaarden en vooral naar de effecten op de kwaliteit van docenten en hun lesgeven. In dit kader zou het ook interessant kunnen zijn te experimenteren met verschillende vormen van (her)registratie in termen van beperkte en uitgebreide vormen.

Het is van belang zicht te krijgen op de neveneffecten van beroepsstandaarden, registratie en herregistratie in termen van toename in werkbelasting, administratie en bureaucratie. Naarmate het systeem uitgebreider is, zal dit ook meer vragen van docenten, maar zal dit ook weer nieuwe organisaties en taken in het leven roepen

die dit soort systemen moet gaan bijhouden en controleren. Docenten zullen waarschijnlijk hiertoe alleen bereid zijn als dit ook daadwerkelijk leidt tot voordelen als een verhoging van de kwaliteit van hun kennis, hun lesgeven, het leren van hun leerlingen, of een verbetering van de status van het beroep.

Het uiteindelijke succes van een herregistratiesysteem lijkt sterk afhankelijk te zijn van de juridische status. Het voorstel is nu dat het privaatrechtelijk zal worden bepaald en niet publiekrechtelijk, waardoor schoolbesturen geen rekening hoeven te houden met het wel of niet geregistreerd zijn van hun docenten. De herregistratiesystemen zoals besproken in dit rapport zijn voorbeelden waar het wel publiekrechtelijk is geregeld en waarbij de consequenties verstrekkend zijn voor zowel docenten als scholen. Al blijft ook hier de vraag open wat de effecten ervan zijn op de kwaliteit van docenten en het lesgeven. Ook hier is vervolgonderzoek aan te bevelen naar de relatie tussen (her)registratie en de kwaliteit van docenten, hun leren en het leren van hun leerlingen. Het lijkt in ieder geval het beroep meer maatschappelijke status te geven en daarmee zou de aantrekkelijkheid kunnen worden verhoogd. Dit zou in een tijd van dreigende lerarentekorten een voordeel kunnen zijn.

1. Inleiding

In het kader van het bevorderen van de kwaliteit van leraren en onderwijs, lijkt er politiek een groeiende behoefte te zijn aan lerarenregisters, waarbij leraren gevraagd zullen worden zich regelmatig te herregistreren. Meest recent is deze discussie gevoerd naar aanleiding van het rapport *Leerkracht* van de Commissie onder voorzitterschap van Rinnooy Kan. De Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) houdt zich met deze discussie volop bezig en verkent de mogelijkheden en problemen rondom registers en herregistratie. In dit kader heeft SBL het expertisecentrum *Leren van Docenten* gevraagd een reviewstudie uit te voeren naar wat er uit onderzoek bekend is over hoe docenten leren en hoe de herregistratie in andere landen en andere beroepen vorm wordt gegeven.

Herregistratie vindt plaats in geval van voldoende professionele ontwikkeling. Het invoeren van herregistratie roept op dit moment nog veel vragen en onduidelijkheden op, zoals welke typen leeractiviteiten van leraren zijn relevant voor hun professionele ontwikkeling? Welke leeractiviteiten bevorderen de kwaliteit van hun lesgeven, hun kennis en vaardigheden, en uiteindelijk het leren van hun leerlingen? Hoe kan de ontwikkeling van leraren worden vastgesteld? Hoe kunnen dit soort procedures georganiseerd worden zonder dat dit vervalt in een onnodige administratieve en bureaucratische ballast voor alle betrokkenen? Er is dus behoefte aan een systematische verkenning van bestaand onderzoek, praktijken en mogelijkheden op gebied van leren van docenten en herregistratie.

In dit rapport wordt verslag gedaan van deze verkenning, waarvoor een drietal onderzoeksvragen zijn geformuleerd.

Onderzoeksvragen

1. Welke typen leeractiviteiten van docenten zijn relevant voor het bevorderen van de kwaliteit van hun lesgeven?

2. Wat is er bekend over hoe beroepsregisters in binnen- en buitenland herregistratie van professionals organiseren?
3. Kunnen we op basis van de resultaten onder 1 (hierboven) specifieke aanbevelingen doen voor en/of eisen stellen (kwantitatief en kwalitatief) aan de wijze waarop docenten hun professionaliteit onderhouden en ontwikkelen?

Het rapport start met een beschrijving van de theoretische achtergrond en gevolgde methode, waarna achtereenvolgens de drie onderzoeksvragen zullen worden beantwoord. Het rapport eindigt met een discussie en aanbevelingen.

Een eerdere versie van dit rapport is gepresenteerd op de door SBL georganiseerde conferentie 'Lerarenregister en beroepskwaliteit', op 10 december 2008 te Driebergen.

2. Theoretische achtergrond en methodologische verantwoording

Professionalisering heeft in deze reviewstudie betrekking op formeel georganiseerde professionaliseringsactiviteiten (zowel los van als op de werkplek) en op het informeel leren van docenten. Tot op heden zijn dit grotendeels afzonderlijke domeinen van onderzoek (cf. Hoeve & Nieuwenhuis, in press; Imants & van Veen, in press; Smith & Gillespie, 2007; Smylie, 1995; Verloop & Kessels, 2006).

In de review is een theoretisch kader gehanteerd om de verschillende studies te zoeken, te classificeren en te analyseren. Kennedy (1998) vat de veelheid aan manieren waarop naar interventies gekeken kan worden samen in drie ideaaltypische modellen:

- 1) de voorgeschreven manieren van lesgeven in een professionaliseringstraject hebben een directe relatie met het leren van leerlingen,
- 2) het professionaliseringstraject resulteert in veranderingen in de kennis van docenten, wat weer resulteert in de voorgeschreven veranderingen in de lespraktijk en uiteindelijk in het optimaliseren van leren van leerlingen,
- 3) het professionaliseringstraject resulteert in veranderingen in de kennis van docenten waaruit de docent naar eigen oordeel zijn/haar lespraktijk verandert, wat uiteindelijk resulteert in het leren van leerlingen.

Terugkerende elementen in al deze modellen voor professionele ontwikkeling zijn: 1) kennis, attitude en vaardigheden van docenten, 2) kwaliteit van lesgeven, en 3) leerling-resultaten (cf. Cohen & Hill, 2000; Garet et al, 2001; Guskey & Sparks, 2004). De relatie tussen deze elementen wordt in de review niet als lineair beschouwd, zoals bij veel studies wel het geval is, maar meer als een geïntegreerd en dynamisch geheel (cf. Clarke & Hollingsworth, 2002; Zwart, 2007). Onderzoek laat bv. zien dat een gedragsverandering bij docenten kan ontstaan door zowel een verandering in docentcognities als door een verandering in het gedrag van leerlingen (Guskey & Sparks, 2004). Voor de review zijn studies geselecteerd die betrekking hebben op één of meerdere van de genoemde elementen. Dit komt overeen met Wayne et al's (2008) 'theory of instruction', die betrekking heeft op de veronderstelde relatie

tussen de kennis en methoden van een professionaliseringstraject en de verwachte veranderingen in docentcognities, lesgedrag en leerling-resultaten.

Naast deze theory of instruction, is bij de review ook uitgegaan van de ook door Wayne et al (2008) gehanteerde 'theory of teacher change'. De 'theories of teacher change' hebben betrekking op de ideeën over de manier waarop kenmerken van het professionaliseringstraject, zoals de duur en de activiteiten, het leren van docenten bevorderen. Oftewel, het gaat hier om de organisatorische randvoorwaarden die de professionele ontwikkeling van docenten tot een succes kunnen maken. In het licht van de bevindingen van de commissie o.l.v. Rinnooy Kan, waar o.a. werd gewezen op het veelal beperkte succes van veel professionaliseringstrajecten, is dit zeer relevant om mee te nemen in de review. De veronderstelling is dat bij veel professionele ontwikkeling de transfer naar de werkplek of de organisatorische consequenties voor de werkplek te weinig in acht worden genomen terwijl hier grote belemmeringen liggen voor succesvolle implementatie (Imants & van Veen, in press; Smylie, 1995).

Bij deze reviewstudie is niet alleen gelet op het type professionalisering (formeel vs. informeel/'job-embedded'), maar ook op de inhoud van de professionaliseringstrajecten. Met name in de Amerikaanse literatuur (cf. Kennedy, 1998; Little, 2006; Wayne et al, 2008) wordt steeds meer evidentie gevonden dat de inhoud/de onderwerpen van interventies grotendeels de effectiviteit bepalen.

De review zal zich richten op empirische studies die de laatste 20 jaar zijn verschenen. Dit betreft bij voorkeur peer-reviewed onderzoek, maar kan ook betrekking hebben op rapporten. Veel onderzoek naar dit onderwerp wordt in rapporten beschreven (zie bijv. Timperley et al, 2007; Yoon et al, 2007). Het onderwerp van de studies moet betrekking hebben op de relatie tussen vormen van professionalisering en de professionele ontwikkeling van docenten (veranderingen in de kennis, houding en vaardigheden van docenten, en/of hun lespraktijk). Voor zover bekend zijn ook studies waarin de relatie met leerling-resultaten wordt gelegd meegenomen. De onderzoeken kunnen zowel van kwantitatieve als kwalitatieve aard zijn.

Methodie

Om tot een zo uitgebreid mogelijk overzicht van studies naar de effecten van docentprofessionalisering te komen is een aantal zoekstrategieën gehanteerd.

1) Er is gezocht met behulp van elektronische databanken. Hierbij is gebruik gemaakt van ERIC, PsychINFO, Dissertation Abstracts, Sociological Collection, PiCarta en Google Scholar. Daarbij zijn de referenties van eerdere reviews ook nagezocht.

Voor het zoek- en analyseproces is een protocol ontwikkeld, waarin onder andere zoektermen zijn opgenomen. De verzameling aan zoektermen is geconstrueerd mede op basis van eerdere reviews. De belangrijkste gehanteerde zoektermen zijn: teacher professional development, teacher learning, learning in the workplace,

effects of professional development, effective professional development, equivalenten van deze termen en meer specifieke termen die betrekking hebben op leeractiviteiten als coaching, mentoring, workshops, seminars, etc..

2) Met betrekking tot herregistratiesystemen is vooral gezocht via google en de belangrijkste organisaties op dit terrein.

Met betrekking tot de andere beroepen is er een keuze gemaakt voor beroepen die net zoals het docentenberoep een 'zorgende of dienende maatschappelijke' functie hebben en een herregistratiesysteem. Er is gekozen voor psychologen, zorgverleners (verpleegkundigen, fysiotherapeuten en verloskundigen) en juristen/belastingadviseurs.

Met betrekking tot herregistratiesystemen voor het docentenberoep is gezocht naar landen die een herregistratiesysteem voor docenten kennen. Hierbij is gebruik gemaakt van eerdere Nederlandstalige en Engelstalige publicaties (cf. LPBO, 2008; Mok et al, 1997; Australian Teaching Council for Educational Research, 2004; National Foundation for Educational Research, 2006) en van het internet. De betreffende landen hebben hierover veel documentatie beschikbaar op het internet. Degelijke studies naar de effectiviteit en uitvoering van herregistratiesystemen zijn nog niet gevonden, wat verklaard kan worden doordat de systemen zeer recent zijn.

3) Het bevragen van experts op dit terrein. Dit had als doel te voorkomen dat belangrijke, nog niet gepubliceerde of alleen in rapportvorm gepubliceerde onderzoeken over het hoofd zouden worden gezien. Daarnaast had het raadplegen van experts ook de functie om de meest relevante onderzoeken te bepalen en de eerste resultaten te bediscussiëren.

Geraadpleegde experts zijn o.a.¹:

- prof. dr. Pamela Grossman, Stanford University, USA.
- dr. Mary Kooy, universitair hoofddocent OISE, Toronto, Canada.
- dr. Kitty Kwakman, directeur stafbureau Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs en lector Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- prof. dr. Judith Warren Little, University of California (Berkeley), USA.
- prof. dr. Peter Slegers, Universiteit Twente.
- prof. dr. Nico Verloop, ICLON, Universiteit Leiden.
- drs. Gerrit Vrieze, senior-onderzoeker ITS Nijmegen.

Daarnaast zijn de eerste resultaten gepresenteerd en bediscussieerd op de door SBL georganiseerde conferentie 'Lerarenregister en beroepskwaliteit' op 10 december 2008.

¹ NB: de auteurs zijn deze experts dank verschuldigd voor hun adviezen. De conclusies van dit rapport zijn echter geheel de verantwoordelijkheid van de auteurs.

Analyse

Bij de analyse van vraag 1 is uitgegaan van de 'realist synthesis' benadering (Pawson, 2002). Deze benadering benadrukt dat het niet een programma/traject is dat effect heeft, maar dat de effectiviteit van een programma afhangt van de bronnen die aan deelnemers worden aangereikt, de context, en of en hoe de deelnemers deze bronnen gebruiken in hun werkpraktijk. Met andere woorden, het effect is grotendeels afhankelijk van het onderliggende mechanisme van een programma. In dit verband is ook het al eerder genoemde onderscheid tussen de 'theory of teacher change' en 'theory of instruction' van professionaliseringstrajecten relevant (Wayne, Yoon, Zhu, Cronen, & Garet, 2008). De 'theory of teacher change' heeft betrekking op de ideeën over de kenmerken van een professionaliseringsprogramma, de activiteiten gedurende een interventie en de uitkomsten die de ondernomen activiteiten tot gevolg zouden moeten hebben. De 'theory of instruction' heeft betrekking op de relatie tussen de kennis en manier van instructie die in een traject benadrukt worden en de verwachte veranderingen in leerling-resultaten.

Op basis van de bovenstaande benaderingen van professionaliseringsprogramma's zijn de gevonden (review)studies vervolgens samengevat op een aantal onderdelen:

- omvang studie
- gebruikte effectmaat
- gevonden effectieve type activiteiten
- inhoud van de professionalisering
- genoemde randvoorwaarden/noodzakelijke kenmerken

Bij de analyse van vraag 2 zijn de resultaten samengevat in vier rubrieken:

- doelen en opzet: welke doelen kent het systeem en hoe is het opgezet?
- eisen aan docenten: aan welke eisen moeten docenten voldoen om te kunnen herregistreren? inhoud van de professionalisering
- beoordeling: wie beoordeelt wat?
- consequenties: wat zijn de gevolgen als docenten niet herregistreren?

3. Onderzoek naar de effecten van vormen van professionele ontwikkeling

3.1 Algemene stand van zaken onderzoek naar leren van docenten

Op basis van de studies naar effecten van het leren van docenten overziend, zijn er een aantal algemene conclusies te trekken die van belang zijn voor een goed interpretatie van de specifieke resultaten.

- *Dominantie onderzoek traditionele vormen*

Veel van het onderzoek op het gebied van effectieve docentprofessionalisering heeft betrekking op 'traditionele', formele vormen van professionalisering (cf. Borko, 2004; Timperley et al, 2007; Wayne et al, 2008). In deze review is een breed scala aan typen professionele ontwikkeling opgenomen (cf. Little, 2006; Verloop & Kessels, 2006). Dit betreft o.a. de meer traditionele vormen van professionele ontwikkeling zoals workshops, conferenties en cursussen. In deze review is ook gezocht naar studies over meer recente vormen van professionalisering gesitueerd op de werkplek, zoals coaching en mentoring, (actie)onderzoek, studiegroepen en netwerken van leraren.

- *Dominantie relatie met kwaliteit docenten*

Uit de onderzoeken blijkt dat het overgrote deel van de studies betrekking heeft op de relatie tussen professionaliseringsinterventies en de kennis, attitude en vaardigheden van docenten, in mindere mate op de relatie met de kwaliteit van lesgeven en in slechts beperkte mate op de relatie met leerling-resultaten (cf. Borko, 2004; Little, 2006; Loucks-Horsley & Matsumoto, 1999; Smith & Gillespie, 2007; Supovitz, 2001). Er is dus veel minder onderzoek is gedaan naar de relatie tussen professionaliseringstrajecten, lesgeven en leerling-resultaten, al is er recentelijk een toename zichtbaar (zie Garet et al, 2008; en de reviews van Timperley et al, 2007, en Yoon et al, 2007).

- *Effectmaat*

Een ander probleem is dat de meeste studies zich baseren op zelfrapportages van

docenten. Voorbeelden hiervan zijn de grootschalige onderzoeken van Garet et al (2001) en Cohen & Hill (2000). Deze twee studies worden in veel reviews worden aangehaald als empirische evidentie voor het positieve effect van professionele ontwikkelingsinterventies op de kwaliteit van docenten (cf. Borko, 2004; Little, 2006). Een recente uitzondering hierop is een grootschalige studie van Garet et al (2008) waarin zowel een 'teacher knowledge assesment' zijn opgenomen, als uitgebreide observaties en leerlingcores. Ook in de recente reviews van Timperley et al (2007) en Yoon et al (2007) zijn enkele studies opgenomen waarin leerling-resultaten als effectmaat zijn gebruikt.

- Gebrek aan Nederlands onderzoek

Binnen het onderzoek naar professionele ontwikkeling zijn landen als de Verenigde Staten, Engeland, Australië en Nieuw Zeeland sterk oververtegenwoordigd in verhouding tot het onderzoek in Nederland naar dit onderwerp. Veel reviewstudies refereren grotendeels alleen aan onderzoek met een niet-Nederlandse onderwijscontext. Elk van deze landen heeft een specifieke nationale onderwijscontext, die sterk van invloed is op hoe de professionele ontwikkeling is georganiseerd en opgezet, zowel qua vorm als inhoud. Bovenal verschillen de landen in de aard van beschikbare data. Bijvoorbeeld in de VS is het mogelijk om gestandaardiseerde testen van leerlingen per leerjaar te gebruiken als effectmaat, terwijl Nederland alleen beschikt over landelijke Cito-toetsen in het basisonderwijs en de nationale eindexamens in het voortgezet onderwijs. Kortom, veel van de conclusies en inzichten uit die onderzoeken zijn gebaseerd op vaak sterk van Nederland verschillende onderwijscontexten. Dit aspect is van belang om mee te nemen in de analyse van de onderzoeken.

In deze review is daarom ook nadrukkelijk gezocht naar studies met betrekking tot de Nederlandse context. In navolging van studies van Kwakman (1999) is er meer aandacht gekomen binnen het Nederlands onderzoek voor leren van docenten, met name naar het informele leren en leren gesitueerd op de werkplek, zoals de recent afgeronde NWO-PROO aandachtsgebieden ('Leren van docenten in de beroepspraktijk', zie Wubbels, 2001; Hoekstra, 2007; Meirink, 2007; Zwart, 2007; en 'Het leerpotentieel van de werkplek', zie Nijhof, 2000; Nijhof, Nieuwenhuis & Terwijl, 2006) en de promotiestudies van Van Eekelen (2005) en Runhaar (2008). Met betrekking tot de recente interventies in het kader van de door de overheid geïnitieerde pilots 'Academische scholen' is nog weinig onderzoek beschikbaar. Deze vorm van professionalisering is daarom ook nog niet opgenomen in deze review.

- Omvang studies

Tot slot doet zich in het onderzoek naar leren van docenten een algemener methodologisch probleem voor, zoals door Borko (2004) gesignaleerd. Er is namelijk een overvloed aan (veelal kwalitatieve) studies dat één programma of interventie onderzoekt in één specifieke setting. Er is echter minder onderzoek dat één specifieke interventie onderzoekt in meerdere settings en verzorgd door meerdere coaches. Wat grotendeels ontbreekt aan onderzoek zijn studies die betrekking

hebben op meerdere interventies, uitgevoerd in meerdere settings, verzorgd door verschillende trainers of begeleiders. Juist de laatste twee soorten van onderzoek zijn nodig om betrouwbare en generaliseerbare uitspraken te kunnen doen over de effecten van interventies op de professionele ontwikkeling van docenten. Het probleem waar Borko (2004) en daarop aanvullend Wayne et al (2008) in zijn algemeenheid op wijzen is dat veel onderzoek niet volledig, generaliseerbaar, nauwgezet of valide genoeg is. Wayne et al (2008) spreken in dit verband over het verschil tussen 'efficacy trials' en 'effectiveness trials', waarbij de eerste betrekking heeft op één professionaliseringsinterventie die erop ingericht is om een effect te hebben op de professionele ontwikkeling van docenten, terwijl 'effectiveness trials' onderzoeken betreffen waar interventies worden uitgetest in een groot aantal uiteenlopende settings. De laatste soort studies zijn het meest relevant om kennis te genereren over de effecten van professionele ontwikkeling. In hun review van studies over de relatie tussen professionele ontwikkeling en leerling-resultaten vinden Yoon et al (2007) slechts negen studies op een totaal van meer dan 1300 onderzoeken die aan die criteria voldoen. Er is echter een groeiende consensus te vinden in de literatuur over kenmerken van effectieve professionele ontwikkeling, maar daarvoor is nog steeds te weinig empirische evidentie (Wayne et al, 2008).

3.2 Onderzoek naar effectieve docentprofessionalisering

Ondanks bovengenoemde problemen is het wel degelijk mogelijk een antwoord te geven op de eerste onderzoeksvraag op basis van het bestaande onderzoek. Bij de implicaties echter van de resultaten moet worden bedacht dat het onderzoek vooral een consensus laat zien onder onderzoekers, die slechts gedeeltelijk empirisch is onderbouwd en waarvoor nog veel gedegen en grootschalig onderzoek ontbreekt.

- Effectieve typen docentprofessionalisering

Door twijfel aan de effectiviteit van cursussen en studiedagen, de zogenaamde formele georganiseerde professionaliseringsactiviteiten, is er de laatste jaren een toenemende aandacht voor het organiseren van docentprofessionalisering op de werkplek (Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002; Hoekstra, 2007; Meirink, 2007; Runhaar, 2008; Vescio, Ross, & Adams, 2008; Zwart, 2007). Vraag blijft wat er precies bekend is over de effectiviteit van al die verschillende vormen van docentprofessionalisering? In deze review is daarom een zo breed mogelijk scala aan professionaliseringinitiatieven opgenomen. Hieronder wordt een aantal onderzoeken besproken die illustratief zijn voor het merendeel aan onderzoek op dit gebied. Voor een compleet overzicht van de gehanteerde studies, zie appendix I.

In onderzoek naar vormen van docentprofessionalisering wordt dus veelal een onderscheid gemaakt tussen de meer 'traditionele' vormen van professionalisering waarin de nadruk ligt op korte termijn trainingen, en 'vernieuwende' vormen van professionalisering waar de koppeling met de lespraktijk een belangrijk aandachtspunt is. Smith & Gillespie (2007) noemen daarbij de volgende

voorbeelden van professionalisering. Tevens geven ze daarbij aan dat er voor beide vormen van professionalisering geen eenduidig bewijs is voor het effect ervan op de professionele ontwikkeling van docenten.

'Traditionele' vormen van professionalisering	'Vernieuwende' vormen van professionalisering
Workshops	Samenwerking in projectgroepen
Conferenties	Mentoring
Seminars	Praktijk/actieonderzoek
Lezingen	

Een grootschalige studie uitgevoerd in de Verenigde Staten geeft een enigszins ander beeld (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001). De onderzoekers laten zien dat er een onderscheid gemaakt kan worden tussen de 'core features' en de 'structural features' van professionaliseringstrajecten. Met name onderzoek naar de 'structural features' van professionaliseringstrajecten geeft inzicht in de aard van effectieve activiteiten. Garet et al. (2001) stellen in hun onderzoek vast dat er drie 'structural features' zijn die in samenhang met drie 'core features' een positief effect hebben op het leren van docenten. Deze drie 'structural features' zijn: 1) de vorm van een activiteit (workshop vs. studiegroep), 2) collectieve deelname, en 3) de duur van een activiteit. De 'core features' zijn een focus op vakken, mogelijkheden voor actief leren en samenhang met andere leeractiviteiten. Het onderzoek laat met name zien dat professionaliseringstrajecten meer effect hebben wanneer er meerdere collega's bij betrokken zijn en wanneer ze over een langere periode plaatsvinden. Hierbij moet overigens opgemerkt worden dat de gebruikte effectmaat voor deze studie bestond uit zelfgerapporteerde veranderingen in kennis en vaardigheden van docenten. Studies waarin leerling-resultaten als effectmaat worden gebruikt nuanceren het beeld.

Een voorbeeld hiervan is een grootschalige reviewstudie naar de professionele ontwikkeling van docenten genaamd 'Teacher professional learning and development. Best Evidence Synthesis Iteration' (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). Deze review is uitgevoerd in opdracht van het Nieuw-Zeelandse Ministerie van Onderwijs en maakt deel uit van het Iterative Best Evidence Synthesis Programme. De review bevat 97 kernstudies die zijn geselecteerd op basis van een set methodologische criteria en een duidelijk aangetoonde relatie tussen de professionele ontwikkeling van docenten en een verandering in leerling-resultaten. Leerling-resultaten zijn in deze review ruim opgevat en betreffen niet alleen testresultaten maar ook opbrengsten op sociaal of persoonlijk vlak (bijvoorbeeld bevordering van persoonlijke identiteit, zelfvertrouwen en houding ten opzichte van leren, of verbetering van interactie met medeleerlingen en docenten).

De onderzoekers van deze studie concluderen dat er geen bewijs te vinden is voor een grotere effectiviteit van een bepaald type activiteit boven andere typen activiteiten. Wel kan worden geconcludeerd dat het belangrijk is om verschillende professionaliseringsactiviteiten zoveel mogelijk op elkaar af te stemmen. Verder wordt een variëteit aan activiteiten belangrijk gevonden. Een voorbeeld hiervan is dat het overdragen van theorie in een cursus gevolgd moet worden door mogelijkheden om deze theorie te vertalen naar de praktijk om op die manier het begrip van de theorie te verdiepen. Ook is het belangrijk docenten de mogelijkheid te bieden nieuwe concepten en persoonlijke theorieën te bediscussiëren. Uit een grootschalige experimentele studie van Garet et al. (2008) blijkt eveneens dat de effecten van vakinhoudelijke workshops en seminars op de kennis en het lesgedrag van docenten niet vergroot worden wanneer de workshops opgevolgd worden door 'in-school coaching', een meer ' vernieuwende' vorm van professionalisering. Een positief verband tussen beide vormen van professionalisering en verbeterde leerling-resultaten kon niet worden vastgesteld. Er is nog nauwelijks onderzoek beschikbaar naar de effectiviteit van allerlei vernieuwende vormen van professionalisering als studieclubs, boekenclubs, werkgroepen (cf. Little, 2006; Wilson & Berne, 1999).

Op basis van de studies naar docentprofessionalisering in de Nederlandse context kan geconcludeerd worden dat met name combinaties van verschillende waarneembare en mentale activiteiten de professionele ontwikkeling van docenten bevorderen. Zowel Hoekstra (2007) als Meirink (2007) concludeerden dat samenwerking met collega's waarin docenten gestimuleerd worden te experimenteren met alternatieve lesmethoden en hierop reflecteren te relateren was aan veranderingen in opvattingen over leren en onderwijzen en/of lesgedrag. Ook het onderzoek van Zwart (2007) laat zien dat met name doelgerichte, systematisch ondernomen combinaties van verschillende activiteiten te koppelen zijn aan de ontwikkeling van nieuwe ideeën bij docenten. Kwakman (2003), tot slot, stelt vast dat het leren van docenten met name gekoppeld moeten zijn aan de dagelijkse werktaken van docenten. Dit kan de deelname van docenten aan dergelijke activiteiten bevorderen en daarmee ook de ontwikkeling van docenten.

Samenvattend kan op basis van de bestudeerde studies gesteld worden dat er voor geen van de onderscheiden professionaliseringsactiviteiten een eenduidig bewijs met betrekking tot de effectiviteit ervan te vinden is. Het type professionaliseringsactiviteit is met andere woorden niet bepalend voor wat docenten leren, voor de kwaliteit van hun onderwijs en/of de leerling-resultaten.

- Inhoud van effectieve docentprofessionalisering

Bij de systematische verkenning naar effectieve vormen van docentprofessionalisering blijkt er steeds meer aandacht te zijn gekomen voor de inhoud van professionalisering dan voor de vorm. Docentprofessionalisering zou namelijk het meest effectief zijn als de inhoud sterk gerelateerd is aan het lesgeven in een bepaald vak. Met name in de Amerikaanse literatuur (cf. Garet et al, 2008; Kennedy,

1998; Little, 2006; Vescio et al, 2008; Wayne et al, 2008) wordt steeds meer evidentie gevonden voor het effect van de inhoud van professionaliseringstrajecten op het leren van docenten. Hierbij is het van belang dat de inhoud zoveel mogelijk gerelateerd is aan het vakgebied waarin een docent lesgeeft. Cohen & Hill (2000) concluderen dat workshops waarin docenten dezelfde nieuwe lesstof moeten verwerken als hun leerlingen, het grootste effect hebben op een verandering in de lespraktijk van docenten en daardoor uiteindelijk ook op de leerling-resultaten (vgl. ook Yoon et al, 2007). Professionaliseringactiviteiten waarin de inhoud betrekking heeft op algemene didactiek, actuele ontwikkelingen in het onderwijs, etc. waarbij geen relatie wordt gelegd met het eigen vakgebied van docenten, worden minder effectief gevonden in termen van veranderingen in de lespraktijk of leerling-resultaten.

Samengevat zou effectieve docentprofessionalisering met name betrekking moeten hebben op het aanbieden van verdieping voor docenten in vakinhoud, vakdidactiek en leren van leerlingen.

De grootschalige Nieuw-Zeelandse review (Timperley, 2007) geeft daarbij ook nog het belang aan van het integreren van deze verschillende aspecten van het lesgeven (nl. curriculum, pedagogiek, didactiek, toetsing, etc.) in een professionaliseringstraject om op die manier de professionele ontwikkeling van docenten te stimuleren. Met andere woorden, docenten moeten deze aspecten in onderling verband leren zien en daarbij ook een koppeling maken tussen de theorie erover en hun dagelijkse lespraktijk. Ook is het belangrijk aandacht te besteden aan de relatie tussen het lesgeven en het leren van leerlingen. Verder zouden professionaliseringstrajecten docenten moeten stimuleren regelmatig hun praktijk te evalueren om de kwaliteit van hun onderwijs hoog te houden.

Deze aanbeveling voor integratie van verschillende aspecten van lesgeven sluit ook aan bij het door onder andere Wilson & Berne (1999) en Borko (2004) gesignaleerde en dieperliggende probleem dat het leeraanbod voor docenten voor docenten zelf vaak geen samenhangend geheel vormt, maar sterk versnipperd is. Professionalisering voor docenten zou betrekking moeten hebben op een coherent curriculum voor een professioneel leven-lang leren.

In onderzoek uitgevoerd in de Nederlandse context is de inhoud van professionaliseringstrajecten nog nauwelijks tot geen onderwerp van onderzoek geweest.

- Randvoorwaarden voor effectieve docentprofessionalisering

In de meeste studies naar effectieve docentprofessionalisering bestaat er dus een consensus over de focus op vakinhoud, vakdidactiek en het leren van leerlingen van een vak als inhoud van professionaliseringstrajecten. In veel studies wordt er ook aandacht besteed aan de contextgebondenheid van professionalisering. Zowel persoons- als organisatiekenmerken worden hierbij onderscheiden (vgl. Kwakman, 2003; Runhaar, 2008). In artikelen en rapporten zijn talloze 'lijstjes' van kenmerken en condities te vinden waaronder docentprofessionalisering effectief

is (vgl. Guskey, 2003; Hawley & Valli, 1999). Een voorwaarde als 'tijd' komt bijna in ieder overzicht naar voren. Het lijkt van belang te zijn om docenten voldoende tijd te geven om activiteiten te ondernemen die hun professionele ontwikkeling bevorderen. Uit de review van Timperley et al. (2007) blijkt echter dat tijd op zichzelf niet voldoende is. In het onderzoek van Garet et al. (2001) is het ook een kenmerk dat in samenwerking met andere 'kernkenmerken' het leren van docenten bevordert. Yoon et al (2007) concluderen op basis van 9 studies dat docenten minimaal 14 uur aan een professionaliseringstraject zouden moeten besteden om een positief effect te hebben op leerling-resultaten.

In deze review hebben we ons beperkt tot studies waarin de relatie tussen het effect van professionaliseringsactiviteiten en de randvoorwaarden empirisch aangetoond zijn. Het onderstaande overzicht is een product van de kenmerken, condities, randvoorwaarden die in meerdere studies genoemd worden.

- Intensief en blijvend
- Voldoende tijd: goed gestructureerd en doelgericht benut
- Ingebed in het dagelijkse werk
- Zelf actief (bv. gezamenlijk leerling-werk analyseren)
- Samenwerking met collega's

Bij dit overzicht moet overigens wel opgemerkt worden dat de genoemde kenmerken nog steeds zeer algemeen van aard zijn. Per context/situatie/organisatie zou een specificatie gemaakt moeten worden om sturend te kunnen zijn voor de organisatie van de professionele ontwikkeling van docenten.

Afsluitend, ervan uitgaand dat één van de doelstellingen van de herregistratie het bevorderen van de kwaliteit van docenten en hun lesgeven zou zijn, dan zouden de eisen die daartoe gesteld kunnen worden aan de professionele ontwikkelingsactiviteiten betrekking moeten hebben op de inhoud en kenmerken van de activiteiten. Oftewel, het type activiteit zou er niet zo zeer toedoen, als wel dat de inhoud betrekking heeft op vakinhoud, vakdidactiek en het leren van leerlingen. Ook zouden activiteiten intensief, blijvend en ingebed in het dagelijks werk moeten zijn. Tot slot, moeten docenten voldoende tijd krijgen en uitgedaagd worden tot actieve participatie en samenwerking.

4. Herregistratie bij docentberoep in buitenland en bij andere beroepen

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de tweede onderzoeksvraag naar wat er bekend is over hoe beroepsregisters in binnen- en buitenland herregistratie van professionals organiseren. Hierbij wordt allereerst gekeken naar het docentberoep in een aantal andere landen en daarna naar een aantal andere beroepen in Nederland. Met behulp van eerdere publicaties (cf. LPBO, 2008; Mok et al, 1997; Australian Teaching Council for Educational Research, 2004; National Foundation for Educational Research, 2006) en een uitgebreide internetsearch is er gekeken naar het docentberoep in de Verenigde Staten, Engeland, Schotland, Australië en Nieuw Zeeland. Met betrekking tot de andere beroepen is gekozen voor die beroepen die ook een 'zorgende of dienende maatschappelijke' functie hebben en een herregistratiesysteem kennen, zoals psychologen, zorgverleners (verpleegkundigen, fysiotherapeuten en verloskundigen) en juristen/belastingadviseurs.

4.1 Herregistratie docenten in andere landen

In zijn algemeenheid laat de vergelijking van de verschillende (her)registratietrajecten in de verschillende landen drie interessante dingen zien:

1. In alle landen is het systeem van erkenning en/of bevordering van kwaliteit gebaseerd op professionele standaarden die veel lijken op de 7 SBL competenties. In sommige landen zijn er echter nog gradaties aangebracht binnen de verschillende competenties.
2. Er is nog veel verschil tussen de stadia van ontwikkeling van docentregistratie- en herregistratiesystemen in de verschillende landen;
3. De voortdurende professionele ontwikkeling ('continuïng professional development') van docenten wordt in de systemen op zeer verschillende manieren gestimuleerd.

In het onderstaande wordt eerst kort ingegaan op de landen die wel een registratie- maar geen herregistratiesysteem kennen. Vervolgens worden de herregistratiesystemen uitgebreid besproken.

4.1.1 Landen met alleen een certificerings- of registratiesysteem

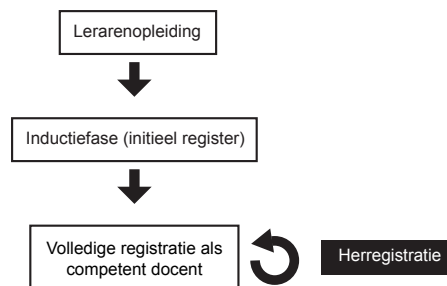
In de Verenigde Staten, Engeland en Schotland kent men geen herregistratiesystemen², zoals beoogd in Nederland. In de VS kennen sommige staten wel een registratiesysteem bedoeld om onderscheid te maken in excellente docenten. Dit systeem is echter op vrijwillige basis en heeft een ander doel dan beroepsregisters. In Engeland en Schotland kent men wel registratiesystemen, bedoeld en verplicht voor alle docenten in het beroep. Formeel kennen deze systemen geen herregistratie, al lijkt de voortdurende aandacht voor continue professionele ontwikkeling hier wel sterk op. Elk van deze systemen kent helder uitgewerkte beroepsstandaarden, met daarin verschillende niveaus van ontwikkeling. Achter deze overzichten van beroepsstandaarden zit een specifieke, veelal impliciete visie op het beroep zelf (wat docenten zouden moeten zijn en kunnen) en op professionele ontwikkeling. In de genoemde weblinks is informatie over deze registratiesystemen te vinden. In het rapport zelf wordt hier geen aandacht aan besteed, maar wordt er uitgebreid ingegaan op de landen die wel een herregistratiesysteem kennen, namelijk Nieuw Zeeland en Australië.

4.1.2 Landen met een herregistratiesysteem

Bij slechts twee landen is er sprake van een herregistratiesysteem, namelijk Australië en Nieuw Zeeland. Deze systemen zijn vrij recent, wat kan verklaren waarom er nauwelijks nog onderzoek beschikbaar is over de effectiviteit ervan. De systemen worden beschreven aan de hand van vier rubrieken: doelen en opzet, eisen voor docenten, beoordeling en consequenties.

De systemen van zowel Australië als Nieuw Zeeland zijn gebaseerd op het onderstaande basisidee, maar binnen dit systeem zijn er verschillen in de aanpak te herkennen.

■ 2 Verenigde Staten:<http://www.nbpts.org>
Engeland:<http://www.gtce.org.uk/research/romtopics>
Schotland:<http://www.gtcs.org.uk>



Figuur 1: Overzicht basissysteem voor registratie- en herregistratie

In dit rapport wordt vooral ingegaan op de procedures voor 'full registration' en dan met name de herregistratie daarvoor. Hieronder worden de verschillende systemen per land beschreven.

• Australië

De registratie van docenten is in Australië per staat geregeld. Er zijn in totaal zeven verschillende instituten die de docentregistratie op zich nemen. In dit rapport ligt de focus op drie van de zeven registratiesystemen, te weten die van het Victorian Institute of Teaching, het NSW Institute of Teachers (New South Wales) en die van Teachers Registration Board Tasmania. Alle drie de instituten zijn bij wet gemachtigd de kwaliteit van het docentenberoep te bewaken en te bevorderen.

Alle systemen zijn gebaseerd op dezelfde wet (Teachers Registration Act), maar die wet is op verschillende manieren geoperationaliseerd. Elk instituut heeft eigen standaarden voor 'professional competence' ontwikkeld in samenspraak met belanghebbenden uit het veld waaronder veel docenten. De drie Australische voorbeelden hieronder laten geavanceerde (her)registratie zien, waarin op een heel verschillende manier met het aantonen en/of bevorderen van kwaliteit wordt omgegaan.

Voorbeeld 1: Victorian Institute of Teaching

- Doel en opzet

Het doel van de herregistratie is tweeledig:

- Waarborgen van de kwaliteit van het onderwijs;
- Het stimuleren van de professionele ontwikkeling van docenten.

Docenten moeten zich elke vijf jaar herregistreren bij het Victorian Institute of Teaching (VIT). Het VIT bestaat uit twintig leden, de meerderheid van de leden is docent op een school. Het VIT kent twee registratievormen, te weten: 1. provisional registration; 2. full registration. In uitzonderlijke gevallen kan een school ook een (nog) niet gekwalificeerde docent aannemen, maar in dat geval moet er wel een 'Permission to Teach' aanvraag gedaan worden. Zie voor meer informatie over deze registratievormen de website van het VIT³.

- Eisen aan docenten

Docenten die al volledig geregistreerd zijn, voldoen aan de geformuleerde standaarden voor goed docentschap. Zie voor een uitgebreide beschrijving van de standaarden⁴.

Bij herregistratie moeten de docenten aantonen dat ze nog steeds aan de standaarden voldoen. Alle docenten moeten daarom voor zichzelf een overzicht maken van de activiteiten die ze binnen hun aanstelling ten behoeve van hun professionele ontwikkeling uitvoeren. In principe hoeft geen van de docenten dit overzicht met bewijsvoering ook daadwerkelijk aan het VIT te overhandigen. Echter, elke vijf jaar kiezen de leden van het VIT 'random' een aantal docenten uit waaraan wel gevraagd wordt bewijs te leveren ten behoeve van zijn of haar herregistratie.

De docent moet twee zaken laten zien:

1. Onderhouden van de professionele praktijk
2. Voortdurende geschiktheid ('suitability') als docent

Ad 1. Onderhouden van de professionele praktijk

Dit betekent dat een docent in de afgelopen vijf jaar het volgende moet hebben gerealiseerd:

- minimaal vijftig dagen lesgeven, onderwijskundig leiderschap of iets soortgelijks
- een minimaal aantal professionele ontwikkelingsactiviteiten: 100 uur in vijf jaar.

De professionele ontwikkelingsactiviteiten moeten gerelateerd zijn aan de standaarden, maar ze hoeven niet alle acht de standaarden te dekken. De docenten moeten laten zien dat ze in staat zijn goed aan te geven waarom bepaalde activiteiten van betekenis zijn voor het ontwikkelen van bepaalde competenties.

Verder moet de helft van het aantal uren verplichte professionele ontwikkeling (50 uur in 5 jaar) kennis bevatten die op onderzoek is gebaseerd en afkomstig van buiten de directe werkomgeving. Voorbeelden zijn: externe cursussen of werken met door docenten of door experts in de school ingebrachte nieuwe kennis.

De persoonlijke ontwikkelingsplannen en evaluaties van docenten die tijdens de jaarlijkse functioneringsgesprekken opgesteld en besproken worden, worden ook gezien als geldige bewijsvoering. Dit om ervoor te zorgen dat het bijhouden van het professionele ontwikkelingsdossier niet teveel als 'extra' wordt ervaren maar als

³ http://www.vit.vic.edu.au/content.asp?Document_ID=309

⁴ http://www.vit.vic.edu.au/files/documents/787_standards.pdf

“a natural harvest of teachers' work” (Australian Teaching Council for Educational Research, 2004). Natuurlijk moeten die plannen en evaluaties dan wel relatie hebben met het werk van de docent of met het leren van leerlingen.

Voorbeelden van bewijsmateriaal voor professionele ontwikkeling zijn: een geschreven samenvatting van activiteiten, ondersteund door certificaten van deelname, verklaringen van een leidinggevende, bewijs van betaling, cijferlijsten, reflecties over de bijdrage van een activiteit aan de eigen professionele kennis en praktijk. Zie voor de precieze procedure en eisen daarbij de handleiding⁵.

Ad 2. Voortdurende geschiktheid ('suitability') als docent

Dit heeft betrekking op bewijzen van goed gedrag van de laatste vijf jaar, zowel crimineel ('a current and satisfactory National Criminal History Record Check') als professioneel, en in geval van misdrijven, een verslag van welke acties door welke instanties zijn ondernomen.

- *Beoordeling*

Het VIT beoordeelt door een aantal docenten 'random' te selecteren en hen te vragen de bewijzen te laten zien voor het onderhouden van de eigen praktijk en de voortdurende geschiktheid. De bewijzen die de docent moet leveren zijn verschillend al naar gelang de keuze voor een specifieke vorm van professionele ontwikkeling en meestal ondertekend door de schoolleider of een andere werkgever.

- *Consequenties*

De aanvraag voor herregistratie moet voor een bepaalde datum zijn ingediend. Consequentie voor het niet of te laat indienen is dat de registratie vervalt en de persoon niet meer mag werken als docent. Uitstel kan worden aangevraagd in specifieke omstandigheden.

Voorbeeld 2: Teachers Registration Board Tasmanië

- *Doel en opzet*

Het doel van herregistratie is tweeledig:

- Garanderen dat alle kinderen in de scholen in Tasmanië onderwezen worden door bekwame en gekwalificeerde docenten 'of good character';
- En het stimuleren van de professionele ontwikkeling van docenten.

Sinds 2002 zijn docenten in Tasmanië verplicht zich te registreren bij het Teachers Registration Board Tasmania (RBT). Ook het RBT⁶ kent dezelfde twee systemen als het VIT.

■ 5 http://www.vit.vic.edu.au/files/documents/1602_Your-Guide-to-Teacher-Registration---Professional-Development-Requirements.pdf

De docenten moeten zich op dit moment nog elke drie jaar herregistreren. Anders, dan in Victoria, kunnen de docenten in Tasmanië echter kiezen voor het aantonen van óf voortdurende competentie (continuing competence) óf het voldoen aan professionele ontwikkeling, om in aanmerking te komen voor herregistratie.

- *Eisen aan docenten*

De docenten die zich willen herregistreren hebben de keuze om a) te bewijzen dat ze nog steeds een competent docent zijn (dus voldoen aan de standaarden⁷) óf b) laten zien dat ze aan professionele ontwikkeling hebben voldaan.

Het RBT geeft daarbij wel aan dat ze hiermee niet willen zeggen dat professionele ontwikkeling niet belangrijk is. "The board firmly believes that ongoing professional development is an integral part of teacher competence". Op dit moment zijn er nog geen minimumeisen aan één van beide categorieën gesteld, maar het systeem is nog volop in ontwikkeling.

- *Beoordeling*

Als de docent ervoor kiest om de competentie aan te tonen dan moet dit worden ondertekend door een leidinggevende, die daarbij verklaart dat de docent "demonstrated on-going competence as a teacher for the purposes of renewal of registration". Het systeem gaat er expliciet van uit dat er een behoorlijk verschil in methodes is om de competentie van docenten te beoordelen. Hierin wil de RBT niet voorschrijvend zijn, maar geeft wel adviezen.

Wanneer de docent ervoor kiest om zijn of haar professionele ontwikkeling aan te tonen dan moet hij of zij hiervan een rapport bijhouden. Professionele ontwikkelingsactiviteiten hebben betrekking op: "all those activities and practices which contribute to a teacher's professional competence, directly or indirectly enhancing teaching and learning".

Daarbij moet het aantal uren worden genoteerd (1 dag = 7 uur), de eventuele aanbieder van de cursus, met daarbij een verklaring van een leidinggevende.

- *Consequenties*

Alle docenten moeten geregistreerd zijn om te kunnen lesgeven. De gevolgen van ongeregistreerd lesgeven of het laten verlopen van de registratie zijn ernstig. Het kan resulteren in het beëindigen van het contract en een boete. Er is nog wel één uitzondering. Mocht er een vacature zijn waarvoor echt geen geregistreerde docent te vinden is dan mag een school een docent aannemen die een 'limited authority to teach' heeft⁸.

■ 7 http://trb.tas.gov.au/teaching_standards.htm

8 <http://www.trb.tas.gov.au/Prov%20to%20Reg%20files/Requirements%20for%20Teacher%20Registration%20in%20Tasmania.pdf>

Voorbeeld 3: New South Wales Institute of Teachers

- Doel en opzet

Het systeem in New South Wales ziet er anders uit dan de andere twee besproken systemen in Australië. Opvallend is namelijk dat accreditatie van docenten op vier verschillende niveaus kan geschieden. In samenwerking met docenten uit het veld heeft het New South Wales Institute of Teachers (NSWIT) standaarden ontwikkeld voor verschillende stadia in de carrière van de docent⁹. De standaarden onderscheiden vier niveaus: Graduate Teacher; Professional Competence¹⁰; Professional Accomplishment¹¹ en Professional Leadership¹². Dus aanvullend op het basissysteem uit Figuur 1, kent dit systeem nog twee additionele stadia van ontwikkeling.

Een docent kan zich laten registreren voor één van de verschillende stadia en kan daar dan in doorgroeien. Alleen het niveau van 'professional competence', heeft daarbij de verplichting zich elke drie jaar te herregistreren.

- Eisen aan docenten

Wat er aangetoond moet worden is dus verschillend per stadium en per soort aanvraag voor accreditatie. Er gelden andere eisen wanneer een docent van 'professional competence' naar 'professional accomplishment' wil, dan wanneer een docent binnen 'professional competence' zich wil herregistreren¹³. De accreditatie-eisen en de beoordelingscriteria worden steeds strenger en uitgebreider naarmate de docent dichterbij 'professional leadership' komt.

Bij alle registraties wordt gewerkt met een online registratiesysteem waarin een docent ook de eigen professionele ontwikkeling kan bijhouden (het Institute's Continuing Professional Development Participation log¹⁴).

Zie voor een voorbeeld van onlineregistratie ook <https://www.my-iplan.com/default.aspx>

- Beoordeling

Ook de beoordeling verschilt per stadium waarvoor een docent zich wil registreren (zie websites in de voetnoten). De uiteindelijke beslissing ligt in handen van de 'Teacher Accreditation Authority (TAA)'.

9 <http://www.nswteachers.nsw.edu.au/IgnitionSuite/uploads/docs/Professional%20Teaching%20Standards.pdf>

10 http://www.nswteachers.nsw.edu.au/Acc_Accreditation-at-Professional-Competence.html

11 <http://www.nswteachers.nsw.edu.au/Acc-Accreditation-at-Professional-Accomplishment.html>

12 <http://www.nswteachers.nsw.edu.au/Acc-Accreditation-at-Professional-Leadership.html>

13 <http://202.148.138.218/IgnitionSuite/uploads/docs/CPD%20-%20Teachers%20Booklet%20January%202009.pdf>

14 <http://202.148.138.218/IgnitionSuite/uploads/docs/Teacher%20advice%20print%20copy%20-%20Aug%2007.pdf>

- Consequenties

Registratie en herregistratie tot en met het niveau van 'professional competence' is verplicht. Zonder deze registratie mag een docent niet lesgeven. Registratie op de andere twee niveaus is vrijwillig.

● Nieuw Zeeland

- Doel en opzet

Wie les wil geven in Nieuw Zeeland moet zich verplicht registreren bij The New Zealand Teachers Council (NZTC). Het herregistratiesysteem in Nieuw Zeeland lijkt op het basissysteem zoals beschreven in Figuur 1, maar wijkt enigszins af omdat er sprake is van het vernieuwen van een 'practicing certificate'. Dit certificaat is "the formal notification which indicates that registration is current and that the teacher has satisfied all of the requirements laid down by the Education Act 1989". De geldigheid van dit certificaat verloopt elke drie jaar. De NZ Teachers Council adviseert werkgevers veelvuldig te checken of de certificaten van hun personeel nog wel geldig zijn.

De registratie van een docent verloopt iedere 5 jaar. Als een docent op dat moment een geldig 'practicing certificate' heeft, hoeft deze zich niet te herregistreren. Wanneer een docent echter de registratie laat verlopen, kan deze geen nieuw certificaat aanvragen en moet de docent zich eerst opnieuw laten inschrijven in het docentenregister¹⁵.

- Eisen aan docenten

Docenten die in aanmerking willen komen voor herregistratie (dus het vernieuwen van het 'practicing certificate') moeten een document overleggen, ondertekend door de schoolleider of een senior docent (beiden geregistreerd). In dat document moet staan dat:

- de aanvrager voldoet aan de eisen voor een docent die zijn werk naar behoren uitvoert, uitgaande van NZ Teachers Council 'satisfactory teacher' dimensions¹⁶;
- en dat de docent deelneemt aan doorlopende professionalisering.

Het predicaat 'naar behoren' wordt vastgesteld op basis van:

- Onderschrijving van collega docenten en de schoolleider dat de docent nog steeds aan de eisen van de NZ Teachers Council voldoet;
- Onderschrijving van collega docenten en de schoolleider dat de docent aan professionele ontwikkelingsactiviteiten heeft deelgenomen gedurende de afgelopen drie jaar;

15 <http://www.teacherscouncil.govt.nz/registration/how/eligibility>

16 <http://www.teacherscouncil.govt.nz/registration/renew/dimensions.stm>

- Verificatie door de NZ Teachers Council dat er geen (schadelijke) informatie wordt achter gehouden¹⁷.

- Beoordeling

De (geaccrediteerde) scholen en opleidingsinstituten beoordelen zelf door middel van het ondertekenen van het document voor de herregistratie. Dit wordt vervolgens opgestuurd naar de Teaching Council. Daarnaast kan the NZ Teaching Council zelf docenten schrappen uit het systeem wanneer er sprake is van:

- onvoldoende vertrouwen in het oordeel van de school;
- fraude in de bewijsvoering of beoordeling;
- wangedrag of een criminele veroordeling.

- Consequenties

Herregistreren is verplicht:

- Namen van ongeregistreerde docenten worden op een openbare website geplaatst.
- Het beroep uitvoeren zonder herregistratie is illegaal.
- Scholen mogen ongeregistreerde docenten niet (permanent) aannemen.

34

4.2 Herregistreren in andere beroepen

Met betrekking tot de andere beroepen is er een keuze gemaakt voor beroepen die net zoals het docentenberoep een 'zorgende of dienende maatschappelijke' functie hebben en een herregistratiesysteem. Er is gekozen voor psychologen, zorgverleners (verpleegkundigen, fysiotherapeuten en verloskundigen) en juristen/belastingadviseurs. Er is voor gekozen deze beroepen in hun algemeenheid te bespreken om zo de verschillen en overeenkomsten met de herregistratie voor docenten te laten zien.

- Doelen

Bij deze beroepen komen een aantal doelen naar voren, waarvan sommigen ook genoemd zijn bij het docentberoep:

- Waarborgen van kwaliteit van het beroep
- Bewaken en bevorderen en kwaliteit van de professional
- Versterken positie van de professional op de arbeidsmarkt
- Patiënten/klanten beschermen tegen ondeskundig en onzorgvuldig handelen
- Kennis en vaardigheden op een minimum- en actueel niveau houden
- Junior professionals scholen in de elementaire, voor het beroep vereiste kennis en vaardigheden.

■ 17 <http://www.teacherscouncil.govt.nz/registration/renew>

Het laatste doel geldt expliciet voor de belastingadviseurs die na hun universitaire juridische studie in de praktijk pas het beroep daadwerkelijk leren.

- Eisen aan de professionals

Wat hierbij opvalt is dat werkervaring een vereiste is en bij sommige beroepen zelfs kan compenseren voor scholing:

- Werkervaring (2080 uur) óf scholing om aan te tonen dat kennis en vaardigheden op het minimaal vereist niveau zijn; (zorgverleners, om de vijf jaar)
- Werkervaring, voldoende scholing én intervisie te doen (psychologen, om de vijf jaar)
- Dat je doorlopend in opleiding bent vanaf de stage in het beroep (juristen, belastingadviseurs)

Bij al deze beroepen moet men punten verzamelen:

- Punten verzamelen met werkervaring (uren) óf scholing (aanvullen missende kennis en vaardigheden door tekort aan uren);
- Punten verzamelen met werkervaring, scholing én intervisie/supervisie;
- Punten verzamelen door het volgen van na- en bijscholing;

35

Als voorbeeld een psycholoog. Een psycholoog moet 200 punten verzamelen in vijf jaar tijd door:

- Werkervaring (min. 320 uren per jaar);
- Intervisie (min. 30, max. 60 punten per jaar, op basis van verslag);
- Nascholing (min. 80, max. 145 punten per jaar o.b.v certificaten), waarbij keuze uit gecertificeerd aanbod van scholing en conferenties;
- Beleidservaring (max. 30 punten per jaar);
- Bijhouden van een codeboek voor praktijkcases (max. 25 punten);
- Overig.

- Consequenties

Herregistreren is verplicht:

- Bij het verlopen van de registratie wordt de inschrijving in het register doorgehaald. De beroepstitel mag dan niet meer gevoerd worden.
- Het beroep uitvoeren zonder (her)registratie is illegaal soms op straffe van een geldboete.

Dit overzicht van andere beroepen laat veel overeenkomsten zien met de herregistratiesystemen van het docentberoep. Wat betreft de systematiek om aan te tonen dat iemand zich professioneel heeft ontwikkeld, kent men bij andere beroepen een puntensysteem en aanbod dat geaccrediteerd is. Wat deze beroepen niet lijken te kennen zijn uitgebreide reflectieverslagen en dergelijke.

4.3 Conclusies en discussie

De verschillende herregistratiesystemen laten dus verschillende scenario's zien. Opvallende kenmerken zijn:

Voorbeeld 1 (Australië):

- het bijhouden van en reflecteren op professionele ontwikkeling is de verantwoordelijkheid van de docenten zelf. Alleen random kan het voorkomen dat ze dit aan het VIT moeten aantonen.
- Er zijn duidelijke eisen gesteld aan de mate van minimale professionele ontwikkeling.
- Het 'bewijs' voor professionele ontwikkeling moet zoveel mogelijk al in de dagelijkse praktijk aanwezig zijn en niet als 'on top' ervaren worden.
- De beoordeling is in handen van direct leidinggevenden en 1 algemene instantie.

Voorbeeld 2 (Australië):

- Er kan een keuze worden gemaakt tussen professionele ontwikkeling of het aantonen van 'competentschap'.
- Er worden (nog) geen eisen gesteld aan het competent zijn (naast de standaarden) en de professionele ontwikkeling, dit is aan de scholen zelf.
- De beoordeling ligt voornamelijk in handen van de (geregistreerde) schoolleiders.

Voorbeeld 3 (Australië):

- Er is zowel sprake van registratie in verschillende stadia van de carrière als van herregistratie op een minimumniveau.
- Voor herregistratie en de bijbehorende professionele ontwikkeling zijn criteria opgesteld (bijv. min 100 uur).
- De beoordeling geschiedt via een online registratiesysteem.

Voorbeeld 4 (Nieuw Zeeland):

- De herregistratie bestaat uit het vernieuwen van het 'practicing certificate'.
- Er wordt gewerkt met dossier waarin zowel competentie als professionele ontwikkeling moet worden aangetoond.
- Criteria voor competentie en professionele ontwikkeling mogen door de scholen zelf worden ingevuld.
- De beoordeling ligt hoofdzakelijk bij de schoolleiding zelf

Voorbeeld 5 (andere beroepen):

- Werkervaring en/of scholing
- Er worden punten verzameld om ontwikkeling aan te tonen
- Geaccrediteerd leeraanbod
- Geen uitgebreide reflectieverslagen

Wat al deze herregistratiesystemen, zowel die van het docentberoep als de andere beroepen, gemeenschappelijk hebben, is dat de consequenties voor het niet herregistreren verstrekkend zijn, namelijk het niet meer mogen uitoefenen van het beroep.

Een belangrijke overweging bij de benadering van het VIT in Australië is dat de herregistratiesystematiek geen werkverzwarende mag inhouden. De suggestie is dat professionele ontwikkeling een onderdeel van het dagelijks werk zou moeten zijn.

Sommige registratiesystemen, zoals de Amerikaanse en Engelse (hier niet uitvoerig besproken) lijken een lineaire en normatieve ontwikkeling te veronderstellen in de professionele ontwikkeling van docenten. Recent onderzoek van Day et al (2007) laat zien dat die ontwikkeling veelal niet lineair is. Het Australische herregistratiesysteem, waarin een docent op een bepaald niveau kan blijven en verdere ontwikkeling naar een hoger niveau niet verplicht is, lijkt het normatieve probleem op een elegante manier te omzeilen.

5. Algemene conclusies, aanbevelingen en discussie

Deze antwoorden op vraag 1 en 2 overziend, welke specifieke aanbevelingen kunnen dan worden gedaan voor en/of eisen gesteld aan de wijze waarop docenten hun professionaliteit zouden moeten onderhouden, ontwikkelen en laten registeren?

Op basis van het beschikbare onderzoek over leren van docenten en over herregistratiesystemen moet allereerst worden opgemerkt dat terughoudendheid nodig is. Er is helaas geen onderzoek voorhanden dat eenduidig laat zien dat bepaalde leeractiviteiten het meest effectief zijn of dat bepaalde herregistratiesystemen tot bepaalde effecten leiden.

Wat vooral naar voren komt uit de antwoorden op de eerste vraag is de nadruk op bepaalde kenmerken van leeractiviteiten zoals intensiteit, tijd, context, betrokkenheid en samenwerking. Daarnaast komt naar voren de nadruk op de inhoud van de leeractiviteiten, namelijk een focus op vakken, vakdidactiek en het leren van leerlingen. Op de achtergrond hiervan speelt een discussie die kenmerkend is voor dit veld, namelijk een verschil in benadering van de kennisbasis van docenten en de motivatie om docenten te laten leren. De ene benadering gaat ervan uit dat docenten te weinig weten en daarom zich verder professioneel moeten ontwikkelen. De andere benadering gaat niet uit van een deficiet, maar beziet het lesgeven als een dermate complexe activiteit dat verdieping en verdere professionele ontwikkeling noodzakelijk is (cf Cochran-Smith & Lytle, 1999). Hiermee samenhangend zijn de vaak impliciete opvattingen over wat professionalisering is: betreft dit alleen de formeel georganiseerde activiteiten of heeft dit ook betrekking op het informele leren dat plaats vindt tijdens de beroepsuitoefening? Een ander probleem is dat de professionalisering van docenten veelal sterk versnipperd is en geen coherent professioneel leven-lang curriculum vormt.

Deze benaderingen en problemen bepalen sterk de inhoud van de leeractiviteiten en kunnen ook consequenties hebben voor de doelen van de herregistratie.

Ervan uitgaand dat één van de doelstellingen van de herregistratie het bevorderen van de kwaliteit van docenten en hun lesgeven zou zijn, dan zouden de eisen die daartoe gesteld kunnen worden aan de professionele ontwikkelingsactiviteiten betrekking moeten hebben op de inhoud en kenmerken van de activiteiten. Oftewel, het type activiteit zou er niet zo zeer toedoen, als wel dat de inhoud betrekking heeft op vakinhoud, vakdidactiek en het leren van leerlingen. Verder moeten activiteiten intensief en blijvend zijn en zoveel mogelijk in het dagelijks werk ingebed worden. Ook moeten docenten voldoende tijd krijgen en tot actieve participatie en samenwerking uitgedaagd worden.

De antwoorden op de tweede vraag laten een aantal herregistratiesystemen zien, waarbij het doel van de registratie sterk bepalend is voor de vorm, eisen en consequenties. Bij herregistratie kunnen een aantal doelen worden onderscheiden: 1) waarborging van de kwaliteit en status van beroep (en professional), 2) bescherming van patiënten/klanten tegen ondeskundig en onzorgvuldig handelen, 3) kennis en vaardigheden op een minimum- en actueel niveau houden, en 4) scholing van junior professionals in de elementaire, voor het beroep vereiste kennis en vaardigheden. Professionalisering in deze herregistratiesystemen niet de hoofddoelstelling, maar eerder een vanzelfsprekend doel als gevolg van het waarborgen van de kwaliteit en status van het beroep.

Wat betreft de opzet, vereisen alle systemen een bewijs van professionele ontwikkeling en van goed gedrag. Wat betreft de professionele ontwikkeling verschillen de systemen in wat hiervoor in aanmerking komt, maar over het algemeen is dit een breed scala aan activiteiten variërend van alleen werkervaring of cursussen tot door docenten zelf ingebrachte kennis. Sommige beroepen hebben een geaccrediteerd leeraanbod.

De consequenties als gevolg van het niet herregistreren zijn voor alle onderzochte herregistratiesystemen hetzelfde, namelijk een verbod op uitoefening. In Nieuw-Zeeland lijkt men hierin het meest ver te gaan: naast dat scholen geen ongeregistreerde docenten mogen aannemen, worden de namen van ongeregistreerde docenten op een openbare website geplaatst.

De resultaten voor de tweede vraag laten een veelheid aan herregistratiesystemen zien, waarbij het doel van de registratie sterk bepalend lijkt te zijn voor de vorm, eisen en consequenties. Opvallend is dat bij de meeste systemen het meest centrale doel lijkt te zijn het bewaken van de kwaliteit van het beroep en het verhogen (of hoog houden) van de status ervan. Professionalisering volgt daar vanzelfsprekend uit, maar is niet het hoofddoel. Consequentie daarvan is dat de meeste systemen daarom een relatief eenvoudige manier hanteren van het aantonen van verdere professionalisering. Dit laat zien dat het expliciteren van de doelen maar vooral ook aannames achter een (her)registratietraject van groot belang is, alvorens het traject vorm te geven. Op basis van de in dit rapport beschreven systemen kan veel worden afgeleid over de aannames achter de (her)registratietrajecten. Wordt professionele ontwikkeling gezien als ook informeel leren op de werkplek, dan volstaat wellicht het aantonen van werkervaring (de gemaakte 'vliegrepen'). Zien we professionele ontwikkeling meer als iets dat 'bovenop' de uitvoering van de

dagelijkse praktijk komt, dan zijn andere methoden nodig om aan te tonen dat er van professionele ontwikkeling sprake is.

De recente discussies in de Nederlandse context lijken te suggereren dat professionalisering een centraal doel zou moeten zijn. Als dat zo is dan is het aan te bevelen eerst goed na te gaan wat precies onder professionele ontwikkeling verstaan wordt (zowel formeel als informeel?), wie verantwoordelijk is voor die ontwikkeling (de docent zelf, de schoolleider of een toetsende instantie?) en wat dat vervolgens betekent voor de geformuleerde criteria en de manier waarop professionele ontwikkeling aangetoond moet worden. De in dit rapport besproken herregistratiesystemen lijken relatief eenvoudig met betrekking tot het aantonen van verdere professionalisering omdat dit geen hoofddoelstelling is. Het wel centraal stellen ervan kan als consequentie hebben dat zowel de criteria voor als het aantonen van verdere professionalisering een complicerende aangelegenheid kan worden.

Een algemene aanbeveling hierbij is de (her)registratie van docenten voorlopig zo minimaal en beperkt mogelijk vorm te geven. Met name omdat de bestaande herregistratiesystemen in andere landen nog zeer recent zijn en er nog te weinig bekend is over de effecten en de relatie met professionele ontwikkeling. Ook is, zoals hieronder toegelicht, de juridische status nog niet afdoende dwingend. Daarnaast zou een uitgebreide vorm zou te veel neveneffecten kunnen hebben, die een verzwaring van het werk met zich mee zouden kunnen brengen.

Vanwege het gebrek aan onderzoek op dit terrein is het eveneens aan te bevelen om bij invoering van de (her)registratie flankerend onderzoek uit te voeren naar de opzet, randvoorwaarden en vooral naar de effecten op de kwaliteit van docenten en hun lesgeven. In dit kader zou het ook interessant kunnen zijn te experimenteren met verschillende vormen van (her)registratie in termen van beperkte en uitgebreide vormen.

Het is hierbij ook van belang zicht te krijgen op de neveneffecten van beroepsstandaarden, registratie en herregistratie in termen van toename in werkbelasting, administratie en bureaucratie. Naarmate het systeem uitgebreider is, zal dit ook meer vragen van docenten, maar zal dit ook weer nieuwe organisaties en taken in het leven roepen die soort systemen moet gaan bijhouden en controleren. Docenten zullen hiertoe alleen bereid zijn als dit ook daadwerkelijk leidt tot voordelen als een verhoging van de kwaliteit van hun kennis, hun lesgeven, het leren van hun leerlingen, of een verbetering van de status van het beroep.

Het uiteindelijke succes van een herregistratiesysteem lijkt sterk afhankelijk te zijn van de juridische status. Het voorstel is nu dat het privaatrechtelijk zal worden bepaald en niet publiekrechtelijk, waardoor schoolbesturen geen rekening hoeven te houden met het wel of niet geregistreerd zijn van hun docenten. De herregistratiesystemen zoals besproken in dit rapport zijn voorbeelden waar het wel publiekrechtelijk is geregeld en waarbij de consequenties verstrekkend zijn voor

zowel docenten als scholen. Al blijft ook hier de vraag open wat hiervan de effecten zijn op de kwaliteit van docenten en het lesgeven. Ook hier is vervolgonderzoek aan te bevelen naar de relatie tussen (her)registratie en de kwaliteit van docenten, hun leren en het leren van hun leerlingen.

Het lijkt in ieder geval het beroep meer maatschappelijke status te geven en daarmee zou de aantrekkelijkheid kunnen worden verhoogd. Dit zou in een tijd van dreigende lerarentekorten een voordeel kunnen zijn.

6. Referenties

- Australian Teaching Council for Educational Research (2004). Evaluation of the Standards and Professional Learning Project 2003. URL: <http://www.acer.edu.au/tll/VITSPL.html>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report Number 637. London, England: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Clarke, D. J., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & C.D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education* (pp. 249-305). Washington DC: American Educational Research Association.
- Cohen D. K. & Hill, H. C. (2000) Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record* 102, 296-345.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu., Q. (2007). *Teachers matter: connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire: Open University Press, McGraw Hill.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 81-112.
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19, 643-658.

- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Education Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Garet, M. S., Cronen, S., Eaton, M., Kurki, A., Ludwig, M., Jones, W., Uekawa, W., Falk, A., Bloom, H. S., Doolittle, F., Zhu, P., Szejnbe & Silverberg, M. (2008). *The impact of two professional development interventions on early reading instruction and achievement*. Washington, DC: National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Science, U.S. Department of Education.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 80, 748-750.
- Guskey, T. R., & Sparks, D. (2004). Linking professional development to improvements in student learning. In E.M. Guyton, & J. R. Dangel (Eds.), *Teacher Education Yearbook XII: Research Linking Teacher Preparation and Student Performance*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Hawley, W. & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes, (Eds.). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 127-150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Doctoral dissertation, Utrecht University, the Netherlands.
- Hoeve, A. & L. F. M. Nieuwenhuis (in press). Learning routines in innovation processes. *Journal of Workplace Learning*.
- Imants, J., & van Veen, K. (in press). Teacher Learning as workplace learning. In: N. Verloop (Ed.), *International Encyclopedia of Education*.
- Kennedy, M. (1998). *Form and substance of inservice teacher education* (Research Monograph No. 13). Madison: University of Wisconsin-Madison, National Institute for Science Education.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan; Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Doctoral dissertation, University of Nijmegen, the Netherlands.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.

- LPBO (2008). *Erkenning van excellentie: naar niveaudifferentiatie voor leraren*. Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs, Utrecht.
- Little, J. W. (2006). Professional community and professional development in the learning-centered school. Review prepared for the National Education Association.
- Loucks-Horsley, S., & Matsumoto, C. (1999). Research on professional development for teachers of mathematics and science: The state of the scene. *School Science and Mathematics*, 99(5), 258-271.
- Mok, A.L., Vrieze, G. & Warmerdam, J. (1997). *Beroepsstandaarden voor leraren in het buitenland. Wat kunnen we er voor de Nederlandse situatie van leren?* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Meirink, J. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Doctoral dissertation. Leiden University, the Netherlands.
- National Foundation for Educational Research (2006). Cross-nation research into mutual recognition of teaching qualifications. URL: <http://www.nfer.ac.uk/research-areas/pims-data/summaries/cross-nation-research.cfm>
- Nijhof, W.J. (2000). Het leerpotentieel van de werkplek. Subsidieaanvraag NWO. Enschede: Universiteit Twente.
- Nijhof, W. J., Nieuwenhuis, A.F.M. & Terwel, J. (2006). Het leerpotentieel van de werkplek. Themanummer. *Pedagogische Studien*, 83(5), 335-415.
- Pawson, R. (2002). Evidence-based policy: The promise of 'Realist Synthesis'. *Evaluation*, 8, 340-358.
- Runhaar, P. (2008). *Promoting teachers' professional development*. Doctoral dissertation, Twente University, the Netherlands.
- 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.
- Smylie, M. A. (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. In T.R. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press.

Supovitz, J. A. (2001). Translating teaching practice into improved student achievement. In S. Fuhrman (Ed.), *National Society for the Study of Education Yearbook*. Chicago: University of Chicago Press.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration [BES]. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Van Eekelen, I. M. (2005). *Teachers' will and way to learn. Studies on how teachers learn and their willingness to do so*. Doctoral dissertation, Maastricht University, the Netherlands.

Verloop, N. & Kessels, J. W. M. (2006). Opleidingskunde: ontwikkelingen rond het opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën*, 83, 301-321.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

Wayne, A. J., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S., & Garet, M. S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives & methods. *Educational Researcher*, 37(8), 469-479.

Wilson, S.M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In A. Iran-Nejad & P.D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education* (pp.173-209). Washington, DC: American Educational Research Association.

Wubbels, T. (2001). *Leren van docenten in de beroepspraktijk. Subsidieaanvraag NWO*. Utrecht: IVLOS.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007-No.033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.

Zwart, R. (2007). *Teacher learning in a context of reciprocal peer coaching*. Doctoral dissertation, Radboud University Nijmegen, the Netherlands.

Appendix I. Overzicht van gebruikte studies ter beantwoording van onderzoeksvraag 1

In het overzicht zijn de geraadpleegde Engelstalige studies in het Engels samengevat om zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke bevindingen te blijven. Naast de brongegevens worden in het overzicht ook de belangrijkste elementen uit de studies schematisch weergegeven. Allereerst wordt de omvang van een studie weergegeven. Bij de gevonden reviewstudies wordt aangegeven op hoeveel empirische studies zij hun resultaten baseren. Bij de afzonderlijke empirische studies wordt vermeld hoeveel docenten/scholen bij het onderzoek waren betrokken. De kolom 'type of activities' geeft inzicht in de typen activiteiten waarvan een effect op kennis en/of gedrag van docenten ofwel leerling-resultaten empirisch is aangetoond. De kolom 'content of trajectory' geeft informatie over de inhoud van professionalisering wanneer hiervoor een effect is gevonden op de kennis en/of het gedrag van docenten of de leerling-resultaten. De kolom 'effect size' geeft aan welke effectmaten zijn gebruikt. De kolom (pre)conditions, tot slot, geeft informatie over de kenmerken die in de studies worden genoemd als voorwaarden voor effectieve docentprofessionalisering.

Author(s)	Year	Title	Source	Scope of study/ review	Type of activities	Content of trajectory	Effect size	(Pre)conditions
Garet, Cronen, Eaton, Kurki, Ludwig, Jones, Uekawa, Falk, Bloom, Doolittle, Zhu, Szejnbern & Silverberg	2008	The impact of two professional development interventions on early reading instruction and achievement	Rapport U.S. Department of Education, Institute of Education Science & National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance.	270 teachers in 90 schools (schools were randomly assigned to 2 experimental groups and 1 control group)	Eight content-focused institute and seminar days (48 hours in total) (in addition in-school coaching for 1 experimental group)	- Five essential components for second grade reading instruction (identified by National Reading Panel) - Use of three specific classroom practices that support student learning	- Teacher knowledge of scientifically based reading instruction (questionnaire) - Teachers' use of research-based instructional practices (in first year) (observation) No effect for students' reading achievement (standardized tests)	- Intensive professional development (longer duration than typical) - Active teacher participation - Direct connection to core reading program used in the district
Runhaar	2008	Promoting teachers' professional development	Doctoral dissertation	456 teachers (vocational education)	-	-	- Reflection - Asking for feedback - Knowledge sharing - Innovative behavior	- Teachers' self-efficacy - Teachers' learning goal orientation - Transformative leadership - Task interdependence - Goal interdependence
Vescio, Ross, & Adams	2008	A review of research on the impact of professional learning communities on	Teaching and Teacher Education	10 american studies, 1 english study	Activities that foster professional culture: - sharing (lessons) - reflecting - taking risks necessary to change	- Student learning (instructional focus) - Meeting the learning needs of students	- Perceived changes in teaching practice (more student centered) - Student learning	Essential characteristics of PLC's: - shared values and norms

		teaching practice and student learning			- using protocols for decision-making - systematic note taking to inform colleagues about their work - classroom observation - video-taping and reviewing lessons - investigating teaching problems - collectively generating new ideas for practice - engaging in literature study circles - participating in critical friends groups Activities that foster student learning: - structured, sustained, and supported instructional discussions - investigating relationships between instructional practices and student work		- Changes in professional culture	- clear and consistent focus on student learning - reflective dialogue - deprivatizing practice - focus on collaboration - facilitator is necessary to maintain a focus on the goal - data-directed dialogue
--	--	--	--	--	---	--	-----------------------------------	---

Author(s)	Year	Title	Source	Scope of study/ review	Type of activities	Content of trajectory	Effect size	(Pre)conditions
Wayne, Yoon, Zhu, Cronen, & Garet	2008	Experimenting with teacher professional development: Motives and methods	Educational Researcher	-	-	Focused on the content of the subject teachers teach	<ul style="list-style-type: none"> - Teacher knowledge - Teaching practice (classroom instruction) - Student achievement (specific & general) 	<ul style="list-style-type: none"> - Intensive - Sustained - Job-embedded - Subject matter focused - Active learning - Coherence - Collective participation • lacks sufficient specificity however to guide practice
Hoekstra	2007	Experienced teachers' informal learning in the workplace	Doctoral dissertation	32 teachers in secondary education	<ul style="list-style-type: none"> - Collaboration (getting ideas from colleagues) + thinking how to apply it in own practice - Experimenting + reflection 	-	<ul style="list-style-type: none"> - Changes in beliefs - Changes in classroom behaviour 	<ul style="list-style-type: none"> - Teachers' perception of autonomy - Collaboration - Reflective dialogue - Feedback opportunities (these conditions are shaped in interaction between teachers & the organization)

Meirink	2007	Individual teacher learning in a context of collaboration in teams	Doctoral dissertation	34 teachers (secondary education)	<ul style="list-style-type: none"> - Collaboration (getting ideas from colleagues) + Experimenting in own teaching practice - Reflection on own practice + experimenting 	(Fostering active and self-regulated learning)	<ul style="list-style-type: none"> - Changes in cognition (new ideas, confirmed ideas & methods, changes beliefs) 	<ul style="list-style-type: none"> - Collaboration with high level of interdependence (sharing or joint work) * Content of collaboration: exchanging ideas and experiences with experiments * Aim of collaboration: Solving shared problems
Smith & Gillespie	2007	Research on professional development and teacher change: Implications for Adult Basic Education	Review of Adult Learning and Literacy	-	No evidence for the effectiveness of both traditional professional development and job-embedded professional development	-	<ul style="list-style-type: none"> - (Reported) changes in teacher knowledge (in a particular content area) - (Reported) changes in instructional practices - Student achievement 	<p>Traditional PD:</p> <ul style="list-style-type: none"> - be of longer duration - strong connection between content PD and teachers' working contexts - focus on subject-matter knowledge - strong emphasis on analysis and reflection - variety of activities - encourage teachers from same workplace to participate together - focus on quality and features (content knowledge, active learning and coherence) of PD, rather than on format or type

Author(s)	Year	Title	Source	Scope of study/ review	Type of activities	Content of trajectory	Effect size	(Pre)conditions
Timperley, Wilson, Barrar & Fung	2007	Teacher professional learning and development. Best Evidence Synthesis Iteration	Rapport Ministry of Education New Zealand/ Iterative Best Evidence Synthesis Programme	97 'core' studies (that met a set of methodological criteria and had substantive student outcomes associated with teacher professional learning and development) + Number (?) of supplementary studies (reported limited or no change in student outcomes or did not provide sufficient methodological details)	Multiple and aligned opportunities which support learning and application of new understandings and skills are important. * Key features: - Content and activities aligned - Variety of activities is needed - Content more important than any particular activity - Professional instruction sequenced - Understandings discussed and	- Different aspects integrated (theory and practice; knowledge of curricula, pedagogy, and assessment) - Clear links between teaching and learning and/or student-teacher relationships established - Assessment used to focus teaching and enhance self-regulation - Sustainability (dependent on in-depth understanding of theory, which served as a tool for	Student outcomes (academic, social, personal or performance outcomes) • independent verification (not self-reports) NB, Teacher outcomes are not included in this synthesis	- Extended time for opportunities to learn is necessary but not sufficient - External expertise is necessary but not sufficient - Teachers' engagement in learning - Challenging prevailing discourses - Opportunities to participate in a professional community of practice - Consistency with wider trends in policy and research

Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley	2007	Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement	Rapport, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.	9 studies (that meet What Works Clearinghouse evidence standards (selected from 1300 studies that address the effect of teacher professional development)) • focus on elementary school teachers	- workshops - summer institutes - follow-up sessions (Total contact time ranged from 5 to 100 hours)	making and the skills of inquiry to examine own practice Studies varied in focus on: - general teaching behaviours - subject related teaching behaviours - curriculum and pedagogy (justified by how students learn and how to assess student learning (no definitive link between content-group classification and effects on student achievement)	Student achievement in mathematics, science, and reading and English/ language arts	- Active school leadership - More than 14 hours of PD are needed for a positive effect on student achievement - PD directly to teachers rather than through a 'train-the-trainer' approach and delivered by the authors or their affiliated researchers
Zwart	2007	Teacher learning in a context of reciprocal peer coaching	Doctoral dissertation (secondary education)	28 teachers (secondary education)	- Interaction - Thinking - Wanting - Feeling - Doing	(Fostering active and self-regulated learning)	- Acquiring new ideas - Confirming existing ideas - Behavioural intentions - Consciousness-raising - Changed self-image	- Observation by colleagues - Interaction in a safe and open environment - Organizational support - Intrinsic motivation - (Some) difference in teaching experience / style for coaching dyads

Author(s)	Year	Title	Source	Scope of study/ review	Type of activities	Content of trajectory	Effect size	(Pre)conditions
Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, & Wallace	2005	Creating and sustaining effective professional learning communities	Rapport Department for Education and Skills (DFES), the General Teaching Council for England (GTCe) and the National College for School Leadership (NCSL)	- Literature review - Questionnaire survey - Case studies (in 16 school sites) - Workshop conferences	High involvement in PLC-style activities: - collective responsibility for pupil learning - creating conditions for pupils to feel the confidence to learn	-Pupil learning	- Pupil achievement - Professional learning and morale of the staff	Effective PLC: - shared values and vision - collective responsibility for pupils' learning - collaboration focused on learning - individual and collective professional learning - reflective professional enquiry - openness - networks and partnerships, inclusive membership - mutual trust, respect and support - Creating, managing & sustaining PLCs: - optimizing resources and structures - promoting individual and collective learning - explicit promotion and sustaining of an effective PLC - leadership and management

Fishman, Marx, Best, & Tai	2003	Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform	Teaching and Teacher Education	-	First period: workshops (focused on building (pedagogical) content knowledge; curriculum reviews & peer-information exchanges Second period: Workshops focused on building (PICK: curriculum review, technology review, and model teaching	Project-based science (inquiry pedagogy)	Combination of: -student learning (student artifacts, classroom behaviour, pre-and post-tests related to curriculum units) - teacher attitudes & beliefs - classroom teaching	-
Kwakman	2003	Factors affecting teachers' participation in professional learning activities	Teaching and teacher education	542 teachers (secondary education)	* Theoretical types - reading - experimenting (& doing) - reflection - collaboration (feedback & new ideas) or * Empirical types - Collaborative activities - Individual activities - Instructional activities	-	Participation in professional learning activities (= learning)	Personal factors: - professional attitude - appraisal of feasibility - appraisal of meaningfulness - loss of personal accomplishment Contextual factors: * task factors: - pressure of work - emotional demands - job variety * work environment factors: - collegial support - intentional learning support

Author(s)	Year	Title	Source	Scope of study/ review	Type of activities	Content of trajectory	Effect size	(Pre)conditions
Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman	2002	Effects of professional development on teachers' instruction: results from a three-year longitudinal study	Educational Evaluation and Policy Analysis	207 teachers (in 30 schools, distributed over 10 districts, in five states of the USA)	Reform type: - teacher study groups - teacher collaborators, networks, or committees - mentoring - internships - resource centers Active learning: - opportunities for observing and being observed teaching - planning for classroom implementation	Specific teaching practices	(Self-reports of) changes in teachers' instruction/ teaching practice	NB. Personal factors are more significant in predicting prof. learning activities than task and work environment factors • workplace needs an adequate infrastructure for learning to take place Structural features of PD activities: - organized as a reform type - emphasis on collective participation Core features of substance of the activity: - opportunities for active learning - promotion of coherence - content focus (Are related to increases in teachers' self-reported knowledge and skills and changes in teaching practice)

Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon	2001	What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers	American Educational Research Journal	1027 teachers (mathematics & science)	Core features [®] : - focus on content knowledge - opportunities for active learning - coherence with other learning activities Structural features: - form of activity (workshop vs. study group) (i.c.m. duration) - collective participation - duration	Improving and deepening teachers' content knowledge in mathematics and science	Self-reported increases in knowledge and skills in areas: - curricular - instructional methods - approaches to assessment - use of technology in instruction - strategies for teaching diverse student populations - deepening knowledge of mathematics Reported changes in classroom practice: - mathematics curriculum content - cognitive challenge of mathematics classroom activities - instructional methods	
					- reviewing student work - presenting, leading, and writing			

■ 18 Core features = dimensions of the substance or core of the professional development experience.
Structural features = characteristics of the structure or design of professional development activities.

Author(s)	Year	Title	Source	Scope of study/ review	Type of activities	Content of trajectory	Effect size	(Pre)conditions
Cohen & Hill	2000	Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California	Teachers College Record	595 elementary school teachers (grade 2 through 5)	- Workshops aimed at studying specific math curriculum materials for students /learning both the mathematics that their students would study and something about teaching and learning it (No effect on teaching practice -study of certain special topics and issues related to reform - general participation in learning opportunities, reform networks, and activities)	Concrete, topic-specific learning opportunities: fractions, or measurement, or geometry	Ultimate dependent measure: -Student achievement (assessment of students' performance need to be consistent with the student and teacher curriculum) Intervening factor: - (reported) changes in teacher practice (conventional practice vs. framework/ reform practice)	Effective learning opportunities should be: - grounded in the curriculum that students study - connected to several elements of instruction (not only curriculum but also assessment) - extended in time (participation in student curriculum workshops with follow-up during school year)

Hawley & Valli	1999	The essentials of effective professional development	In: Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice.	-	-	-	-	Design principles: -driven by analyses of differences between goals and standards for student learning and student performance - teacher involvement in identification of learning needs and process to be used - school based and integral to school operations - relate to individual needs but organized around collaborative problem solving for the most part - continuous and supported - incorporate evaluation of multiple sources of information on student outcomes - engage in developing a theoretical understanding of knowledge and skills to be learned - part of a comprehensive change process that deals with impediments to and facilitators of student learning
----------------	------	--	---	---	---	---	---	---

Author(s)	Year	Title	Source	Scope of study/ review	Type of activities	Content of trajectory	Effect size	(Pre)conditions
Kennedy	1998	Form and substance in inservice teacher education	Rapport National Institute for Science Education	12 studies (4 groups: - focus on teaching behaviors applying generically to all school subjects (2 studies) - focus on teaching behaviors applying to a particular subject (7 studies) - focus on curriculum or pedagogy justified by how students learn (2 studies) - focus on how students learn and how to assess student learning (1 study))	- (study aims at examining the relevance of content of inservice education)	Teachers' knowledge: - of the subject - on the curriculum - on how students learn the subject (Successful programs provided knowledge not to be purely about the subject-matter; but were about how students learn that subject matter)	Student learning/ achievement	Assumed critical factors which don't relate to improved student achievement: - large amount of contact time - programs distributed over time - in-class visitations + feedback - schoolwide programs