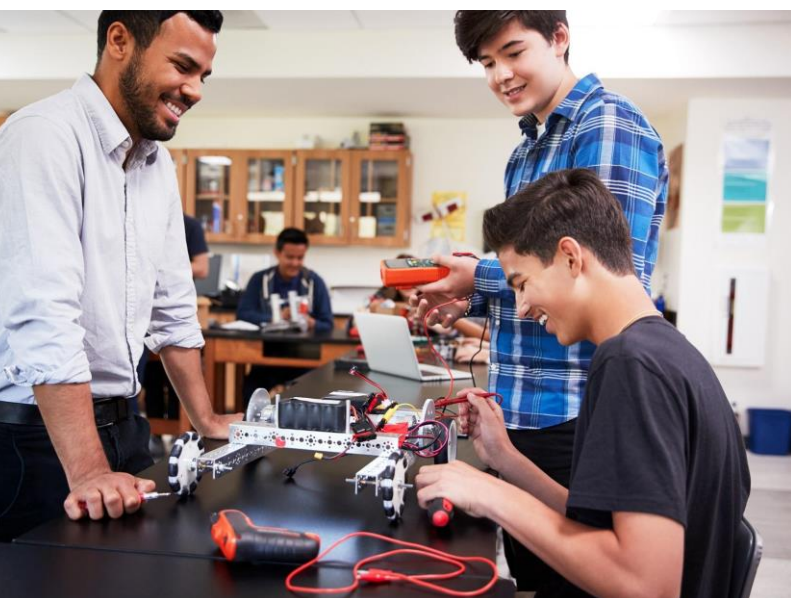


Nationale Aanpak Professionalisering van Leraren

Aanvraag: Projectplan en onderbouwing



Inhoudsopgave

1. Samenvatting	3
2. Strategische onderbouwing	3
2.1 Probleemanalyse	3
2.2 De doelstellingen	11
2.3 Voorgestelde oplossing	11
2.4 Uitgangspunten	13
Bijlage 1 : Voorbeelduitwerking Ontwikkelpaden	15
3. Planuitwerking en samenwerking	16
3.1 Projectplan	16
3.1.1 Activiteitenplan	16
Pijler 1: Ontwikkelpaden	16
Pijler 2: Ontwikkelen van een opleidingsregister	19
Pijler 3: Co-creatielabs in regionale netwerken	21
Pijler 4: Een systeem van kwaliteitszorg	26
3.1.2 Fasering en mijlpalen	28
3.1.4 Monitoring en evaluatie	31
3.2 Samenwerking en governance	32
3.2.1 Deelnemende partijen	32
3.2.2 Governance en organisatie	32
Bijlage 2: Beschrijving van de fasering van het project	35
Colofon	40

1. Samenvatting

Kwalitatief goed onderwijs staat of valt met de kwaliteit van leraren: zij zijn de sleutel voor het versterken van de kwaliteit van het onderwijs. Op dit moment bestaan er in Nederland geen landelijke beelden en afspraken over ontwikkelpaden voor leraren en daarbij behorende kwaliteitsnormen. De scholing is hierdoor versnipperd en de kwaliteit ervan is niet altijd geborgd. Bovendien is de professionele ontwikkeling van leraren nog te weinig structureel ingebed in het HRM beleid van onderwijsinstellingen. De Nationale Aanpak Professionalisering van Leraren (NAPL) heeft als doel de doorlopende professionalisering van leraren in het primair onderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo) te structureren en te stimuleren. De NAPL investeert in landelijke ontwikkelpaden (pijler 1), een opleidingsregister (pijler 2), co-creatielabs in regionale netwerken (pijler 3) en een systeem van kwaliteitsborging (pijler 4). Zo draagt de NAPL bij aan een samenhangend geheel van voorzieningen (infrastructuur) om de professionele ontwikkeling van leraren gedurende hun gehele loopbaan continu te stimuleren. Deze infrastructuur draagt bij aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs en de versterking van de economische welvaart en het verdienvermogen van Nederland.

In de NAPL nemen UNL, VH, PO-Raad, VO-raad, MBO Raad, AOb, FvOv, Platform VVVO, BVMO en het Lerarencollectief als partners deel. Het Ministerie van OCW is vanuit zijn verantwoordelijkheid voor het onderwijsstelsel indiener van het voorstel.

Het beoogde budget van de NAPL bedraagt in totaal € 159,6 mln. Dit is tevens de gevraagde bijdrage uit het Nationaal Groeifonds. Onderwijsinstellingen en bedrijfsleven leveren geen financiële bijdrage aan de NAPL.

2. Strategische onderbouwing

Dit voorstel wil een impuls geven aan de versterking van de kwaliteit van leraren in het primair onderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo) door de professionele ontwikkeling van leraren gedurende hun loopbaan te structureren en te stimuleren. Daarmee draagt het bij aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs en de versterking van de economische welvaart en het verdienvermogen van Nederland. Het voorstel valt binnen het terrein kennisontwikkeling.

2.1 Probleemanalyse

Een hoogwaardig onderwijssysteem is een van de belangrijkste pijlers voor de versterking van de economische welvaart in Nederland en de toekomst van een kennissamenleving zoals de Nederlandse (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2013). De concurrentiepositie van Nederland staat of valt met een goed opgeleide beroepsbevolking. Goed onderwijs is ook cruciaal voor het oplossen van de grote maatschappelijke uitdagingen waar we voor staan, zoals klimaat en duurzaamheid, sociale samenhang, gezondheid en welzijn van burgers.

De afgelopen jaren is de kwaliteit van het onderwijssysteem in Nederland achteruit gegaan. Zo zijn de afgelopen jaren de leerlingresultaten met betrekking tot lezen, rekenen, wiskunde en natuurwetenschappen geleidelijk aan gedaald (Inspectie van het Onderwijs, 2018; OECD, 2019a, 2021). Hierdoor scoren we, in vergelijking met andere landen, steeds slechter op de internationale onderwijsranglijsten (OECD, 2019-2020). Uit het tevredenheidsonderzoek uitgevoerd door JOB MBO onder ruim 220.000 mbo-studenten blijkt dat slechts 56% van de mbo-studenten positief is over hoe hun docenten lesgeven. 9% van de mbo-studenten is negatief over hoe hun docenten lesgeven en het overige deel is neutraal (JOB MBO, 2022).

Daarnaast is er een trend van groeiende kansenongelijkheid te zien. Volgens de Onderwijsinspectie is de kansenongelijkheid in Nederland in 2018 twee keer groter dan in 2009 (Inspectie van het Onderwijs, 2019, 2020). Internationaal gezien is Nederland op dit moment, in vergelijking met andere OESO-landen, een van de slechtst scorende landen wat betreft onderwijsgelijkheid. En dat terwijl Nederland in 2015 wat betreft kansengelijkheid nog behoorde tot de OESO-landen die bovengemiddeld scoorde (Schleicher, 2019).

Kwalitatief goed onderwijs staat of valt met de kwaliteit van leraren (CPB, 2020; Hattie, 2003; Muijs et al., 2014; Scheerens et al., 2021). Als professionals vormen zij immers de sleutel voor het versterken van de kwaliteit van het onderwijs. Goede leraren maken het verschil: hun leerlingen/studenten leren meer, zitten beter in hun vel, stromen minder af, bereiken betere leerresultaten en kiezen vaker een passende studie die ze succesvol afronden. Wanneer we de gemiddelde jaarlijkse leerwinst van leerlingen in het funderend onderwijs bij de minst en meest effectieve leraren vergelijken, blijkt dat bij de laatsten de prestatiescores op toetsen van hun leerlingen gemiddeld ongeveer vijftig procentpunten in een jaar toenemen. Bij de minst effectieve leraren is dat minder dan vijftien procentpunten (Marzano, 2007). Dit verschil illustreert de beslissende invloed die expertise van leraren, meer nog dan andere factoren (bijvoorbeeld groepsgrootte, onderwijsuitgaven), heeft op de kwaliteit van het onderwijs. In landen waar goede leraren werken zijn de leerprestaties dan ook beter en is er minder sprake van onderwijsongelijkheid (McKinsey & Company, 2020).

1. De kwaliteit van leraren staat steeds meer onder druk

De kwaliteit van leraren is de afgelopen jaren steeds meer onder druk komen te staan door een stijgende werkdruk en het oplopend lerarentekort (Inspectie van het Onderwijs 2022; Noordzij & Van de Grift, 2020). In het onderwijs is er sprake van een hoog percentage stress- en burn-out gerelateerde klachten met langdurige uitval tot gevolg (CBS & TNO, 2014; TNO, 2019). Door de ervaren werkdruk hebben leraren minder tijd om zich, na de afronding van hun initiële opleiding, te blijven professionaliseren en te werken aan hun ontwikkeling en innovatie van het onderwijs.

Het huidige lerarentekort bedraagt 9100 fte in het po en 1700 fte in het vo (OCW in cijfers, n.d.). Hoewel er veel initiatieven en maatregelen zijn genomen om dit tekort terug te dringen, is de verwachting dat de tekorten in het po en vo zullen groeien met respectievelijk po 3,3% en vo 3,6% per jaar. Bovendien zijn de tekorten ongelijk verdeeld: het lerarentekort is groter in sociaal-economisch zwakkere wijken, in grote steden en in het gespecialiseerd onderwijs. In het mbo ziet het ernaar uit dat kan worden voorzien in het aantal benodigde docenten. Wel is het aannemelijk dat er tekorten ontstaan bij specifieke vakken, gezien de tekorten in het vo, de tekorten die spelen bij bètavakken en in alle sectoren van het bedrijfsleven (Adriaens et al., 2022).

De ervaren werkdruk wordt extra versterkt door het oplopende lerarentekort. Tegelijkertijd maakt de hoge werkdruk in het onderwijs het beroep minder aantrekkelijk, wat niet bijdraagt aan het terugdringen van het lerarentekort. Zo is er sprake van een vicieuze cirkel die lastig te doorbreken is waardoor de kwaliteit van de leraar nog meer onder druk komt te staan.

2. Doorlopende ontwikkeling van leraren stabiliseert

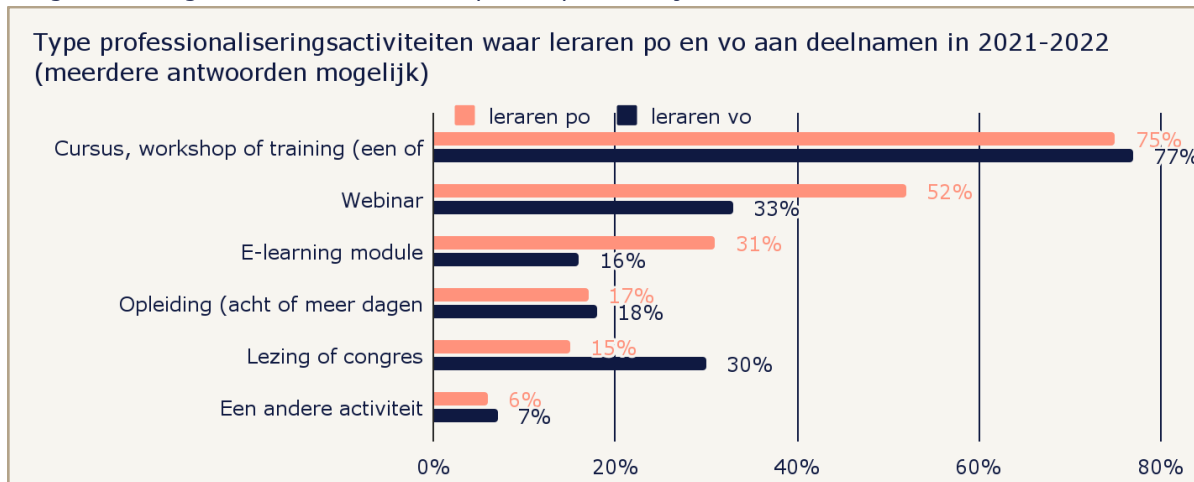
Een goede leraar zijn en blijven vraagt van leraren dat ze ook na de afronding van de initiële opleiding werken aan hun professionele ontwikkeling. De ontwikkeling van leraren tot op expertniveau is een proces van jaren. Die ontwikkeling is ook niet vanzelfsprekend, maar vraagt gericht en voortdurend werken aan de kwaliteit van de uitvoering van taken. Daarin wijkt de ontwikkeling tot expertleraar overigens niet af van de ontwikkeling tot expertniveau in andere domeinen (Ericsson, 2006).

Onderzoek naar expertiseontwikkeling van professionals in het algemeen en van leraren in het bijzonder laat zien dat de ontwikkeling van expertise na de initiële opleiding niet stil staat (Day & Gu, 2010; Van de Grift et al., 2011). Ervaring is daarbij belangrijk, maar scholing en coaching zijn voor leraren, net als voor

andere professionals, nodig om die ontwikkeling sneller te laten verlopen en een hoger niveau van taakuitvoering te bereiken (Ericsson, 2018; Fadde & Klein, 2010; Van Tartwijk et al., 2023). Het vermogen van leraren om de regie te nemen in de klas neemt sterk toe in de eerste jaren van hun loopbaan, waarna die gedurende de rest van hun werkzame leven over het algemeen stabiel blijft (Brekelmans et al., 2005). Zo blijkt uit onderzoek naar de ontwikkeling van de kwaliteit van de uitvoering van zes taken van leraren dat leraren in de eerste fase van hun loopbaan een sterke groei doormaken in klassenmanagement, het opbouwen van een goed leerklimaat en de helderheid van hun instructie (Maulana et al., 2015). Deze taken zijn voorwaardelijk voor andere taken zoals activerend onderwijs, adaptief onderwijs en het aanleren van leerstrategieën. Maar de kwaliteitsontwikkeling in de uitvoering van deze laatste taken stabiliseerde bij veel leraren.

3. Leraren kiezen niet altijd voor effectieve professionalisering

Leraren in het po, vo en mbo kiezen veelal voor kortlopende professionaliseringsactiviteiten (DUO Onderwijsonderzoek & oo.nl, 2022; Vrielink et al, 2022). De resultaten van DUO Onderwijsonderzoek & oo.nl (figuur 1) laten zien dat 75% van de leraren in het primair onderwijs en 77% van de leraren in het voortgezet onderwijs in 2021-2022 heeft deelgenomen aan een cursus, workshop of training (een of meerdere dagen). 52% van de leraren in het po heeft deelgenomen aan een webinar, terwijl 33% van de leraren in het vo dat hebben gedaan. Ook het percentage van de leraren dat deel heeft genomen aan een e-learning module ligt hoger in het po (31%) dan in het vo (16%). Het percentage leraren dat deel heeft genomen aan een opleiding van meerdere dagen is daarentegen lager, waarbij er nauwelijks verschil is tussen po (17%) en vo (18%). Toch blijken leraren in het vo relatief gezien meer naar lezingen of congressen te gaan dan leraren in het po: respectievelijk 30% en 15%.



Figuur 1: Type professionaliseringsactiviteiten (DUO Onderwijsonderzoek & oo.nl, 2022)

Onderzoek naar professionalisering van leraren heeft echter laten zien dat eenmalige kortlopende interventies minder effectief zijn. Kwalitatief sterke professionaliseringsprogramma's combineren naast een zekere duur ook formele, non-formele en informele vormen van leren (Krüger & Andersen, 2017; Opstoel & Oolbakkink-Marchand, 2022; Zwart et al., 2010). Voortbouwen op aanwezige kennis, oefenen in de praktijk, aansluiten bij de behoefte van de leraren en mogelijkheden bieden om samen te leren op de werkplek blijken daarnaast belangrijke voorwaarden te zijn voor effectieve professionalisering (Desimone et al., 2002; Dudley, 2015; Garet et al., 2001; Kraft et al., 2018; Opstoel & Oolbakkink-Marchand, 2022; Pellegrini et al., 2021; Van Veen et al., 2010).

Ook leraren ervaren dat deelname aan deze kortlopende professionaliseringsactiviteiten niet altijd effectief is. Zo blijkt uit internationaal onderzoek dat leraren in Nederland, in vergelijking met hun collega's in andere landen, in grotere mate van mening zijn dat professionalisering weinig effect heeft gehad (OECDb, 2019). Wellicht is dat, naast de ervaren werkdruk (zie hierboven) een van de redenen

dat niet door iedere leraar het beschikbare (beperkte) budget voor professionele ontwikkeling in veel gevallen volledig wordt benut en/of planmatig wordt ingevuld (Vrielink et al., 2022).

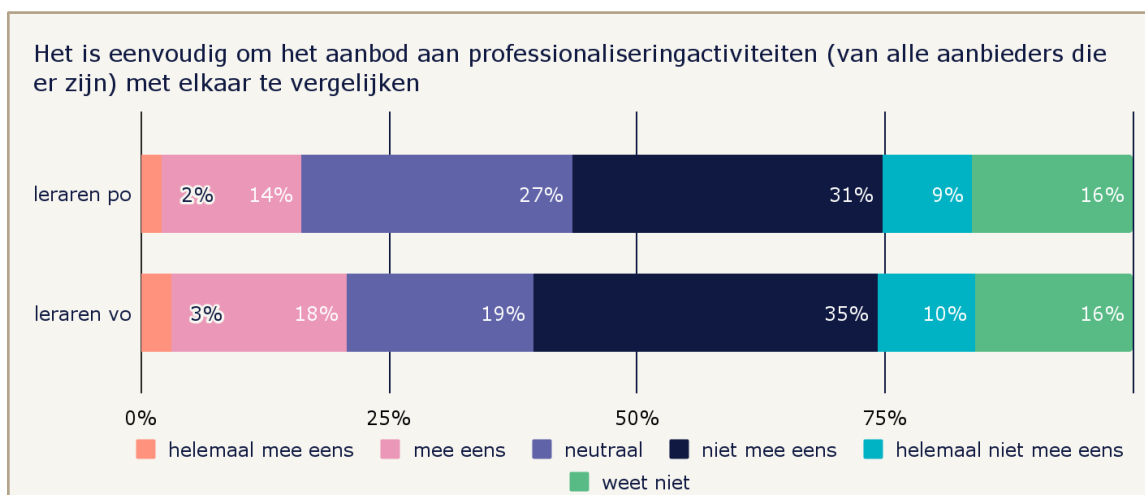
Een voorbeeld van succesvolle stimulering van professionaliseringstrajecten voor de langere duur is de inzet van de lerarenbeurs. Hierbij was per jaar een beperkt aantal plekken beschikbaar voor leraren die een masteropleiding wilden gaan volgen. Uit de evaluatie van de lerarenbeurs blijkt dat het leraren en docenten meestal lukt om de behaalde bevoegdheden toe te passen in de praktijk, maar dat dat in het po (bo/sbo) en mbo minder goed lukt dan in de andere onderwijssectoren (vo, (v)so en hbo). Dit komt met name doordat er binnen de school/instelling geen ruimte is voor de functie waarvoor men met de opleiding kennis heeft vergaard (Vrielink et al., 2022).

4. Leraren hebben geen goed overzicht van professionaliseringsactiviteiten

Leraren vinden het erg lastig om een goed overzicht te krijgen van wat er op de markt is en om vooraf de kwaliteit van de aangeboden diensten en producten te beoordelen, zo blijkt uit onderzoek van de Onderwijsraad (2019). Verder geven ze aan dat ze daarbij gefaciliteerd willen worden om tot een weloverwogen keuze voor kwalitatief goede dienstverlening te komen. Juist wanneer er sprake is van een open markt is het van belang dat leraren, maar ook schoolleiders, voldoende zicht hebben op de kwaliteit van professionaliseringsactiviteiten om een goede keuze te kunnen maken (OECD, 2020). Goede overzichten, inzichten uit evaluaties en het delen van ervaringen kunnen daaraan bijdragen.

Dat het voor een groot deel van de leraren niet eenvoudig is om professionaliseringsactiviteiten met elkaar te vergelijken, blijkt ook uit recent onderzoek van DUO Onderwijsonderzoek & oo.nl (2022) (zie figuur 2). Hieruit komt onder andere naar voren dat 40% van de leraren in het po aangeeft het niet eens te zijn met de stelling dat het eenvoudig is om het aanbod aan professionaliseringsactiviteiten met elkaar te vergelijken qua werkvormen, investering en het effect ervan. Daarnaast geeft 16% van dezelfde leraren aan het niet te weten en 27% neutraal te staan tegenover deze stelling. Slechts 16% van de ondervraagde leraren in het po was het wel eens met deze stelling.

Voor leraren in het vo ligt het percentage leraren dat aangeeft het niet eens te zijn met de voorgelegde stelling zelfs iets hoger, namelijk 45%. Een even groot percentage (16%) als in het po geeft aan het niet te weten, terwijl een kleiner percentage dan in het po (19%) aangeeft neutraal te staan tegenover deze stelling. Tot slot is het percentage leraren in het vo dat het eens is met de stelling (21%) iets groter dan in het po (16%).



Figuur 2: Vergelijken van professionaliseringsactiviteiten (DUO Onderwijsonderzoek & oo.nl, 2022)

5. Personeelsbeleid binnen scholen en professionele ontwikkeling van leraren zijn nog onvoldoende structureel verbonden

Om de aantrekkelijkheid van het beroep te vergroten zijn niet alleen primaire arbeidsvoorwaarden en een kwalitatief goede initiële opleiding van belang. Scholen moeten ook ontwikkelmogelijkheden bieden waardoor de leraar zich kan verdiepen, verbreden en/of specialiseren. Daarmee wint het leraarschap als beroep aan aantrekkingskracht (Cörvers et al., 2017). Literatuur over de school als lerende organisatie laat zien dat het van belang is om optimale kansen te bieden aan individuele leraren en tegelijkertijd professionele ontwikkeling te verbinden aan schoolontwikkeling (Kools & Stoll, 2016; Kools et al., 2020; Slegers, 2023; Slegers & Leithwood, 2010).

In vergelijking met andere sectoren is in het onderwijs relatief weinig geld beschikbaar voor professionalisering van leraren¹, en waar deze budgetten er wel zijn, blijkt dat de meeste leraren en docenten niet goed op de hoogte zijn van de cao-afspraken over professionalisering (Vrielink et al., 2022). Wanneer in professionele ontwikkeling wordt geïnvesteerd, blijkt bovendien dat scholen dat veelal doen in de vorm van korte, algemene workshops, terwijl uit onderzoek blijkt dat focus op vakinhoud en vakdidactiek en voldoende tijd (contacturen en looptijd) nodig zijn voor effectieve professionalisering (Van Veen et al., 2010). Korte trajecten kosten minder tijd en geld en zijn ook minder risicovol dan lange termijn (ondersteunings)trajecten. Scholen maken dan ook veelal gebruik van externe diensten en producten die een oplossing bieden voor de korte termijn (Onderwijsraad, 2019). Bovendien evalueren scholen, volgens de Inspectie van het Onderwijs (2019), de effecten van deze trajecten maar in zeer beperkte mate. Daardoor vindt borging van de verworven expertise van leraren binnen scholen ook nauwelijks plaats.

Om de professionalisering van leraren te stimuleren hebben sommige grote schoolbesturen, soms samen met lerarenopleidingen, interne academies opgezet. Binnen het mbo wordt hierbij samengewerkt met het regionale bedrijfsleven. Ook bieden lerarenopleidingen programma's voor professionalisering aan door nauw samen te werken met scholen. Het bevorderen van een leven lang ontwikkelen vraagt om meer, namelijk strategisch HRM-beleid dat richting geeft en ruimte biedt voor proactief loopbaanbeleid (Boselie, 2014; Leisink & Boselie, 2014; Runhaar, 2017; Wright & Nishii, 2013).

Hoewel de laatste jaren progressie is geboekt met het ontwikkelen van strategisch HRM-beleid in onderwijsinstellingen (Knies & Leisink, 2017; Knies & Visser, 2018; Leisink & Penning de Vries, 2019; Leisink et al., 2019), blijkt uit recent onderzoek dat de professionele ontwikkeling van leraren en schoolleiders onvoldoende structureel verbonden is met strategisch HRM-beleid binnen scholen (Vrielink et al., 2022). Hoewel de meeste leraren en leidinggevendenden periodiek een formeel gesprek hebben met hun werkgever, worden nauwelijks concrete afspraken gemaakt over de persoonlijke ontwikkeling. Structurele afspraken met betrekking tot professionalisering ontbreken dus. Daarnaast ontbreekt het aan voldoende ondersteuning en stimulans van leraren door hun leidinggevendenden (Vrielink et al., 2022).

Door werk te maken van HRM-beleid ontstaat er een aantrekkelijke werkomgeving binnen scholen waardoor individuele en gezamenlijke expertise wordt benut voor de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs.

Waarom worden de kansen en mogelijkheden voor doorlopende ontwikkeling van leren niet benut?

Het huidige Nederlandse onderwijsecosysteem is onvoldoende in staat gebleken om de mogelijkheden en kansen voor continue professionele ontwikkeling van leraren te effectueren. Vijf knelpunten spelen hierbij een rol.

¹ Naar schatting 0,35% van de €40 miljard die jaarlijks aan onderwijs wordt uitgegeven wordt geïnvesteerd in R&D. Dit aandeel aan R&D investering is relatief laag in vergelijking met andere sectoren en substantieel lager dan de streefwaarde van 2,5% (zie motie Agnes Mulder van 27 oktober 2016)

Knelpunt 1: Ontbreken van breed gedragen beroepsbeeld en ontwikkelpaden voor leraren

Startende leraren hebben dezelfde bevoegdheden en andere kwalificaties als hun meer ervaren collega's en hun verantwoordelijkheden zijn over het algemeen ook in grote lijnen dezelfde. Een graad of bevoegdheid zou niet zozeer gezien moeten worden als een eindpunt van een opleiding, maar als een markeringspunt in de doorlopende ontwikkeling van de expertise van leraren. Ook de context van de uitoefening van het beroep van leraar is veranderd, onder andere vanwege de vorming van integrale kindcentra, 10-14 scholen, de invoering van regioleren etc. Het erkennen en markeren van de specifieke expertise van leraren zal niet alleen bijdragen aan de verhoging van de kwaliteit van het onderwijs, maar is essentieel voor de aantrekkelijkheid en het imago van het beroep. Daarbij gaat het zowel om individuele ontwikkeling als professionalisering ten behoeve van de school/het schoolteam, waarbij in beide gevallen de leraar als professional en kennisexpert centraal staat.

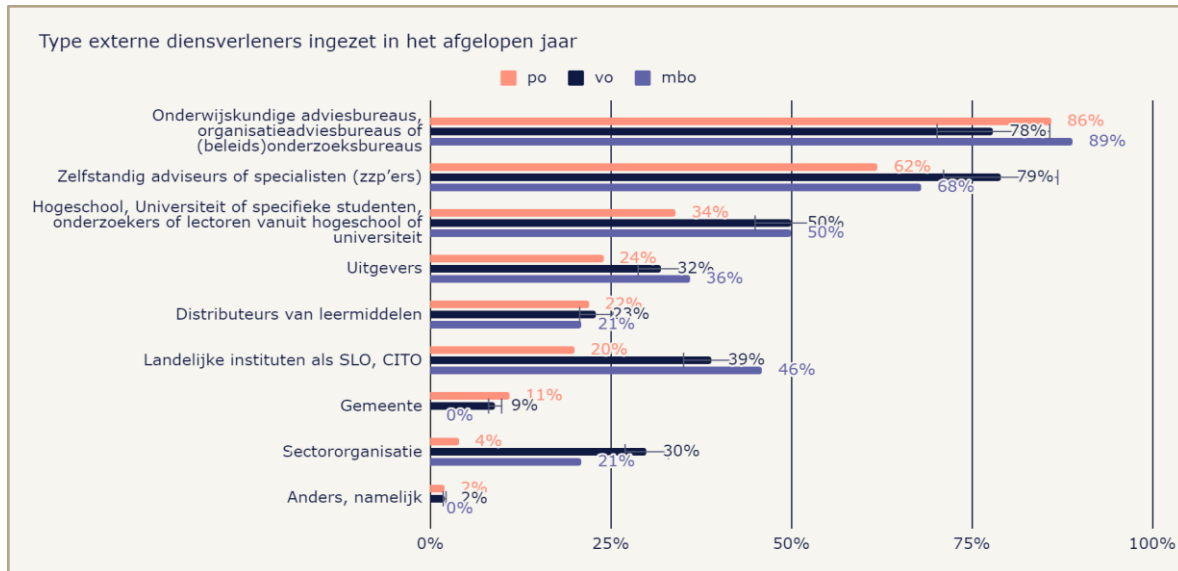
Waar het in domeinen zoals de zorg, de ICT of de techniek ondenkbaar is dat professionals zich niet voortdurend en systematisch blijven ontwikkelen, is dat voor professionals in het onderwijs vaak minder vanzelfsprekend. Ook bestaat er geen generieke na- of bijscholingsverplichting zoals in beroepen in de (para)medische sector. Daarbij komt dat - in tegenstelling tot sommige andere landen - een breed gedragen beroepsbeeld of beroepsstandaard met ontwikkelpaden voor het beroep van leraar in Nederland ontbreekt. Beroepsbeelden of beroepsstandaarden geven aan wat er van leraren wordt gevraagd in de beroepsuitoefening en geven richting aan leven lang ontwikkelen (Evers & Veenstra, 2021). Er is door lerarenopleidingen in samenwerking met besturenorganisaties wel een beroepsbeeld geformuleerd (zie www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl), maar dit wordt niet gedragen door de lerarenorganisaties en niet breed benut door de besturen. Binnen het mbo is wel een beroepsbeeld geformuleerd (BVMBO & Platform Samen Opleiden en Professionaliseren MBO, 2019), maar dit is niet uitgewerkt in ontwikkelpaden met daarop aansluitende professionaliseringstrajecten. Inmiddels werken lerarenorganisaties binnen het funderend onderwijs samen aan de ontwikkeling van het beroepsbeeld. In dat beroepsbeeld is ook aandacht voor ontwikkelpaden.

In de huidige inrichting van het beroep zijn er dus weinig prikkels om tot doorlopende professionalisering van leraren te komen. Doorgaande professionalisering voor leraren heeft momenteel in Nederland nog een vrijblijvend karakter. Enerzijds betekent dit dat leraren die zich voortdurend professionaliseren daar niet altijd rechtstreeks voor worden beloond, bijvoorbeeld in de uitbreiding van taken, duurzame inzetbaarheid of een hoger salaris (Vrielink et al., 2022). Anderzijds worden leraren die zich na het behalen van hun bevoegdheid niet of nauwelijks verder professionaliseren (informeel of formeel) daar ook niet op aangesproken.

Knelpunt 2: Versnippering van aanbod en bekostiging

Rondom het onderwijs bestaat een 'schil' van dienstverleners die zich bezighoudt met het ondersteunen van leraren en scholen gericht op de verbetering van hun kwaliteit. Daarbij valt te denken aan uitgevers, methode- en toetsontwikkelaars, lerarenopleiders, adviseurs, trainers, zzp'ers, branchegebonden organisaties en (praktijk)onderzoekers. Tot het begin van deze eeuw werd deze dienstverlening aan scholen door de overheid aangestuurd. Daarbij speelden schoolbegeleidingsdiensten en pedagogische centra met hun aanbodgerichte benadering een belangrijke rol. In de periode 2000-2004 is deze werkwijze, door veranderende opvattingen over overheidssturing, steeds meer onder druk komen te staan (Onderwijsraad, 2019). De overheid voegde budgetten voor professionalisering toe aan de lumpsum van scholen. Het aanbod en producten van de educatieve dienstverlening, waaronder ook de professionalisering van leraren, werd zo toevertrouwd aan de markt. Dit heeft ertoe geleid dat allerlei zzp'ers en andere commerciële partijen hun producten en dienstverlening aan gingen bieden. Deze marktwerking heeft geleid tot een zeer divers palet aan professionaliseringsactiviteiten van private en publieke aanbieders.

Uit onderzoek blijkt dat scholen verschillende typen externe dienstverleners inzetten op het terrein van professionalisering. Onderstaande figuur geeft weer voor welke externe dienstverleners scholen hebben gekozen (Suijkerbuijk & Bokdam, 2019).



Figuur 3: Type externe dienstverleners (Suijkerbuijk & Bokdam, 2019)

Als gevolg van deze versnippering hebben leraren moeite met het kiezen uit de veelheid van professionaliseringsactiviteiten die op de markt worden aangeboden en ontbreekt specifiek aanbod, bijvoorbeeld op het terrein van curriculumontwikkeling in het vo. Bovendien maken leraren en scholen veelal gebruik van diensten en producten die een oplossing bieden voor de korte termijn. Door dit korte termijn denken is de dienstverlening nauwelijks gericht op duurzame verbetering en innovatie van het onderwijs. Door de marktwerking ontbreken bovendien prikkels om te investeren in innovatie en systematische kennisopbouw. Daar komt bij dat er – met uitzondering van de voorziening binnen de lumpsum – sprake is van een versnipperde bekostiging en tijdelijke subsidiepotjes vanuit de overheid. Hierdoor is het voor scholen en aanbieders moeilijk om langetermijnbeleid te voeren en duurzame samenwerking aan te gaan op het terrein van voortgaande professionalisering. Dit verklaart mede waarom verbetering van de kwaliteit van onderwijs en innovatie op stelselniveau doorgaans moeizaam plaatsvindt en veelal ontbreekt.

Tot slot heeft de overheid door deze versnippering moeite om op stelselniveau een goed beeld te krijgen van de opbrengsten en (on)gewenste effecten van de afgenomen diensten en producten. Een systeem van kwaliteitswaarborging voor doorlopende ontwikkeling van leraren ontbreekt voorslagnog.

Knelpunt 3: Moeizame vraagarticulatie van leraren

Om een goede keuze te maken uit het diverse palet van professionaliseringsactiviteiten, dienen leraren in staat te zijn om een goede vraag naar professionalisering te formuleren. Dit vraagt om een visie op waar de leraar naar toe wil, een goede analyse van de al eerder verworven competenties en de vertaling daarvan naar een specifieke leervraag. Leraren blijken hier moeite mee te hebben en worden nauwelijks ondersteund bij het vertalen van een leerbehoefte naar een vraag voor aansluitende en effectieve professionalisering: zij kunnen dit vaak niet op eigen kracht. Bovendien missen leraren een helder inhoudelijk referentiekader dat hen helpt bij het expliciteren en articuleren van hun leerbehoeften en hun vraag naar professionalisering. Dit komt onder andere doordat er in Nederland geen breed gedragen beroepsbeelden en daarmee samenhangende ontwikkelpaden bestaan (zie hiervoor).

Leraren worden ook nauwelijks betrokken bij de vraagarticulatie van educatieve dienstverleners en scholen en de inzet van dienstverlening (Onderwijsraad, 2019). Ze ervaren weinig invloed, terwijl ze het wel belangrijk vinden om mee te beslissen. Door deze passieve rol sluiten de aangeboden professionaliseringsactiviteiten ook niet altijd aan bij de behoeften van leraren. Dat verklaart wellicht ook dat leraren de deelname aan deze activiteiten niet altijd als effectief ervaren (zie hiervoor). Bovendien draagt dit niet bij aan de duurzame kwaliteitsverbetering en innovatie. Onderzoek heeft immers laten zien dat motivatie van leraren hun deelname aan individuele en sociale leeractiviteiten op de werkplek vergroot en zo bijdraagt aan de verbetering van hun werk (Oude Groote Beverborg et al., 2015; Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011).

Er ontbreekt momenteel een mechanisme voor vraagarticulatie van leraren en het genereren van een passend geheel van professionaliseringsactiviteiten. Verschillende systemen kunnen helpen om de professionaliseringsbehoeften van leraren in kaart te brengen, bijvoorbeeld door sectorbrede analyses uit te voeren om hiaten in kennis en vaardigheden te identificeren (The Education and Training Foundation, 2018) of door enquêtes uit te zetten onder leraren (Vuorikari, 2019). Het versterken van de positie van leraren en het actief betrekken van leraren bij het in kaart brengen van hun behoeften draagt bij aan het vergroten van het eigenaarschap van leraren bij hun eigen ontwikkeling en die van hun school. Op deze manier ontstaat er een beter evenwicht in co-creatie tussen leraren, scholen, lerarenopleidingen en andere educatieve dienstverleners bij het vormgeven van doorlopende professionalisering. Het stimuleren van co-creatie wordt door de Onderwijsraad dan ook gezien als een veelbelovende werkwijze om de leraren te ondersteunen bij het vertalen van hun behoeften aan professionalisering naar een specifieke vraag (onderwijsraad, 2019). In dit proces van co-creatie hebben alle partijen een gelijkwaardige rol en worden ze in hun kracht gezet. In de ogen van de Onderwijsraad vindt co-creatie echter nog te weinig op structurele wijze plaats binnen het huidige onderwijsecosysteem.

Knelpunt 4: Een leercultuur ontbreekt in veel scholen

Een gestructureerde, gefaciliteerde manier van leren en ontwikkelen zou een integraal onderdeel moeten zijn van de dagelijkse beroepspraktijk van leraren. Dit vraagt om het creëren van een leercultuur binnen scholen (en voor het mbo tussen afdelingen en de actuele beroepspraktijk in het bedrijfsleven) en het stimuleren van leraren om zich gedurende hun gehele beroepsloopbaan blijvend te ontwikkelen (Sociaal Economische Raad, 2020; Van Dam et al., 2016; Van Vuuren et al., 2011). Een 'leercultuur' in de organisatie faciliteert formele en informele vormen van leren van leraren zoals 'learning by doing', werkplekleren en leren van collega's (De Grip, 2021; Marsick & Watkins, 2003; Thunnissen & Van Vuuren, 2020).

Voorwaarden voor een leercultuur zijn, dat:

- leraren uitdagende taken krijgen die aansluiten bij hun ontwikkelpotentieel;
- leraren over een diversiteit aan expertise beschikken;
- leraren systematisch en cyclisch werken aan onderwijsverbetering;
- er een klimaat is van onderlinge gelijkwaardigheid, respect en vertrouwen;
- leraren tijd en ruimte ervaren om met en van elkaar te leren.

Schoolleiders (inclusief teamleiders) spelen een belangrijke rol bij het realiseren van een leercultuur op scholen (De Jong, 2022; Huijboom, 2022; Van Kan et al., 2013). Door visiegericht te werken kan de schoolleider richting geven aan wat de school wil bereiken en wat er van leraren verwacht wordt (Geijsel, et al., 2009). Zij kunnen tevens in samenwerking met leraren het collectief leren in school of in hun team stimuleren en faciliteren. Daarbij passen meer collectieve vormen van leiderschap, zodat leraren met expertise leiderschap kunnen nemen (Leithwood et al., 2020). Daarnaast kunnen besturen met hun personeelsbeleid richting geven aan de professionele ontwikkelingen van leraren. Goed strategisch HRM-beleid biedt ruimte voor proactief loopbaanbeleid en kan een ondersteunende leercultuur versterken (Kuijpers & Draaisma, 2020). Het HRM-beleid van scholen is nog onvoldoende verbonden met de professionalisering van leraren, waardoor een leercultuur in veel scholen nog niet vanzelfsprekend is (Huijboom et al., 2021; Ros, 2020).

Knelpunt 5: Er is sprake van systeemfalen

Er is sprake van systeemfalen. Door het ontbreken van een breed gedragen beroepsbeeld en daarmee samenhangende ontwikkelpaden ontbreken er vanuit het beroep zelf prikkels voor leraren om te professionaliseren. Door de marktwerking en de financiering rond professionele ontwikkeling is het aanbod sterk versnipperd en gericht op de korte termijn. Hierdoor ontbreken ook prikkels voor het ontwikkelen van innovatieve en duurzame en schaalbare oplossingen op het terrein van voortgaande professionalisering. Bovendien bestaat er geen goed werkend systeem van kwaliteitswaarborging waarmee de overheid de effecten van professionalisering goed in beeld kan krijgen. Verder ontbreekt er een mechanisme voor vraagarticulatie van leraren en het genereren van een passend geheel van professionaliseringsactiviteiten door partijen die verbonden zijn aan de beroepsgroep in samenwerking met onderzoekers. Tot slot is de professionele ontwikkeling van leraren nog te weinig structureel ingebed in HRM-beleid waardoor een leercultuur binnen scholen veelal ontbreekt en doorlopende ontwikkeling van leraren gedurende hun loopbaan onvoldoende wordt gestimuleerd.

Het Nederlandse onderwijsecosysteem is onvoldoende in staat gebleken om de mogelijkheden en kansen voor continue professionele ontwikkeling van leraren te adresseren. Het thema doorlopende professionalisering staat al heel lang op de beleidsagenda's van de verschillende betrokken actoren. Toch is het tot nog toe niet gelukt om hier een doorbraak in te realiseren (Van Casteren et al., 2021). Het ontbreekt op dit moment aan een samenhangend geheel van voorzieningen (infrastructuur) voor de doorlopende ontwikkeling van leraren gedurende de gehele loopbaan (Europese Commissie/EACEA/Eurydice, 2018; OECD, 2019c; Tournier et al., 2019). Deze infrastructuur is nodig om leraren, teams, scholen en het onderwijssysteem als geheel goed te laten functioneren met als doel de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Dit draagt bij aan de versterking van de economische welvaart en Nederland als kennissamenleving.

2.2 De doelstellingen

De Nationale Aanpak Professionalisering van Leraren (NAPL) is erop gericht om opbrengsten op te leveren die eraan bijdragen dat:

- 1) breed gedragen ontwikkelpaden voor leraren ontstaan;
- 2) een opleidingsregister wordt ontwikkeld met een goed overzicht van effectieve professionaliseringstrajecten die aansluiten bij de ontwikkelpaden en professionaliseringsvragen van leraren;
- 3) het samenspel tussen scholen/besturen, lerarenopleidingen en leraren als gelijkwaardige partners in het opleiden en professionaliseren binnen regionale netwerken wordt versterkt;
- 4) een landelijk werkend systeem van kwaliteitswaarborging bestaat.

2.3 Voorgestelde oplossing

Om deze doelstelling te realiseren is er een breed gedragen lerend ecosysteem voor doorlopende professionalisering van leraren nodig. Een ecosysteem waarin leraren, schoolleiders, schoolbesturen, bedrijven (met name voor het mbo) en lerarenopleidingen samen werken aan het opbouwen en inrichten van een samenhangend geheel van voorzieningen (infrastructuur) om de professionele ontwikkeling van leraren gedurende de gehele loopbaan continu te stimuleren en in te kunnen spelen op de veranderende context van het leraarschap. Deze infrastructuur is nodig om leraren, teams, scholen/afdelingen, besturen en het onderwijssysteem als geheel goed te laten functioneren.

De kern van deze infrastructuur bestaat uit vier pijlers die een samenhangend geheel vormen en een oplossing vormen voor de eerder genoemde knelpunten. In figuur 4 wordt duidelijk hoe de verschillende pijlers van deze aanpak met elkaar samenhangen en op elkaar inwerken om de doorlopende professionalisering op een kwalitatief hoogwaardig niveau te brengen en te borgen in passende en uitdagerende loopbaanpaden voor leraren per sector.



Figuur 4: De vier pijlers van de NAPL

Pijler 1: Ontwikkelpaden voor leraren

De eerste pijler bevat het ontwerpen van landelijk breed gedragen ontwikkelpaden waarvan de beroepsgroep zich eigenaar weet. Op dit moment beschikt Nederland enkel over bekwaamheidseisen voor de initiële opleiding als standaard. De te ontwerpen ontwikkelpaden beschrijven wat een (vak)bekwame leraar moet kennen en kunnen, maar ook hoe je een (vak)bekwame leraar wordt en blijft en welke expertrollen binnen het vakmanschap van leraren van belang zijn. Voor de ontwikkelpaden worden ook het raamwerk en de eindtermen van de opleidingstrajecten beschreven. Op dit moment wordt een beroepsbeeld van de leraar ontwikkeld door de lerarenorganisaties, in afstemming met lerarenopleidingen, besturen en scholen als onderdeel van de bredere werkagenda Onderwijsakkoord. Pijler 1 wil hierbij aansluiten door ontwikkelpaden te ontwerpen voor diverse aspecten van het beroep van leraar.

Pijler 2: Ontwikkelen van een opleidingsregister

Zoals hiervoor aangegeven is het voor leraren erg lastig om een goed overzicht te krijgen van de aangeboden professionaliseringstrajecten en -diensten. Op dit moment ontwikkelen lerarenopleidingen een raamplan voor lerarenopleidingen. Het zou een goed aanknopingspunt vormen als deze beide ontwikkelingen via dit overzicht op elkaar worden aangesloten, om inzichtelijk te maken hoe de lijn van initieel naar postinitieel professionalisering loopt voor de diverse sectoren en ontwikkelpaden. Het ontwikkelen van een goed landelijk platform van educatieve diensten en waar ook kennis en ervaringen uitgewisseld kunnen worden, zou in de ogen van de Onderwijsraad behulpzaam zijn voor leraren bij het maken van een weloverwogen keuze. Een dergelijk systeem ondersteunt leraren bij de keuze van professionaliseringsactiviteiten die overeenkomen met hun behoeften en bijdragen aan hun professionele groei (OECD, 2020). Pijler 2 sluit dan ook aan bij dit pleidooi en richt zich op het ontwikkelen van een opleidingsregister met een overzicht van kwalitatief hoogwaardige professionaliseringstrajecten vanuit zowel publieke als private partijen en een platform voor uitwisseling, dat daarna - onder regie van de lerarenorganisaties - duurzaam onderhouden, aangevuld en geactualiseerd wordt.

Pijler 3: Co-creatielabs binnen regionale netwerken

Om er voor te zorgen dat de ontwikkelpaden en werkzame aanpakken voor professionalisering ingebed worden in de dagelijkse praktijk, richt pijler 3 zich op het opzetten en faciliteren van co-creatielabs binnen (bestaande) regionale netwerkstructuren. In co-creatielabs werken leraren, schoolleiders, schoolbesturen en lerarenopleiders in regio's samen aan:

- het verdiepen van de behoeften van leraren aan professionalisering gedurende hun loopbaan;
- het ontwerpen en het inzetten van formele en informele vormen van leren gericht op het verbinden van de professionele ontwikkeling van leraren met organisatieontwikkeling;
- het versterken van de leercultuur binnen scholen/afdelingen.

Pijler 4: Systeem van kwaliteitszorg

Bij een infrastructuur voor doorlopende ontwikkeling van leraren hoort ook een systeem van kwaliteitswaarborging. Een van de tekortkomingen van het huidige systeem is dat - door de versnippering van het aanbod - leraren, scholen en de overheid geen goed zicht hebben op lopende professionaliseringsactiviteiten en de effecten ervan (zie hierboven). Bovendien zijn er slechts incidenteel (bijvoorbeeld over een aantal post-hbo opleidingen voor taal- en rekenspecialist voor het po die door Pabo's worden aangeboden en door een externe organisatie (CIPION) worden geaccrediteerd) landelijke afspraken gemaakt over de kwaliteit van nascholingsactiviteiten, omdat deze niet onder overheidstoezicht vallen. Pijler 4 richt zich op het ontwikkelen van een systeem van kwaliteitsborging om meer zicht te krijgen op de opbrengsten en (on)gewenste effecten van lopende professionaliseringstrajecten.

Hoe de pijlers van de NAPL aansluiten bij de eerdergenoemde knelpunten staat beschreven in tabel 1.

Problemen	Knelpunten	Oplossingen
Doorlopende professionalisering van leraren stabiliseert	Geen gedeeld beroepsbeeld en ontwikkelpaden voor voortgaande professionalisering	Ontwikkeling van niveau vakbekwaamheid en ontwikkelpaden (inclusief raamwerk en eindtermen) per sector
Leraren kiezen niet voor effectieve professionalisering	Versnippering aanbod/bekostiging	Overzicht van kwalitatief hoogwaardig aanbod dat structureel gemonitord wordt
Leraren hebben geen goed overzicht	Versnippering	Overzicht beschikbare mogelijkheden voor professionalisering gerelateerd aan ontwikkelpaden
Scholen bieden onvoldoende mogelijkheden	Moeizame vraagarticulatie Ontbreken leercultuur	Samenwerking tussen leraren, lerarenopleidingen en besturen binnen co-creatielabs, ingebed in strategisch HRM-beleid

Tabel 1: NAPL: problemen, knelpunten en oplossingen

Met de Werkagenda 'Samen voor het beste onderwijs' heeft het kabinet het beleid met betrekking tot het stimuleren van de professionalisering van onderwijsprofessionals geschetst. Naast het terugdringen van het lerarentekort, waar de werkagenda zich vooral op richt, is het van belang om de genoemde tekortkomingen en uitdagingen in samenhang, met alle partijen gezamenlijk, aan te pakken en op te lossen. Dit voorkomt dat instellingen steeds zelf opnieuw het wiel moeten uitvinden. Er kan meer versneld worden, maar daarvoor is een impulsinvestering nodig die belangrijke oorzaken voor het systeem falen verlicht. De investeringen die nodig zijn voor het realiseren van de doelstelling van NAPL gaan de draagkracht van het po, vo en mbo te boven. De onderwijsinstellingen en de lerarenopleidingen beschikken niet over de middelen om deze investering op te brengen. Vanuit het onderzoek van McKinsey kan geconcludeerd worden dat het huidige macrobudget niet toereikend is om te kunnen blijven voldoen aan de basiskwaliteit van het onderwijs en invulling te geven aan de toekomstige gezamenlijke uitdagingen waarvoor het onderwijs staat (McKinsey & Company, 2020; PwC, 2021). OCW is zonder de benodigde politieke aandacht en financiële middelen niet in staat instellingen te helpen om de randvoorwaarden in te vullen voor een lerend ecosysteem waarbinnen verschillende actoren gezamenlijk een duurzame infrastructuur opbouwen voor doorlopende professionele ontwikkeling van leraren.

2.4 Uitgangspunten

Uitgangspunt 1: Duurzame samenwerking en co-creatie vormen de basis.

Een belangrijk uitgangspunt voor het slagen van de NAPL is dat de huidige tekortkomingen en uitdagingen (zie probleemanalyse) door alle partijen gezamenlijk worden aangepakt en opgelost. Het inzetten op co-creatie als veelbelovende werkwijze sluit aan bij voorstellen van de Onderwijsraad en sectorraden om tot een lerend ecosysteem en gedragen innovatie te komen in het onderwijs. Deze samenwerking is nodig om de samenhang tussen de pijlers van de NAPL te kunnen realiseren. Sterke schakels maken sterke verbindingen waardoor een innovatieve en duurzame infrastructuur voor

doorlopende ontwikkeling van leraren goed kan functioneren. In de NAPL nemen deel de beroepsverenigingen, de PO-Raad, de VO-raad, de MBO Raad, de Vereniging Hogescholen en de Universiteiten van Nederland. Als onderdeel van de laatste twee genoemde partijen zijn ook de lerarenopleidingen vertegenwoordigd. Leraren zijn vertegenwoordigd door middel van de beroepsverenigingen en de vakverenigingen. Het Ministerie van OCW is, vanuit zijn stelselverantwoordelijke rol, betrokken bij het programma, en wat ontwikkeld wordt moet vrij beschikbaar komen, ook voor marktpartijen.

Uitgangspunt 2: We sluiten aan bij bestaande regionale netwerken en ontwikkelen, waar nodig en gewenst, innovatieve oplossingen.

Invoegen, versterken, aanvulling vanuit de beroepsgroep en toevoegen (innovatie) is het principe dat centraal staat bij dit uitgangspunt. Dit uitgangspunt is met name van belang voor de facilitering van de regionale netwerkstructuren en de co-creatielabs (zie hieronder). Er zijn al goede voorbeelden van regionale samenwerkingsverbanden, zoals de partnerschappen Samen Opleiden en Professionaliseren (SO&P) en de Educatieve Allianties. De NAPL wil verbinden met en voortbouwen op deze structuren. Hierbij wordt de koppeling gemaakt met het advies van Van der Bunt Adviseurs over het personeelstekort in het onderwijs. Daarin wordt de minister geadviseerd om in 2023 over te gaan tot de vorming van Regio's voor Arbeidsmarkt van de Toekomst van het Onderwijs (RATO) en de instelling van een Realisatie Eenheid binnen OCW (Asscher et al. (2022)). De RATO's zouden voor de NAPL een goede uitvalsbasis vormen om een vliegende start te maken met doorgaande professionalisering van leraren en hen hierin een volwaardige stem te geven. Voor de opschaling van succesvolle initiatieven en oplossingen die binnen de regionale netwerken worden ontwikkeld, zal de NAPL aansluiting zoeken bij de op te richten Realisatie Eenheid. Deze Realisatie Eenheid kan bovendien een belangrijke rol spelen bij het faciliteren en aanjagen van de andere drie pijlers van de NAPL (ontwikkelpaden, opleidingsregister en systeem van kwaliteitszorg). De NAPL zal dan ook aansluiten op de RATO's en Realisatie Eenheid in wording (zie ook Governance).

Uitgangspunt 3: We hanteren een lerende aanpak.

Er bestaat geen blauwdruk voor de ontwikkeling van een innovatieve duurzame infrastructuur voor de doorlopende ontwikkeling van leraren. Bovendien is samenwerking tussen alle partijen (zie uitgangspunt 1) geen gemeengoed. Ook kunnen niet alle activiteiten of oplossingsrichtingen vooraf vormgegeven worden en dient er sprake te zijn van samenhang en afstemming. Dit betekent dat het ontwikkelen van een innovatieve en duurzame infrastructuur een kwestie is van 'learning by doing'. De NAPL is daarmee een lerende aanpak waarbij veel aandacht is voor leren van en met elkaar, kennisdeling, co-creatie en aanpakken van gezamenlijk knelpunten en uitdagingen. Ook sluiten we aan bij de leerervaringen en de uitkomsten van voor dit voorstel andere groeifondstrajecten zoals Ontwikkelkracht² en LLO-katalisator. Bij de monitoring en evaluatie van het proces en de opbrengsten (impact) van werkzame mechanismen dan ook een lerende benadering centraal te staan.

Uitgangspunt 4: We sluiten aan bij andere beroepsgroepen en internationale ontwikkelingen.

Het stimuleren van de doorlopende ontwikkeling van leraren in co-creatie met de beroepsgroep is een internationaal vraagstuk. Kennis nemen van de wijze waarop andere landen de professionalisering van leraren aanpakken en de ontwikkelingen die zich internationaal voordoen is dan ook waardevol. Voor het succesvol bouwen van een duurzame en innovatieve infrastructuur voor doorlopende ontwikkeling van leraren kunnen andere beroepsgroepen en het buitenland als inspiratiebron dienen. Het volgen van internationale ontwikkelingen en het gebruik maken van succeservaringen in andere landen zijn dan ook belangrijke uitgangspunten van de NAPL.

² Binnen ontwikkelkracht ligt de focus op het versterken van de onderzoeks- en verbetercultuur op scholen door gestructureerd een aantal beproefde verbeteraanpakken aan te bieden en te onderzoeken en het toegankelijk en beschikbaar maken van bruikbare, evidence-informed kennis voor onderwijsprofessionals. Ook worden co-creatielabs opgezet waarin op een aantal specifieke thema's de kennis wordt gebundeld en onderwijsprofessionals en onderzoekers de kennisontwikkeling versnellen door samen vraagstukken uit de praktijk op te lossen. Via een netwerk van onderzoeks- en ontwikkelscholen - met expertleraren en expertschoolleiders - kunnen scholen van elkaar leren in het evidence-informed werken.

Bijlage 1 : Voorbeelduitwerking Ontwikkelpaden

Voorbeeld 1: Ontwikkelpad Curriculumdeskundigheid

In Nederland hebben scholen veel ruimte om binnen landelijke kaders een schooleigen curriculum uit te werken. Leraren spelen een centrale rol bij het vormgeven van dit schooleigen curriculum. De onderwijskwaliteit kan sterk worden verhoogd indien het schooleigen curriculum aan drie criteria voldoet.

1. *Kern en keuze*. Voor diepgaand en betekenisvol leren is het van belang dat het curriculum een focus heeft op de kern en daarnaast keuzeruimte biedt voor leerlingen (en docenten).
2. *Samenhang*. Leerlingen leren meer als er samenhang is in leerstof binnen en tussen vakgebieden, binnen en tussen leerjaren en tussen kennis en vaardigheden.
3. *Relevantie*. Daarbij is het belangrijk dat leerlingen niet alleen worden voorbereid op het succesvol oplossen van gestructureerde taken maar ook grip leren krijgen op complexere ongestructureerde taken die relevant zijn voor persoonlijke, maatschappelijke en beroeps/-vakmatige leven.

In de initiële lerarenopleidingen worden leraren maar in beperkte mate toegerust om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van schooleigen curricula die aan deze criteria voldoen. Het uitwerken van een ontwikkelpad met bijbehorende professionaliseringsmogelijkheden dat leraren in staat stelt op dit gebied door te groeien van startbekwaam naar vakbekwaam en desgewenst naar expert is daarom cruciaal.

Voor dit ontwikkelpad zouden twee hoofddimensies met ieder drie subdimensies kunnen worden onderscheiden: wat ontwikkelen (kern, samenhang, relevantie) en hoe ontwikkelen (team, proces, verantwoording)? Voor elk van deze subdimensies kunnen globaal drie niveaus van toenemende bekwaamheid worden onderscheiden: startbekwaam, vakbekwaam en expert. Uiteraard kunnen de drie niveaus nog verder worden gedifferentieerd. Hieronder zijn twee voorbeelden uitgewerkt waarin een globale karakterisering wordt beschreven van de drie niveaus voor iedere subdimensie.

Curriculumdeskundigheid		Startbekwaam	Vakbekwaam	Expert
Wat ontwikkelen?	Kern en keuze	Binnen een les en een lessenserie	Binnen een vakgebied met ook keuze voor leerlingen	Binnen meerdere vakgebieden met ook keuze voor leerlingen
	Samenhang	Binnen een lessenserie Kennis en vaardigheden gescheiden	Tussen lessen-series binnen een leerlijn Kennis en vaardigheden gecombineerd	Tussen leerlijnen Kennis en vaardigheden geïntegreerd
	Relevantie - Persoonlijk - Maatschappelijk - Beroepsmatig en/of vakmatig	Onderwijs in context van goed gestructureerde, relevante taken	Onderwijs in de context van een opbouw van relevante, goed gestructureerde en enkele slecht gestructureerde relevante taken	Onderwijs in de context van een opbouw van vakgebonden en vakoverstijgende goed en slecht gestructureerde relevante taken
Hoe ontwikkelen?	Team (ontwikkelaars en gebruikers)	Individueel en voor eigen gebruik	Met een klein team en ook voor anderen	Met een groot team en ook voor anderen
	Proces	Bewerken bestaande methode	Tevens creatief gebruik van andere materialen	Veel nieuw materiaal op basis van onderbouwde ontwerpprincipes
	Verantwoording	Op basis van informele analyse en evaluatie	Op basis van analyse vanuit beperkt aantal invalshoeken en betrokkenen en beperkte evaluatie	Op basis van raadplegen meerdere betrokkenen, relevant onderzoek en grondige evaluatie

3. Planuitwerking en samenwerking

3.1 Projectplan

3.1.1 Activiteitenplan

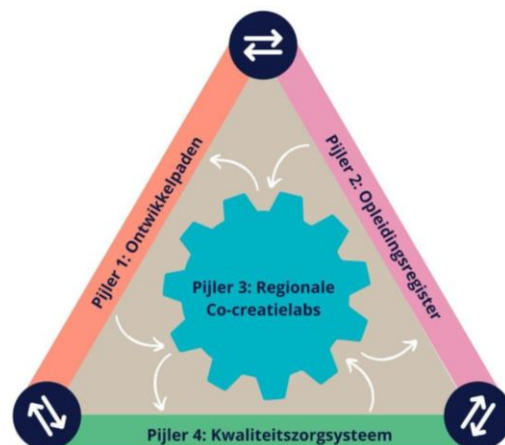
Zoals hiervoor aangegeven, bestaat de NAPL uit de volgende vier pijlers:

Pijler 1: Ontwikkelpaden

Pijler 2: Opleidingsregister

Pijler 3: Co-creatielabs binnen regionale netwerken

Pijler 4: Systeem van kwaliteitszorg



Figuur 5: Pijlers NAPL

Deze pijlers bevatten oplossingsrichtingen en activiteiten voor eerder genoemde knelpunten en versterken de randvoorwaarden voor het realiseren van een lerend ecosysteem. De pijlers vormen een geheel en bouwen op elkaar voort. Zo maken leraren, schoolleiders, schoolbesturen en lerarenopleidingen in co-creatielabs in regio's gebruik van ontwikkelpaden en bestaande evidence-informed aanpakken voor het ontwerpen en uitvoeren van professionaliseringstrajecten die aansluiten bij de vraag van leraren. Nieuw ontwikkelde effectieve aanpakken die voortkomen uit de co-creatielabs krijgen een plek in het opleidingsregister en het digitale platform voor kennisdeling. De kwaliteit van de professionaliseringstrajecten wordt vervolgens beoordeeld met behulp van het te ontwikkelen systeem van kwaliteitsborging. In figuur 5 is de samenhang tussen de pijlers en de wijze waarop de verschillende pijlers elkaar versterken gevisualiseerd.

Met deze pijlers kiest de NAPL voor een combinatie van een top-down en bottom-up benadering van verandering, een combinatie die veelal het beste werkt in het onderwijs (Henkel, 2016). Naast het ontwikkelen van kaders (pijlers 1, 2 en 4) kiezen we ook voor het faciliteren van een verandering die dicht bij de uitvoering en urgentie in de dagelijkse onderwijspraktijk ligt (pijler 3). Op deze manier versterken de pijlers elkaar en dragen ze effectief bij aan het opbouwen en inrichten van een infrastructuur die de professionele ontwikkeling van leraren gedurende de gehele loopbaan continu stimuleert. Een infrastructuur die nodig is om een hoogwaardig onderwijssysteem als van de belangrijkste pijlers van de kenniseconomie goed te laten functioneren.

Hieronder worden de te ondernemen oplossingsrichtingen en activiteiten van de pijlers concreet uitgewerkt.

Pijler 1: Ontwikkelpaden

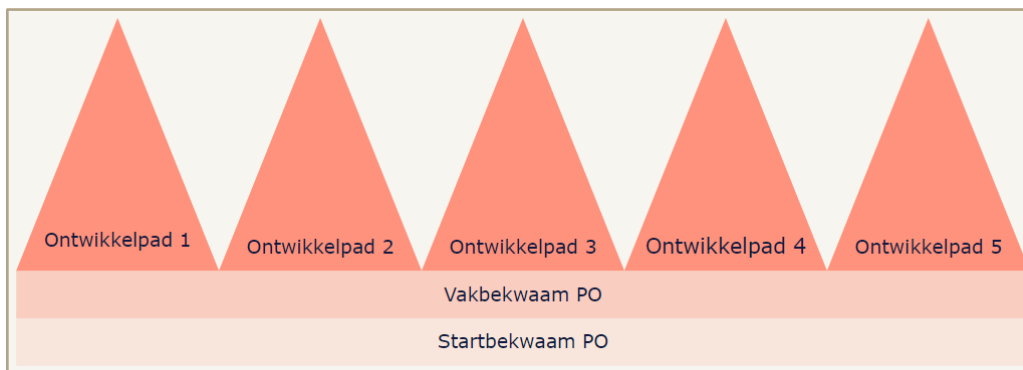
Doorlopende professionele ontwikkeling van leraren vraagt om een visie op het beroep

Doorlopende professionele ontwikkeling van leraren is niet vanzelfsprekend, maar vraagt van leraren dat ze gericht en voortdurend werken aan de kwaliteit van de uitvoering van hun taken. Na het afronden van de initiële opleiding zijn leraren zelf verantwoordelijk voor de vormgeving van hun loopbaan. Op dit moment hebben ze enkel de beschikking over bekwaamheidseisen voor de initiële opleiding als standaard. Er bestaan geen gedeelde beroepsbeelden of beroepsstandaarden die aangeven wat van

leraren wordt gevraagd in de beroepsuitoefening die richting geven aan leven lang ontwikkelen (Evers & Veenstra, 2021). Hierdoor ontbreekt een gedeelde visie op professionalisering.

We faciliteren het ontwerpen van ontwikkelpaden in aansluiting op het te ontwikkelen beroepsbeeld

Een van de uitdagingen waarvoor we staan is te komen tot een inhoudelijk richtinggevend en inspirerend gedeeld kader en gemeenschappelijke taal over doorlopende professionalisering voor leraren bedoeld voor leraren, scholen en opleidingen. Op dit moment wordt een beroepsbeeld van de leraar ontwikkeld door de lerarenorganisaties, in afstemming met lerarenopleidingen, besturen en scholen als onderdeel van de bredere werkagenda Onderwijsakkoord. De NAPL wil hierbij aansluiten door ontwikkelpaden te ontwerpen voor diverse aspecten van het beroep van leraar. Ontwikkelpaden zijn routekaarten waarmee leraren in staat zijn te bepalen waar ze zijn, waar ze naartoe willen en hoe ze daar kunnen komen. Ontwikkelpaden schrijven geen vaste doorlopende leerroutes voor maar kunnen wel worden gebruikt om persoonlijke of teamgebonden leerroutes of paden uit te stippelen. Ze kunnen concreter zicht geven op datgene wat van leraren wordt gevraagd in de beroepsuitoefening en daarmee richting geven aan leven lang ontwikkelen (Adoniou & Gallagher, 2017).



Figuur 6: Overzicht verhouding startbekwaamheid - vakbekwaamheid en ontwikkelpaden voor een van de drie sectoren

Ateliers als werkplaatsen voor co-creatie

Om te komen tot een samenhangend geheel van ontwikkelpaden faciliteren we een doorlopend proces van co-creatie waarin leraren, lerarenopleiders, schoolleiders en schoolbesturen, eventueel aangevuld met externe experts, uit verschillende sectoren (po, vo, mbo) in zogenaamde ateliers aan de slag gaan met het ontwerpen van ontwikkelpaden, het bijbehorende raamwerk, de formulering van het vakbekwaamheidsniveau en de eindtermen van opleidingstrajecten voor deze paden. Ateliers zijn werkplaatsen waarin de deelnemers hun verschillende perspectieven onderzoeken, uitwisselen, verdiepen en toepassen ten dienste van de ontwikkeling van een gedeeld inhoudelijk kader over doorlopende professionalisering en de beroepsloopbaan van leraren. In ateliers werken de deelnemers dus gezamenlijk vanuit een meervoudig perspectief. Hiermee wordt het eigenaarschap van de deelnemers ten aanzien van het ontwerpen van ontwikkelpaden, het bijbehorende raamwerk en de eindtermen van opleidingstrajecten voor deze paden vergroot. Dit eigenaarschap van alle betrokkenen is een belangrijke voorwaarde voor het goed laten functioneren van het proces van co-creatie en om te komen tot een gezamenlijk breed gedragen product. Anderzijds worden, door de inbreng van de perspectieven van schoolleiders en schoolbesturen, de ontwikkelpaden, het bijbehorende raamwerk en de eindtermen van opleidingstrajecten voor de ontwikkelpaden afgestemd met de organisatiestructuur van de onderwijsinstellingen en het strategisch HRM-beleid van besturen.

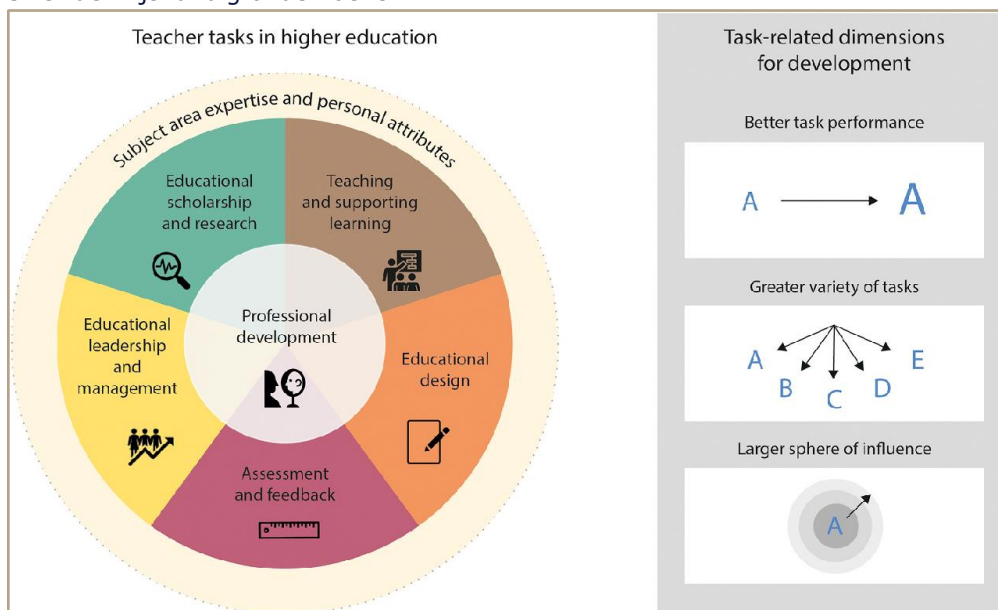
Er zullen voor iedere sector (po, vo, mbo) afzonderlijk steeds twee ateliers worden gevormd: een atelier dat zich richt op rollen en een atelier dat zich richt op competentieniveaus (zie ook hieronder). Dit betekent dat in totaal zes ateliers worden gevormd voor de ontwikkeling van de ontwikkelpaden.

Atelier 1 (rollen) start met het identificeren van de expert rollen en ontwikkelt ontwikkelpaden voor de geïdentificeerde expert rollen, ontwikkelt het raamwerk en de eindtermen van opleidingstrajecten voor deze paden. Atelier 2 (competentieniveaus) beschrijft het niveau van startbekwaam naar vakbekwaam voor het po, vo en mbo en ontwikkelt het raamwerk en de eindtermen van opleidingstrajecten behorende bij de ontwikkeling van startbekwaam naar vakbekwaam (po, vo en mbo).

We sluiten aan bij bestaande voorbeelden in binnen- en buitenland

Voor het ontwerpen van ontwikkelpaden zal ook aansluiting gezocht worden bij goede voorbeelden die op bestuursniveau in het land zijn ontwikkeld en bij internationale voorbeelden en het raamplan lerarenopleiding. Zo zullen de opbrengsten van het Teacher Lab van Ontwikkelkracht worden benut bij de ontwikkeling van de ontwikkelpaden. In het buitenland zijn er de afgelopen jaren professionele standaarden ontwikkeld en in gebruik genomen in bijvoorbeeld Singapore, Ierland, Australië, Noorwegen, Nieuw-Zeeland. In dit verband is een recent uitgevoerde review over 46 kaders voor de professionalisering van docenten in het hoger onderwijs interessant (Van Dijk et al., 2020). De resultaten van de analyse van deze kaders laten zien dat vijf onderscheidende taken of rollen konden worden onderscheiden (zie figuur 7, links):

1. Lesgeven en het ondersteunen van het leren
2. Onderwijskundig ontwerpen
3. Assessment en feedback
4. Onderwijskundig leiderschap en management
5. Onderwijskundig onderzoeker



Figuur 7: Onderscheidende taken en rollen (Van Dijk et al., 2020)

Daarnaast konden er drie dimensies worden onderscheiden die gericht waren op de wijze waarop docenten zich kunnen ontwikkelen. Deze drie dimensies zijn:

1. *Beter lesgeven*. Dit betekent dat leraren zich kunnen ontwikkelen van startbekwaam naar complexere niveaus, waardoor leerlingen/studenten binnen een betere leeromgeving meer mogelijkheden krijgen om hun leerpotentieel om te zetten in leerresultaten. Deze dimensie sluit aan bij het onderscheid tussen verschillende niveaus van bekwaamheid, variërend van startbekwaam, vakbekwaam en expertleraar.
2. *Het uitvoeren van een grotere variëteit aan verschillende taken*. Leraren kunnen zich dan ontwikkelen door steeds meer verschillende taken uit te voeren en zich in een expertrol te specialiseren.

3. *Het uitvoeren van taken met een grotere invloedssfeer of impact.* Drie invloedssferen worden daarbij onderscheiden:
1. van leerlingen naar collega's;
 2. van afzonderlijke lessen naar educatieve programma's of leerplannen en
 3. van instituut naar lokaal, nationaal of internationaal.

Dergelijke inzichten kunnen als inspirerend voorbeeld gebruikt worden ter verrijking en verdieping voor de uitwisseling in de ateliers. Daarbij zal het onderscheid tussen rollen en competentieniveaus als vertrekpunt worden genomen bij de vorming van ateliers (zie hierboven). Dit onderscheid is niet alleen internationaal een veel gebruikt onderscheid, maar is ook te herkennen in de discussie over beroepsbeelden.

In bijlage 1 is een voorbeelduitwerking van een mogelijk ontwikkelpad opgenomen.

Lerarenopleiders als verbinders en een landelijk schakelpunt voor coördinatie.

Voor het succesvol vormgeven van de co-creatie ateliers is het van belang om rekening te houden met de perspectieven van verschillende actoren, het algemene belang te laten prevaleren en te streven naar een open communicatie. Naast het kunnen beschouwen van de verschillende perspectieven is daarvoor ook ervaringskennis van de verschillende praktijken van leraren, schoolleiders en schoolbesturen vereist. Dit vraagt om verbindende personen, ook wel brokers of bruggenbouwers genoemd, die het voortouw kunnen nemen om de uitwisseling van ervaringen, opvattingen en normen van de deelnemers in de ateliers te faciliteren. Voor deze faciliterende rol zullen ervaren vertegenwoordigers van de lerarenopleidingen worden ingezet. Zij ondersteunen en begeleiden de verschillende ateliers, zoeken de samenwerking met expertleraren en bestuurders, brengen inzichten, ontwikkelingen en voorbeelden in uit andere landen (zie hiervoor) en waarborgen de kwaliteit van het proces en de opbrengsten. Tot slot zal het programmabureau het gehele proces van co-creatie coördineren, de opbrengsten van de ateliers samenbrengen tot een geheel en goede voorbeelden breed delen (zie ook Governance).

Kortom: met het ontwerpen van breed gedragen ontwikkelpaden wordt een richtinggevend kader en gemeenschappelijke taal ontwikkeld, bedoeld om handvatten te bieden voor:

- leraren bij het vormgeven van hun (loopbaan)ontwikkeling voor het maken van een weloverwogen keuze voor werkzame, kwalitatief hoogwaardige professionaliseringstrajecten (zie pijler 2) die aansluiten bij hun behoeften aan professionalisering (zie pijler 3);
- lerarenopleidingen, beroepsorganisaties en vakverenigingen van leraren voor het ontwerpen en uitvoeren van werkzame kwalitatief hoogwaardige professionaliseringstrajecten die aansluiten bij bestaande en lopende professionaliseringstrajecten (zie pijler 2) en de vraag van leraren en scholen (zie pijler 3)
- schoolbesturen en scholen voor het versterken van de leercultuur en hun strategisch personeelsbeleid, met in het bijzonder aandacht voor professionalisering en loopbaanontwikkeling, gekoppeld aan school- en onderwijsontwikkeling (zie pijler 3).

Pijler 2: Ontwikkelen van een opleidingsregister

Leraren hebben behoefte aan een goed overzicht

Door overheidsbeleid van de afgelopen decennia heeft er een verschuiving plaatsgevonden van een centraal aangestuurde aanbodgerichte benadering naar een marktgerichte benadering. Zoals al eerder genoemd heeft dit geleid tot een versnippering van het aanbod van educatieve dienstverlening op het gebied van professionalisering van leraren. Ter voorbereiding van het advies over de educatieve dienstverlening, heeft de Onderwijsraad gesprekken gevoerd met leraren en schoolleiders. Uit deze gesprekken bleek dat ze moeite hebben met het maken van een weloverwogen keuze, omdat ze geen goed overzicht hebben. Het kost ze te veel tijd, tijd die ze, gezien hun drukke baan, niet hebben of nemen om de gewenste informatie te vinden. Ondanks het feit dat er verschillende digitale platforms in

ontwikkeling en in omloop zijn, gaven leraren ook aan dat ordeningen en zoekfuncties op deze platforms verre van optimaal zijn.

Een ordeningskader helpt leraren bij het maken van een weloverwogen keuze

De uitdaging waarvoor we staan is te investeren in overzichten van werkzame kwalitatief hoogwaardige professionaliseringstrajecten voor leraren en platforms waar ervaringen kunnen worden gedeeld. Hiervoor is een ordeningskader nodig waarmee het geheel aan professionaliseringstrajecten kan worden beschreven en getypeerd. Een ordeningskader dat bovendien voortbouwt op de andere pijlers van de NAPL en deze met elkaar verbindt.

Voor de opbouw van dit ordeningskader zijn de volgende perspectieven dan ook leidend:

- De ontwikkelpaden (pijler 1).
- Kennis over werkzame (evidence-informed) aanpakken (pijler 4).
- Kwaliteitsoordelen van uitgevoerde (peer)reviews (zie pijler 3 en 4).

Met behulp van dit ordeningskader kan allereerst het bestaande palet van aangeboden professionaliseringsactiviteiten in de huidige markt worden getypeerd en gekoppeld aan de verschillende niveaus van professionalisering en de te definiëren ontwikkelpaden. Daarnaast zullen de professionaliseringstrajecten die met behulp van co-creatielabs in regionale netwerken worden ontworpen en uitgevoerd (zie pijler 3) ook worden ondergebracht in het ordeningskader. Het geheel van professionaliseringstrajecten kan het hele spectrum omvatten van trainingsmodellen, via (collegiale) coachingsmodellen, les- en leerlingobservatie, systematische feedback, praktijkgericht onderzoek, deelname aan professionele leergemeenschappen, tot transformatieve modellen voor voortgaande professionalisering. In pijler 4 vindt tenslotte de kwaliteitszorg en -borging plaats van de eisen waaraan deze trajecten moeten voldoen om daadwerkelijk bij te dragen aan beter onderwijs en beter functionerende scholen/afdelingen. De trajecten die aan deze criteria voldoen worden opgenomen in het opleidingsregister (pijler 2).

Dit levert een jaarlijks geactualiseerd overzicht op van:

- bestaande professionaliseringstrajecten geordend naar ontwikkelpaden en kwaliteit;
- witte vlekken (de ontwikkelagenda): voor welke ontwikkelpaden dienen er nog professionaliseringstrajecten ontwikkeld te worden?

We ontwikkelen een digitaal platform met een eigen identiteit: het opleidingsregister

Op dit moment zijn verschillende digitale platforms in omloop die zich expliciet richten op het beschikbaar maken van kennis voor de praktijk. De bekendste voorbeelden daarvan zijn Onderwijskennis.nl en de Kennisronde zoals gefaciliteerd door NRO. Bij deze platforms kunnen leraren terecht als ze willen weten wat er over een bepaald onderwerp of thema bekend is uit onderzoek en voor antwoorden op maat. Deze platforms zijn vooral bedoeld voor kennisdeling. Ze brengen daarentegen niet zozeer werkzame professionaliseringstrajecten in kaart. Wel werkt momenteel Education Warehouse aan een platform waarin het aanbod van producten en diensten voor de onderwijssector in kaart wordt gebracht met gebruikerservaringen en prijsinformatie. Dit platform is in feite een vergelijkingssite gericht op transparantie in prijs. Het ordent professionaliseringstrajecten echter niet naar ontwikkelpaden, werkzame elementen en kwaliteit, zoals de NAPL beoogt. Wel een goed voorbeeld is te vinden bij het Schoolleidersregister PO waar een veelzijdig geaccrediteerd aanbod van professionaliseringsactiviteiten en –aanbod voor basis- en herregistratie voor schoolleiders is te vinden. Hoewel dit overzicht zich richt op schoolleiders is dit wel een goed voorbeeld voor het ontwikkelen van een opleidingsregister.

De hierboven genoemde digitale platforms hebben andere functies (kennisuitwisseling, vergelijkingssite) en richten zich niet op de primaire doelgroep van de NAPL. Voor de ontwikkeling van een opleidingsregister streven we naar een digitaal platform met een eigen identiteit (van, voor en door leraren) dat onder regie van de lerarenorganisaties duurzaam wordt onderhouden en geactualiseerd.

Deze eigen identiteit is belangrijk omdat daardoor zichtbaar wordt dat leraren staan voor de kwaliteit van hun beroepsuitoefening. Dat draagt bij aan de erkenning van de beroepsgroep en de status van het beroep van leraar. Bovendien krijgen leraren door een opleidingsregister een goed overzicht van kwalitatief hoogwaardige professionaliseringstrajecten, waarbij het bovengenoemde ordeningskader de basis vormt. Daardoor helpt het opleidingsregister als platform de ervaren problemen die leraren signaleerden bij de Onderwijsraad, namelijk dat ordeningen en zoekfuncties op bestaande platforms verre van optimaal zijn, op te lossen.

De eerste stap voor het te ontwikkelen opleidingsregister bestaat uit het in kaart brengen van bestaande opleidingen die voldoen aan de criteria voor vakbekwaamheid. In het verlengde daarvan ontwikkelen we een ordeningskader waarmee deze opleidingen kunnen worden getypeerd. Daarbij kunnen ze worden geordend naar de in pijler 1 ontworpen ontwikkelpaden. Vervolgens zal een digitaal platform worden ontwikkeld dat gaat functioneren als een ontmoetingsplek (community of practice) waaraan leraren kunnen deelnemen voor informatie over professionalisering van leraren en het delen van hun ervaringen met elkaar over kwalitatief hoogwaardige opleidingen en leertrajecten. We onderzoeken of we hiervoor kunnen leren van de interventiedatabank die in het kader van Ontwikkelkracht wordt ontwikkeld in samenwerking met NRO. Gedurende de looptijd van de NAPL zullen, als gevolg van de voortgang en opbrengsten van pijler 3 en 4, steeds meer opleidingen en professionaliseringstrajecten opgenomen zijn in het opleidingsregister, geordend naar ontwikkelpaden en kwaliteit. Deze doorontwikkeling, verdieping en opschaling van het opleidingsregister levert zo uiteindelijk een informatief, onderscheidend, gebruiksvriendelijk en toonaangevend digitaal platform van, voor en door leraren op.

Om ervoor te zorgen dat het digitale opleidingsregister een eigen identiteit ontwikkelt (van, voor en door leraren) en op de lange termijn geborgd en onderhouden wordt, is intensieve betrokkenheid van de beroepsgroep van leraren in de diverse sectoren van groot belang. Het programmabureau zal de ontwikkeling van het digitale opleidingsregister en platform coördineren en faciliteren, in nauwe samenwerking met lerarenorganisaties. Het bureau draagt ook zorg voor het faciliteren van het platform als ontmoetingsplaats (community of practice). Het programmabureau zal bovendien gedurende de laatste fase van het project (vanaf jaar 9 en 10), samen met lerarenorganisaties, onderzoeken op welke manier dit opleidingsregister blijvend kan worden geborgd. Op deze manier kan dit platform als basis dienen voor het ontwikkelen en uitvoeren van strategisch personeelsbeleid en het stimuleren van de doorlopende ontwikkeling van leraren gedurende hun loopbaan door besturen in po, vo en mbo.

Pijler 3: Co-creatielabs in regionale netwerken

Implementatie vraagt om verbindingen voor ontwikkeling in de regio

Wat op nationaal niveau wordt ontwikkeld, zoals ontwikkelpaden, wordt niet automatisch toegepast in de onderwijspraktijk. Daarvoor is – naast eigenaarschap – een goede toerusting en positionering van mensen, organisaties en netwerken nodig waartussen de volgende verbindingen gecreëerd kunnen worden:

- verbindingen waardoor vragen en ambities van leraren worden gebundeld en professionaliseringsactiviteiten worden ingezet die helpen om de vragen van leraren te beantwoorden en hun ambities te realiseren.
- verbindingen waarmee de vragen en ambities van leraren worden gekoppeld aan de onderwijsinhoudelijke visie en koers van scholen en afdelingen, bijvoorbeeld door ontwikkelpaden zoals leraren die voor ogen hebben en onderwijsontwikkeling en loopbaanbeleid van de scholen samen te brengen in strategisch HRM-beleid van het bestuur.
- verbindingen tussen leraren, schoolleiders, schoolbestuurders en lerarenopleiders die gezamenlijk werken aan het versterken van de leercultuur van scholen en afdelingen binnen de regio's (RATO's).

Voor de opleiding van aanstaande leraren bestaan er reeds partnerschappen tussen de lerarenopleidingen en de scholen. Naast de gezamenlijke taak bij het opleiden van leraren richten deze opleidingsscholen

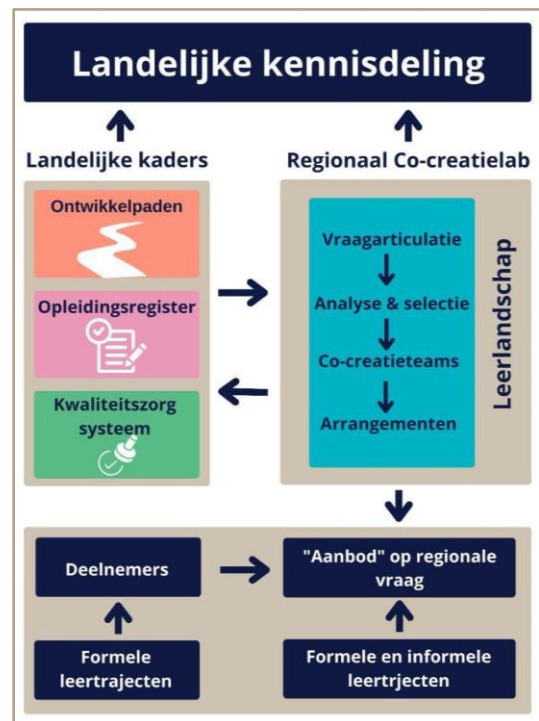
zich steeds vaker ook op de begeleiding tijdens de eerste jaren van de beroepsloopbaan. Deze partnerschappen werken ook vaak samen in regionale netwerken. Opleiders dragen daarin ook zorg voor coherentie door samenwerking in Educatieve Allianties die in 2020 in het leven zijn geroepen na het bestuursakkoord flexibilisering dat afgesloten is tussen OCW en de opleidingen en die breed worden verwelkomd en gewaardeerd (Dialogic & Oberon, 2022). Deze regionale netwerken en samenwerkingsverbanden richten zich nog relatief weinig op de doorlopende ontwikkeling van leraren gedurende hun schoolloopbaan, terwijl zij hier wel een goede basis voor vormen.

Voorbeelden van succesvolle onderwijsvernieuwingen in bijvoorbeeld Canada laten zien dat juist de combinatie van stimulansen en regie op landelijk niveau met ruimte voor eigen initiatief en de mogelijkheden om beleid optimaal in te vullen voor de context van de eigen regio, optimaal is (OECD, 2020). In Nederland is de inrichting van de lokale partnerschappen voor samen opleiden onder regie van een nationaal platform (Platform Samen Opleiden en Professionaliseren) daar een goed voorbeeld van. Om die regionale netwerken ten behoeve van de voortgaande professionalisering van leraren te realiseren is dan ook landelijke coördinatie nodig. Het bestaande platform zou hiervoor verbreed kunnen worden met betrokkenheid van lerarenorganisaties ten behoeve van de voortgaande professionalisering en het koppelen van de opleidingsscholen aan de vorming van de RATO's. De benodigde coördinatie richt zich op het aanjagen van de ontwikkeling van die netwerken binnen de landelijke kaders maar met aandacht voor de regionale context en het faciliteren van de uitwisseling van goede praktijken en instrumenten tussen de regio's.

Co-creatielabs helpen scholen met het samenbrengen van vraag en aanbod in de regio

Een belangrijke uitdaging waarvoor we staan is om de bestaande regionale netwerken voor Samen Opleiden & Professionaliseren, die nu vooral gericht zijn op het opleiden en begeleiden tijdens de eerste fase van de loopbaan, te verbreden naar het bevorderen van doorlopende professionele ontwikkeling gedurende de gehele loopbaan.

Om die verbindingen in de regio te verbreden starten we pilots van regionale co-creatielabs. Deze regionale co-creatielabs nemen de kaders die landelijk zijn ontwikkeld, bijvoorbeeld met betrekking tot de eerder genoemde ontwikkelpaden en digitale platforms, als startpunt en vertalen die naar de regionale situatie (contextualiseren). Het product van een co-creatielab is een samenhangend geheel van leerarrangementen ('leerlandschap') die de expertiseontwikkeling van individuele en teams van leraren bevorderen dat stapsgewijs wordt geïmplementeerd (zie hieronder). Deze leerarrangementen passen dus bij de ontwikkelpaden die de professionele ontwikkeling van leraren stimuleren en sluiten aan bij de vragen, ambities en het strategisch HRM-beleid van de scholen en de deelnemende besturen. In de figuur rechts is de werking van de co-creatielabs en de samenhang met de andere pijlers weergegeven.



Figuur 8: de werking van de co-creatielabs in samenwerking met de andere pijlers

Een Co-creatielab in de praktijk: van vraagarticulatie tot delen

Een co-creatielab binnen een regionaal netwerk (RATO) krijgt vorm door het doorlopen van de volgende deelprocessen (zie ook Onderwijsraad 2019):

1. Vraagarticulatie
2. Analyse en selectie
3. Co-creatieteams
4. Het delen van informatie met andere partijen.

Hieronder lichten we deze deelprocessen kort toe.

Ad 1. Vraagarticulatie: in kaart brengen van behoeften en mogelijkheden

De vraagarticulatie vindt vanuit drie perspectieven plaats: die van leraren, scholen en schoolbesturen.

Leraren: Doel van de vraagarticulatie met leraren is om de professionaliseringsvraag van leraren in kaart te brengen. Met leraren van verschillende scholen in de regio zullen sessies worden gehouden waarbij ingegaan wordt op hun behoeften en ambities op het gebied van professionalisering en hun visie op hun beroepsloopbaan. De landelijke voorstellen voor de formulering van het vakbekwaamheidsniveau en de ontwikkelpaden per sector vormen daarbij een startpunt.

Scholen: Doel van de vraagarticulatie met scholen is om de ontwikkelcapaciteit van scholen in kaart te brengen. Daartoe zullen met schoolleiders sessies worden gehouden waarbij ingegaan wordt op wat er, uitgaande van de bestaande kennis en vaardigheden van de leraren, reeds kan worden gerealiseerd en aan welke aanvullende kennis en vaardigheden zij, gezien de ambities van de scholen (schoolontwikkeling), behoefte hebben. Hierin wordt, waar van toepassing, benut wat er wordt ontwikkeld in het kader van het groeifondstraject Ontwikkelkracht. Tevens wordt ingegaan op wat dit vraagt van de organisatie en hoe het aansluit bij het beleid van de school op het gebied van onderwijs, personeel en bedrijfsvoering. Dit helpt bij het verkrijgen van meer inzicht in de mate waarin de gearticuleerde ambities van leraren en scholen op elkaar aansluiten en realistisch zijn.

Besturen: Doel van de vraagarticulatie met schoolbesturen is om het bestuurlijk vermogen van onderwijsinstellingen in kaart te brengen (Hooge et al., 2015). Daartoe zullen met schoolbestuurders sessies worden gehouden waarbij ingegaan wordt op aan welke kennis en vaardigheden zij behoefte hebben om de kwaliteit van het onderwijs te versterken en hun ambities te realiseren. Tevens wordt ingegaan op wat dit vraagt van de aansturing en hoe het aansluit bij het strategisch HRM-beleid, de kwaliteitszorg en het financieel beheer. Dit helpt bij het verkrijgen van meer inzicht in de mate waarin de gearticuleerde ambities van leraren, scholen en besturen op elkaar aansluiten en realistisch zijn.

Ad 2. Analyse en selectie: een regionale kaart van ontwikkelpaden

De bevindingen van de vraagarticulatie sessies zullen vervolgens samenhangend worden geanalyseerd. Dit levert een overzicht op van professionaliseringvragen van leraren, scholen en besturen binnen een regio (RATO). Het geeft een antwoord op de vraag hoe behoeften van leraren aan professionalisering samenhangen met de behoeften van scholen en besturen, hun ambities en hun personeelsbeleid. Deze inzichten worden vervolgens geplot op de ontwikkelpaden die in pijler 1 zijn ontwikkeld. Doel van deze exercitie is om op basis van behoeften van leraren en scholen te komen tot een selectie en samenhang van ontwikkelpaden. De opbrengst van deze sessie is als het ware een regionale kaart van geprioriteerde ontwikkelpaden die passen binnen landelijke kaders en toegespitst zijn op de regionale context en daarmee samenhangende eisen (contextualiseren).

Ad 3. Co-creatieteams: ontwikkelen, testen en evalueren van samenhangende leerarrangementen

Uitgaande van de regionale kaart van ontwikkelpaden gaan leraren, schoolleiders, opleiders en eventueel onderzoekers, externe experts en schoolbestuurders in co-creatieteams vervolgens binnen een regionaal netwerk (RATO) aan de slag met het ontwerpen van samenhangende leerarrangementen. Een co-creatieteam ontwerpt samenhangende leerarrangementen voor ten minste twee schoolbesturen binnen de RATO. Dat wil zeggen dat co-creatieteams, conform het doel en de functie van RATO's, instelling overstijgend werken. Binnen een regionaal netwerk (RATO) kunnen dus, afhankelijk van de verkregen

subsidie (zie hieronder) en omvang van de onderwijsinstellingen, meerdere co-creatie teams tegelijkertijd aan de slag zijn.

De co-creatieteams gaan allereerst aan de slag met het in kaart brengen van de lopende professionaliseringstrajecten van lerarenopleidingen en private partijen, waaronder ook huisacademies. Deze maken ook deel uit van het ontwerp, maar daarvoor hoeven geen nieuwe opleidingstrajecten worden ontwikkeld. Voor de nieuw te ontwikkelen leertrajecten of opleidingen worden eerst globale ontwerpen uitgewerkt die vervolgens worden uitgewerkt in een functioneel ontwerp (prototype ontwerp). Dit is een iteratief proces waarin continu wordt afgestemd met de deelnemers binnen het co-creatie team. In dit ontwerpproces worden via een design-onderzoek methodiek (zie bijvoorbeeld McKenney & Reeves, 2019). inzichten over de effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten en ervaringen in het buitenland meegenomen (evidence informed werken) en stapsgewijs geïmplementeerd en geëvalueerd in de praktijk. De co-creatieteams leggen tussentijdse producten voor aan andere co-creatieteams in de regio voor feedback en advies.

Het eindresultaat is een geheel van samenhangende leerarrangementen ('leerlandschap') om het individueel en collectief leren te stimuleren.

De schoolleiding, zo weten we uit onderzoek (Leithwood et al., 2020), speelt hierbij een cruciale rol door visiegericht te werken, leraren te motiveren en te ondersteunen, het ontwikkelen van de organisatie, door leiding te geven aan de kwaliteit van het onderwijs en te investeren in goede relaties met de omgeving (Slegers, 2023). Op deze manier wordt het eigenaarschap van leraren voor hun professioneel leren vergroot en gedeeld leiderschap gestimuleerd. Dit draagt bij aan het verbeteren van de leercultuur in scholen en het aantrekkelijk maken van het beroep.

Voor de evaluatie van het leerlandschap verwijzen we naar de paragraaf over monitoring en evaluatie (zie 3.1.4).

Ad 4. Het delen van informatie met andere partijen.

De ervaringen en opbrengsten van de verschillende regionale co-creatielabs worden binnen en buiten de regionale netwerken gedeeld. Ook de leerervaringen en opbrengsten van Ontwikkelkracht zijn onderdeel van deze uitwisseling. Daarbij krijgen leraren, schoolleiders en schoolbestuurders kennis en inzichten in wat werkt en waarom.

Daarnaast is er tijdens de regionale bijeenkomsten ruimte voor het bespreken van 'wicked problems'. Dit zijn taai problemen of vraagstukken die zich slecht laten structureren en beheersen en daardoor moeilijk oplosbaar zijn. Daarvoor zijn eerder gebruikte en routinematige oplossingen niet afdoende om het probleem op te lossen. 'Wicked problems' zijn zelfs voor ervaren leraren, schoolleiders en besturen lastige puzzels om op te lossen en doen een groot beroep op hun analytisch en creatief vermogen.

Bij deze regionale bijeenkomsten zullen ook nationale en internationale experts en onderzoekers worden uitgenodigd voor keynotes en reflectie op de 'wicked problems'. Op deze manier kunnen onderzoek en praktijk elkaar versterken. De Educatieve Allianties Lerarenopleidingen zullen deze regiobijeenkomsten in samenwerking met de leraren en de betrokken bestuurders faciliteren. Het programmabureau ondersteunt hen hierbij.

Pilots: 11 RATO's als regionale co-creatielabs

In de documenten rond de vorming van RATO's wordt gesproken over 33 regionale en 2 landelijke RATO's. Om de werking van deze RATO's te verbinden met de samenwerking van leraren, lerarenopleidingen, scholen en besturen rond de opgave van professionalisering van leraren vinden in totaal 11 pilot-RATO's als regionale co-creatielabs plaats, die in drie fases worden ontwikkeld. In de eerste en de tweede fase wordt gestart met sectorspecifieke pilots (2 po, 1 vo, 1 mbo) binnen vier regionale co-creatielabs, die gedurende de pilotfase verbreding realiseren naar een breder aantal

besturen/deelnemers en naar minimaal één andere sector. Een sectorspecifieke pilot speelt zich dus af op het niveau van een regionaal co-creatie lab oftewel een pilot-RATO. Binnen deze sectorspecifieke pilots kunnen meerdere co-creatieteams aan de slag gaan met het ontwerpen, implementeren en evalueren van leerarrangementen (zie hierboven). Dat geldt met name bij de sectorspecifieke pilots voor po en vo in een regionaal co-creatielab. De keuze voor twee pilots in het po is gebaseerd op het veel grotere aantal lerarenopleidingen die in deze sector betrokken dienen te worden. Binnen de pilot voor het mbo zullen ook partijen met specifieke kennis in bedrijfstakgroepen betrokken worden. In de derde fase van de pilots is de aanvraag geïntegreerd voor po, vo en mbo. Op deze wijze vindt zowel sectorspecifieke als verbredende leerervaring plaats. Onderdeel van de planvorming binnen de pilot is dat 40% van de leraren binnen de pilot-RATO deelneemt aan professionaliseringstrajecten (informeel of formeel).

Versterking van de verbindingen in de co-creatielabs en co-creatieteams

De NAPL ondersteunt de vorming van deze co-creatielabs met begeleiding, praktische handvatten, instrumenten en financiële impulsen in de vorm van vergoeding voor leraren aan deelname. Het begeleiden en ondersteunen van de co-creatielabs vraagt om flexibiliteit, vraaggericht werken en kennis van en ervaring met verschillende praktijken. Dit vraagt om de inzet van mensen die kunnen verbinden en een cruciale schakel kunnen vormen in het bewerkstelligen van co-creatie: mensen die de vragen van leraren, scholen en schoolbestuursders in kaart kunnen brengen en die uitwisseling mogelijk maken. De co-creatielabs zullen worden begeleid door ervaren lerarenopleiders (in afstemming met lerarenorganisaties en sectorraden) waarmee de scholen en schoolbesturen reeds samenwerken in de regio. Waar activiteiten die economische waarde hebben ook door marktpartijen kunnen worden uitgevoerd, moeten private partijen ook betrokken worden. De geldende aanbestedingsregels blijven hiervoor van toepassing.

Impuls voor lerarenopleidingen

Lerarenopleidingen bedienen een toenemende diversiteit aan studenten en bieden daarvoor verschillende opleidingsroutes aan (waaronder de voltijd, deeltijd, verkorte of flexibele deeltijd en Zij-Instroom in Beroep route). Vanuit het bestuursakkoord flexibilisering, een akkoord tussen VH, VSNU (nu UNL) en OCW, zijn er projecten gestart om de routes meer vraaggestuurd en dus flexibel in te richten. Om de co-creatielabs succesvol te maken, waarbij de lerarenopleidingen zich steeds meer richten op doorlopende professionalisering, is ook een extra inzet van de lerarenopleidingen voor het leveren van maatwerk voor de verdere professionalisering en het versterken van het postinitiële onderwijs nodig. OECD ziet deze ontwikkeling ook in andere landen, waarbij landen zich inspannen om ervoor te zorgen dat het curriculum van de initiële opleiding, de inductieprogramma's en professionaliseringsactiviteiten consistent, goed verbonden en complementair zijn (OECD, 2020).

In de opzet van de NAPL vormen de lerarenopleidingen binnen het leerlandschap van de doorlopende professionalisering van leraren een cruciale schakel. Daarmee zal ook de samenwerking van lerarenopleidingen met lerarenorganisaties en schoolbesturen worden versterkt. Deze samenwerking op het terrein van professionalisering is voorwaardelijk om de beoogde opbrengsten uit de derde pijler te realiseren en te versterken.

Landelijke coördinatie voor regionale uitwisseling en delen van oplossingen

Met de ondersteuning en financiering van de co-creatielabs worden de ontwikkelpaden ingezet en gevalideerd, worden werkzame aanpakken getest en worden nieuwe aanpakken ontwikkeld gericht op het stimuleren van de professionele ontwikkeling van leraren in hun onderwijspraktijk en binnen hun vakgebied. Het beschikbaar stellen van financiële middelen biedt mogelijkheden voor het beschikbaar stellen van tijd voor leraren om deel te nemen aan de co-creatielabs en zo bij te dragen aan de versterking van de leercultuur. Gebrek aan tijd en financiële middelen verkleint de kans op een duurzame implementatie van de doorlopende professionalisering.

Het programmabureau is verantwoordelijk voor de beoordeling en toekenning van de voorstellen die door RATO's worden opgesteld voor het verwerven van subsidies voor pilots en deelname van leraren aan professionalisering (zie pijler 3). Daarnaast coördineert dit bureau de ontwikkeling van oplossingen in co-creatielabs en faciliteert het het delen van opgedane goede praktijken en ervaringen (zie ook Governance).

Hierdoor versterken regionale processen elkaar en wordt overlap voorkomen. Bovendien zorgt het programmabureau ervoor dat de gefinancierde ontwerpen ingebed worden in de regionale realisatieplannen van de te vormen RATO's (zie Governance). Tot slot is het programmabureau ervoor verantwoordelijk dat oplossingen en goede praktijken een plek krijgen in de landelijke kennisbank, de plek die de pijlers van de NAPL met elkaar verbindt. Op deze manier versterken we niet alleen het bereik van de pijlers, maar actualiseren we ze continu door ze te verbinden met lopende ontwikkelingen.

Deelname aan professionaliseringstrajecten

Gelijktijdig aan de pilots starten we binnen het project met het stimuleren van deelname aan professionaliseringstrajecten die passen binnen de in pijler 1 geïdentificeerde ontwikkelpaden en voldoen aan de in pijler 4 ontwikkelde kwaliteitscriteria.

Jaarlijks kunnen een vastgesteld aantal leraren uit po, vo en mbo buiten de pilots deelnemen aan deze formele opleidingstrajecten. De ervaringen met deze vormen van professionalisering zijn onderdeel van het te ontwikkelen systeem van kwaliteitszorg (pijler 4) en leiden tot een landelijk gedragen beeld over de relatie tussen de ontwikkelpaden en de daarbij behorende professionalisering. De vergoeding die vanuit het project aangevraagd kan worden bedraagt € 2.500,- per persoon. Om verduurzaming van het systeem van professionalisering te garanderen wordt deze vergoeding vanaf het zevende jaar van het project jaarlijks afgebouwd. Door deze aanpak neemt in totaal 25% van alle leraren van po, vo en mbo deel aan professionaliseringsactiviteiten, waarvan 6% binnen de regionale co-creatielabs en 19% daarbuiten.

Pijler 4: Een systeem van kwaliteitszorg

Landelijke afspraken over kwaliteit van professionaliseringsactiviteiten ontbreken

Zoals eerder aangegeven hebben leraren, scholen en de overheid geen goed zicht op bestaande professionaliseringstrajecten en de effecten ervan op de ontwikkeling van verschillende aspecten van de expertise van leraren. Om leraren te helpen bij het maken van weloverwogen keuzes voor deelname aan effectieve professionaliseringstrajecten is een systeem van kwaliteitszorg nodig. Hierover bestaan op dit moment geen landelijke afspraken omdat postinitiële professionalisering van leraren niet onder overheidstoezicht valt.

De uitdaging waarvoor we staan is het ontwikkelen van een landelijk systeem van kwaliteitszorg voor postinitiële professionaliseringstrajecten. Het te ontwikkelen systeem versterkt de werking van andere pijlers van de NAPL door de verbinding met landelijke ontwikkelpaden te borgen (pijler 1); de kwaliteit van professionaliseringstrajecten inzichtelijk te maken voor leraren (pijler 2) en de kwaliteit van de in co-creatie ontwikkelde en uitgevoerde professionaliseringstrajecten te monitoren (pijler 3). Dit systeem van kwaliteitszorg draagt zo bij aan een samenhangend geheel van voorzieningen dat de doorlopende ontwikkeling van leraren en de kwaliteit van hun lesgeven gedurende de gehele loopbaan stimuleert.

Ontwikkelen van inhoudelijke eisen om te komen tot een valide systeem voor kwaliteitszorg

Binnen deze pijler wordt een kwaliteitskader ontwikkeld dat aansluit bij de in pijler 2 ontwikkelde ontwikkelpaden (zowel de ontwikkeling van start- naar vakbekwaam als de ontwikkeling tot leraar-expert). Het gaat hierbij om kwaliteitszorg van de scholingstrajecten waarvoor instrumenten ontwikkeld worden die her- en erkenning van de kwaliteit en de relevantie van professionalisering voor het onderwijs waarborgen.

Het te ontwikkelen systeem moet aanbieders van professionaliseringstrajecten blijvend stimuleren om de kwaliteit van hun opleidingstraject te evalueren en waar nodig te verbeteren. Het systeem zal worden gebaseerd op reeds bestaande wetenschappelijke kennis over effectieve kenmerken van professionele

ontwikkeling (bijvoorbeeld Ingvarson et al., 2013) en is daarmee in ieder geval evidence informed en waar mogelijk evidence based. Om een breed draagvlak te verwerven in de praktijk dient er ook aandacht te zijn voor het benutten van praktijkkennis vanuit het onderwijsveld. Dit helpt niet alleen bij het denken over kwaliteit van professionalisering gedurende de loopbaan van leraren, maar ook over de wijze van aansluiten bij actuele ontwikkelingen en voortschrijdend inzicht.

Om ervoor te zorgen dat aanbieders van professionaliseringstrajecten door het systeem van kwaliteitszorg gestimuleerd worden om de kwaliteit van hun opleidingstraject te evalueren, zijn heldere kwaliteitscriteria nodig die maximaal aansluiten bij bestaande systemen van kwaliteitszorg (zie volgende alinea voor een overzicht van deze systemen). Hierbij wordt gestreefd naar één set kwaliteitscriteria voor alle professionaliseringstrajecten (alle sectoren). Het systeem dient transparant en stimulerend te zijn. Door de kwaliteitscriteria als voorwaarde te stellen voor het opnemen van een traject in het opleidingsregister (zie pijler 2), wordt gestimuleerd dat aanbieders bestaande trajecten evalueren aan de hand van deze criteria. Trajecten die nieuw worden ontwikkeld als onderdeel van co-creatielabs (zie pijler 3) dienen ook aan deze kwaliteitscriteria te voldoen. Tevens worden aanbieders gestimuleerd om hun opleiding in het opleidingsregister op te laten nemen door deelname van leraren aan deze trajecten tijdelijk (deels) te subsidiëren.

Beoordeling van de kwaliteit van bestaande en nieuwe professionaliseringstrajecten gebeurt door een onafhankelijke groep deskundigen. In de beginfase van het project betreft dit met name formele, reeds geaccrediteerde trajecten die aansluiten bij één of twee ontwikkelpaden per sector tot expert-leraar. Vanaf jaar 3 kan dit verder worden uitgebreid naar alle ontwikkelpaden, inclusief de ontwikkeling van start- naar vakbekwaam niveau. Door de kwaliteitscriteria al in de eerste projectfase met alle aanbieders en co-creatieteams te delen en door de criteria in de pilots te valideren wordt een transparant systeem opgezet. Door aanbieders zichzelf te laten aanmelden voor registratie en beoordeling (in pijler 2) en door ze te laten betalen voor de beoordeling van hun traject creëren we een werkbaar en duurzaam systeem.

Op termijn zou het hier geschetste systeem geconcretiseerd kunnen worden in instrumenten die op alle niveaus ingezet kunnen worden (Vergelijk ook Merchie et al., 2013), zoals bijvoorbeeld certificaten. Een gedeeld beeld van onder andere relevantie voor een ontwikkelpad en het niveau van professionalisering (pijler 1) waarborgt voor leraren erkenning en waardering voor de opgedane kennis en vaardigheden, ook wanneer zij van school wisselen.

Aansluiting bij bestaande systemen van kwaliteitszorg

Voor de ontwikkeling van een systeem van kwaliteitszorg voor doorlopende ontwikkeling van leraren sluiten we zoveel mogelijk aan bij bestaande systemen voor kwaliteitszorg. Hierbij benutten we kwaliteitszorg op instellingsniveau zoals de waarderingskaders van de Inspectie voor het Onderwijs voor besturing, kwaliteitszorg en ambitie op bestuurs- en op schoolniveau en de Instellingstoets Kwaliteitszorg (ITK) van de Nederlands-Vlaamse accreditatieorganisatie (NVAO) voor hoger onderwijs instellingen. Formele opleidingstrajecten zoals de master Educational Needs en de master Orthopedagogiek vallen onder verantwoordelijkheid van instellingen voor ho en dienen te voldoen aan de criteria van de NVAO. Deze worden tevens op opleidingsniveau door middel van peer-reviews geaccrediteerd door de NVAO. Centraal in dat systeem staan de periodieke visitaties door deskundigen in het opleiden in het domein van de betreffende opleiding die aan de hand van een oordeel op vier standaarden de NVAO adviseren over die (her)accreditatie. Die standaarden zijn (1) de beoogde eindkwalificaties, (2) de onderwijsleeromgeving, (3) toetsing, en (4) de gerealiseerde eindkwalificaties. Postinitiële opleidingen die niet onder de WHW vallen zijn niet gebonden aan deze standaarden. Voor een aantal postinitiële opleidingen voor leraren in het primair onderwijs is aanvullende afspraken gemaakt over kwaliteitszorg door het Landelijk Platform Nascholing Primair Onderwijs (LPNPO). Deze afspraken gaan over het niveau van het onderwijsinstituut dat de opleiding aanbiedt, de kwaliteit van de docenten, systematische evaluatie van de opleidingen en structurele verbinding met de wetenschap.

Professionalisering vindt steeds meer plaats in de context van het samen opleiden. Door het platform Samen Opleiden & Professionaliseren is een kwaliteitskader ontwikkeld voor het samen opleiden en voor de kwaliteit van de begeleiding in de inductiefase. Door middel van beoordelingsgerichte en ontwikkelingsgerichte peer-reviews wordt kwaliteitszorg geborgd en ontwikkeling gestimuleerd.

Betrokkenen

De kwaliteitscriteria worden ontwikkeld door een ontwerpgroep van deskundigen op het gebied van kwaliteitszorg van (na)scholing waaronder in ieder geval vertegenwoordigers van lerarenorganisaties, lerarenopleidingen en schoolbesturen. Lerarenopleidingen dragen hierbij zorg voor goede aansluiting op bestaande kwaliteitszorg in het hoger onderwijs, zowel op opleiding- als op instellingsniveau. Tevens dragen zij zorg voor de aansluiting van de leermogelijkheden op de ontwikkelfase van de lerende en werken zij daarmee aan een doorlopende leerlijn van de initiële lerarenopleiding naar postinitiële professionalisering van start- naar vakbekwaam en eventueel naar expert-leraar. Dit vraagt om nauwe aansluiting bij lopende ontwikkelingen rondom de inrichting van een meer gezamenlijke onderwijsruimte, het raamplan van de lerarenopleidingen en de bijbehorende ambitie om bekwaamheidseisen op het niveau vakbekwaam te formuleren. Tevens dragen de onderwijsinstellingen van de lerarenopleidingen zorg voor structurele verbinding met wetenschappelijke inzichten. Besturen dragen bij aan de verbinding met kwaliteitszorg op bestuurs- en schoolniveau. Samen met de opleidingen zorgen zij voor de verbinding met kwaliteitszorg binnen partnerschappen Samen Opleiden & Professionaliseren. Schoolbesturen dragen verantwoordelijkheid voor hun kwaliteitszorg, inclusief die van hun eigen opleidingen. Tevens dragen schoolbesturen de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs in hun scholen, het beoogde indirecte resultaat van professionalisering van leraren. Effectiviteit van professionalisering komt tot uiting in de onderwijspraktijk, zowel in de klas als op schoolniveau. Effectieve scholing betekent niet alleen toename in de kwaliteit van het lesgeven van een leraar, maar ook toename in carrièrekansen voor de leraar binnen de school en daarmee een toename in de motivatie en diversiteit van leraren. Vanuit dit perspectief is deelname van leraren in de ontwikkeling van de kwaliteitscriteria essentieel.

3.1.2 Fasering en mijlpalen

Cruciaal voor het realiseren van een innovatieve en duurzame infrastructuur voor de doorlopende ontwikkeling van leraren is dat de vier pijlers in samenhang met elkaar worden ontwikkeld en uitgewerkt. Daarnaast dient er ook aandacht te zijn voor opschaling van goede praktijken. Bovendien dient duidelijk te worden dat, na beëindiging van de Groeifonds middelen, de infrastructuur financieel en fysiek autonoom kan blijven functioneren. Dit vraagt aandacht voor een goede fasering, waarin alle pijler-activiteiten elkaar versterken gedurende de looptijd van de NGF-aanvraag (10 jaar).

De NAPL heeft een looptijd van tien jaar en is opgedeeld in 3 fasen, namelijk:

- Fase 1: Opstart en ontwikkeling (jaar 1 en 2)
- Fase 2: Opstart en uitvoering co-creatie labs (jaar 3 t/m 5)
- Fase 3: Implementatie en cyclisch proces van verbetering (jaar 6 t/m 10)

Een uitgebreide beschrijving van de fases en de wijze van betrokkenheid en landelijke opschaling van de resultaten en professionalisering is opgenomen in bijlage 2. Binnen deze fases worden de volgende mijlpalen bereikt:

Fase 1: Opstart en ontwikkeling (jaar 1 en 2)

Mijlpalen fase 1

Pijler 1:

- Er zijn zes *ateliers* opgericht: per sector een atelier dat zich richt op rollen en een atelier dat zich richt op competentieniveaus
- Er zijn minimaal tien ontwikkelpaden ontwikkeld voor de geïdentificeerde rollen en publiek beschikbaar gesteld (minimaal drie per sector).
- Er zijn drie sectorspecifieke ontwikkelpaden ontwikkeld voor de competentieniveaus en publiek beschikbaar gesteld.
- Er is een *programmabureau* ingericht dat als landelijk schakelpunt het gehele proces van co-creatie coördineert, de opbrengsten van de ateliers samenbrengt tot een geheel en goede voorbeelden breed deelt.

Pijler 2:

- Er is een *ordeningskader* ontwikkeld waarmee het geheel aan professionaliseringstrajecten kan worden beschreven en getypeerd.
- Er is een (jaarlijks te actualiseren) *overzicht van professionaliseringstrajecten, uitmondend in een opleidingsregister*:
 - geordend naar ontwikkelpaden, werkzame aanpakken en kwaliteit
 - met duiding van 'witte vlekken': de ontwikkelagenda.

Pijler 3:

- Er is een *loket* ingericht voor deelname aan de pilots.
- Er is een *loket* ingericht voor deelname aan professionaliseringstrajecten die passen binnen de in pijler 1 geïdentificeerde ontwikkelpaden.
- Er zijn vier *sectorspecifieke co-creatielabs* gestart (po, vo, mbo). De aanvraag is afgerond.

Pijler 4:

- Er is een *kwaliteitskader* ontwikkeld voor de professionaliseringstrajecten die gekoppeld zijn aan het niveau van vakbekwaamheid per sector en aan de te ontwikkelen ontwikkelpaden per sector.
- Het kwaliteitskader is publiek beschikbaar gesteld.
- Er is een systeem voor kwaliteitsborging ontwikkeld.

Algemeen:

- De *overkoepelende projectstructuur* is ingericht.
- Er is een bestuurlijke stuurgroep, een ambtelijke stuurgroep en een programmaraad met vertegenwoordigers vanuit het veld ingericht.

Fase 2: Opstart en uitvoering co-creatie labs (jaar 3 t/m 5)

Mijlpalen fase 2

Pijler 1:

- In totaal zijn er aan het eind van fase 2 vijftien ontwikkelpaden ontwikkeld voor de geïdentificeerde rollen en publiek beschikbaar gesteld (vijf per sector).

Pijler 2:

- Er is een *digitaal platform* ingericht waar alle professionaliseringstrajecten zijn opgenomen die aan de kwaliteitseisen voldoen, passend bij het kader van het loopbaanpad van de leraar. Het digitale platform is opengesteld en beschikbaar voor alle leraren in po, vo en mbo.

- Er is geïdentificeerd voor welke ontwikkelpaden nog professionaliseringstrajecten ontwikkeld dienen te worden.

Pijler 3:

- In *sectorspecifieke co-creatielabs 1 t/m 4* is de vraagarticulatie en het ontwerpen van een product voltooid. Er is gestart met het testen en evalueren van het product en het delen van informatie met andere partijen.
- *Sectorspecifieke co-creatielabs 5 t/m 8* zijn gestart en hebben de vraagarticulatie, en het ontwerpen van een product voltooid. Er is gestart met het testen en evalueren van het product en het delen van informatie met andere partijen.
- *Co-creatielabs 9 t/m 11* met een combinatie van po, vo en mbo zijn gestart en hebben de vraagarticulatie, en het ontwerpen van een product voltooid. Er is gestart met het testen en evalueren van het product en het delen van informatie met andere partijen.
- Voor de deelname aan de professionaliseringstrajecten is een bijdrage per RATO en per sector toegekend op basis van aanvraag.

Pijler 4:

- Het uitgebreide kwaliteitskader is in de pilots gevalideerd en publiek beschikbaar gesteld.
- Er is een systeem ingericht voor de structurele monitoring van de kwaliteit van de professionaliseringstrajecten.
- De kwaliteit van de professionaliseringstrajecten wordt structureel gemonitord.

Algemeen:

- Elf RATO's nemen deel aan de pilots.
- Aan het eind van jaar 5 zijn er 6.800 nieuwe leraren bereikt in de co-creatielabs (formele en informele scholing).
- Aan het eind van jaar 5 hebben 5.800 nieuwe overige leraren deelgenomen.

Fase 3: Implementatie en cyclisch proces van verbetering (jaar 6 t/m 10)

Mijlpalen fase 3

Pijler 1:

- Ontwikkelpaden zijn bijgesteld naar aanleiding van de ervaringen en actuele ontwikkelingen.

Pijler 3:

- Alle co-creatielabs zijn afgerond.

Algemeen:

- Er is een landelijk regiecentrum opgericht vanuit projectstructuur
- Aan het eind van jaar 10 zijn er 7.075 nieuwe leraren bereikt in de co-creatielabs (formele en informele scholing).
- Aan het eind van jaar 10 hebben 39.985 nieuwe overige leraren deelgenomen.

3.1.4 Monitoring en evaluatie

Binnen de NAPL is er veel aandacht voor leren van en met elkaar, kennisdeling, co-creatie en het aanpakken van gezamenlijke knelpunten en uitdagingen. Het belangrijkste idee dat ten grondslag ligt aan de monitoring en evaluatie van de NAPL, is dat evalueren niet statisch, maar dynamisch is: het is een actief, dynamisch proces waarbij iets in gang wordt gezet wat beweging en vooruitgang stimuleert. De monitoring en evaluatie is dus niet alleen bedoeld om te bewijzen dat iets werkt, maar ook om te verbeteren. Binnen NAPL wordt dan ook voortdurend geëvalueerd door de deelnemende partijen en op basis van deze evaluaties worden zaken continu bijgesteld en verbeterd. Zo wordt de uitvoering van de samenhangende leerinterventies ('leerlandschap') die door co-creatielabs zijn ontworpen binnen de RATO's door leraren, scholen en opleiders met behulp van een design-onderzoeksmethodiek (zie bijvoorbeeld McKenney & Reeves, 2019) geëvalueerd (zie hiervoor).

De voortgang en de kwaliteit van de resultaten worden daarnaast op basis van kwartaalrapportages en jaarverslagen gemonitord (zie Governance).

Verder zal het Ministerie van OCW, als opdrachtgever, NRO subsidies verstrekken voor het uitzetten en beoordelen van calls voor twee tussentijdse evaluatieonderzoeken van het programma en een effectmeting (zie Governance). Doel van de tussenevaluaties is om meer inzicht te krijgen in de voortgang en de opbrengsten van de NAPL. Hierbij zou bijvoorbeeld gebruik gemaakt kunnen worden van de CIMO-logica (Weber, 2011).

De eerste tussenevaluatie zal in jaar 4-7 van de uitvoering van het programma plaatsvinden en de tweede tussenevaluatie in jaar 8-10. De tussenevaluaties zijn zo gekozen dat bij de uitvoering van het evaluatieonderzoek voldoende informatie over alle genoemde vier aspecten kan worden verzameld (zie planning). Dit is met name van belang voor de evaluatie van de co-creatielabs. De ontwerpen van de eerste co-creatielabs zullen pas na vier jaar na de start van NAPL in uitvoering zijn genomen, waardoor de vier bovengenoemde aspecten van evaluatie ook in het onderzoek kunnen worden betrokken. Tijdens de tweede tussenevaluatie zal het aantal co-creatielabs dat geëvalueerd wordt toenemen, waardoor er een steeds vollediger beeld ontstaat van de werking en opbrengsten van deze pijler.

Tot slot zal er in jaar 7-10 (met uitloop naar jaar 11) een effectmeting (eindevaluatie) uitgevoerd worden. Doel van deze effectmeting is het verkrijgen van meer inzicht in de vraag in welke mate de investering daadwerkelijk heeft geleid tot het behalen van de beoogde doelstellingen en impact: versterken van de kwaliteit van de leraar en het onderwijs. Daarbij zal ook gebruik worden gemaakt van bestaande data, via DUO en CBS. Dit voorkomt dat de dataverzameling scholen onnodig belast.

3.2 Samenwerking en governance

3.2.1 Deelnemende partijen

In de NAPL nemen UNL, VH, PO-Raad, VO-raad, MBO Raad, AOb, FvOv, Platform VVVO, BVMBO en Lerarencollectief als partners deel. CNV heeft aangegeven de doelstelling van de NAPL te onderschrijven en nog nader in gesprek te willen over de wijze waarop zij kunnen participeren. Het Ministerie van OCW is vanuit zijn verantwoordelijkheid voor het onderwijsstelsel ook betrokken. Daarnaast krijgt het NRO vanuit zijn onafhankelijke positie de opdracht van het Ministerie van OCW voor het uitzetten en beoordelen van open calls voor onderzoek door externen ten dienste van de evaluatie van de NAPL.

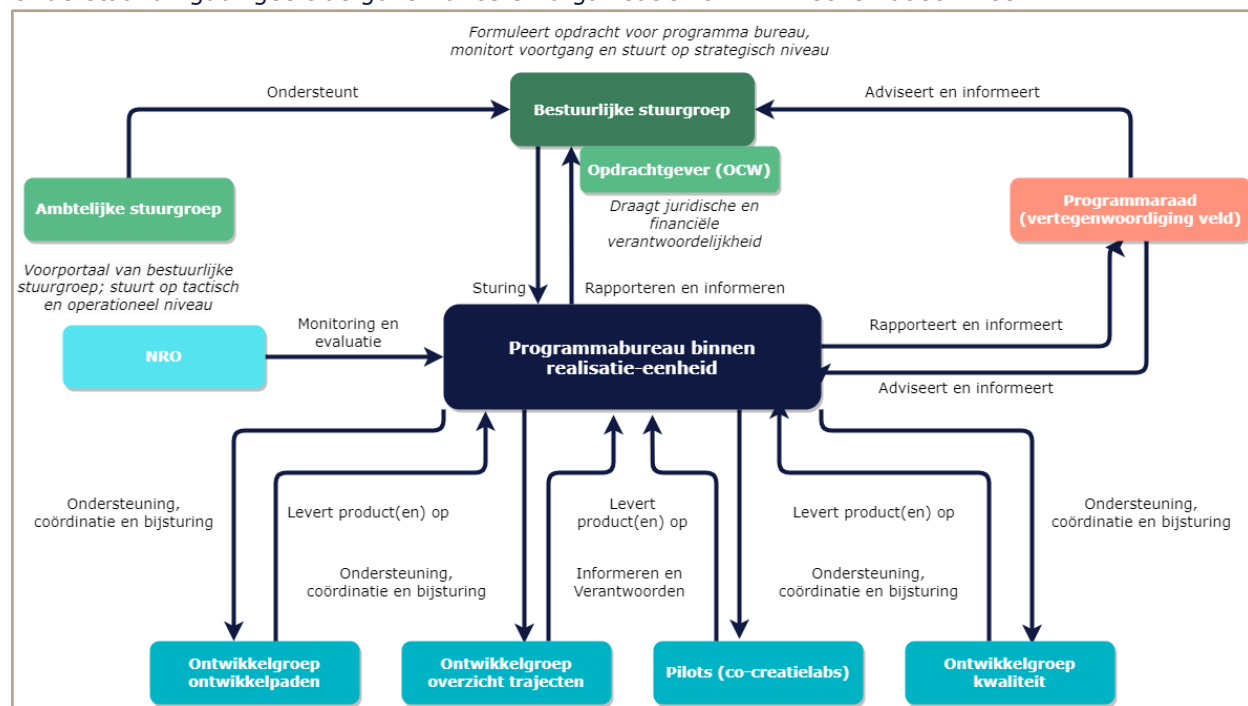
3.2.2 Governance en organisatie

Een stevige en heldere governance is van belang om de NAPL succesvol uit te kunnen voeren. Voor de inrichting van de governance zijn de volgende principes richtinggevend.

De governance:

- dient bij te dragen aan het realiseren van de doelen van de NAPL
- draagt zorg voor een evenwichtige en gelijkwaardige rol van de deelnemende partijen
- doet recht aan het principe dat het onderwijsveld de motor is van de beoogde ontwikkelingen van het onderwijs
- maakt een duidelijke scheiding tussen bestuur en uitvoering
- zorgt dat er wordt aangesloten bij de uitgangspunten en behoeften van de onderwijspraktijk
- borgt een kwalitatief goede en onafhankelijke uitvoering, waar inhoudelijke expertise voldoende in geborgd is
- maakt waar mogelijk gebruik van bestaande governance structuren
- voorkomt belangenverstrengeling en zorgt voor een onafhankelijke toedeling van middelen

Onderstaand figuur geeft de governance en organisatie van NAPL schematisch weer.



Figuur 9: Governance

Bestuurlijke stuurgroep

De bestuurlijke stuurgroep bestaat uit de verantwoordelijk bestuurders van de lerarenorganisaties, lerarenopleidingen, de sectorraden (UNL, VH, PO-Raad, VO-raad, MBO Raad, AOb, FvOv, Platform VVVO, BVMO, Lerarencollectief). De bestuurlijke stuurgroep wordt voorgezeten door de DG Primair en Voortgezet Onderwijs, Inge Vossenaar.

De bestuurlijke stuurgroep draagt gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de inhoudelijke koers, de samenhang en de uitvoering van het programma. De stuurgroep formuleert daarnaast de opdracht voor het programmabureau en stuurt op strategisch niveau het programma aan, monitort het programma en stuurt, indien nodig, bij. De eisen en uitgangspunten van het NGF vormen het uitgangspunt voor de sturing.

De stuurgroep komt in ieder geval twee keer per jaar bij elkaar. Om goed te kunnen sturen op strategisch niveau, staan daarbij in ieder geval de volgende onderwerpen op de agenda:

- het jaarplan voor het programma en de vier pijlers;
- de taakstelling voor het programmabureau;
- de jaarverslagen en de verdeling van gelden.

Opdrachtgever

Het Ministerie van OCW is formeel opdrachtgever voor het programmabureau en stuurt het programmabureau aan. Als opdrachtgever is OCW verantwoordelijk voor het budget en de samenhang van het programma en functioneert als aanspreekpunt voor de Groeifondscommissie. Tevens verstrekt het ministerie als opdrachtgever subsidies aan NRO voor het uitzetten en beoordelen van calls voor onafhankelijk evaluatieonderzoek van het programma en de effectmetingen (zie Monitoring en evaluatie). Tot slot organiseert en faciliteert de opdrachtgever dat de programmaorganisaties van de verschillende groeifondsaanvragen met enige regelmaat (bijvoorbeeld elk kwartaal) van elkaar leren, en zowel organisatorische lessen als inhoudelijke producten en inzichten delen.

Ambtelijke stuurgroep

De ambtelijke stuurgroep bestaat uit beleidsmedewerkers van de organisaties die zitting hebben in de bestuurlijke stuurgroep. Het gaat dan met name om beleidsmedewerkers met expertise op het gebied van opleiden en professionalisering van leraren. De ambtelijke stuurgroep functioneert als voorportaal voor de bestuurlijke stuurgroep en bereidt de bijeenkomsten van de bestuurlijke stuurgroep voor. Binnen het gestelde mandaat van de bestuurlijke stuurgroep is de ambtelijke stuurgroep verantwoordelijk voor de tactische en operationele aansturing van het programma. Vanuit deze rol besluit de ambtelijke stuurgroep in ieder geval over:

- de jaarplannen en activiteiten van de vier pijlers;
- de inrichting en oprichting van een op te richten zelfstandig functionerend opleidingsregister;
- tussentijdse monitoring van voortgang en resultaten van de pijlers;
- indien nodig bijsturing van de uitvoering van de pijlers op basis van tussentijdse monitoring en resultaten van de tussentijdse onafhankelijke evaluatie onderzoeken.

Bij de aansturing en bijsturing hanteert de ambtelijke stuurgroep steeds het doel van het programma, de ijkpunten en KPI's en de eisen en uitgangspunten van het NGF als kader.

Programmabureau

De dagelijkse aansturing en uitvoering van het programma wordt bij het programmabureau belegd. Het programmabureau is ingebed in de op te richten Realisatie eenheid van het Ministerie van OCW. Vanuit deze eenheid worden medewerkers geselecteerd op basis van hun kennis en expertise, op basis van relevante functiebeschrijvingen.

Het programmabureau is verantwoordelijk voor de coördinatie van de uitvoering van het programma en de communicatie over het programma. Daarnaast bewaakt het programmabureau voortgang en de samenhang van het programma. Daarnaast legt het programmabureau inhoudelijke verantwoording af aan de bestuurlijke stuurgroep over de voortgang van het programma, de bedrijfsvoering en de besteding van de middelen door middel van een jaarplan, inclusief begroting. Daarnaast informeert het

programmabureau de bestuurlijke stuurgroep en de programmaraad (zie hieronder) met een halfjaarlijkse rapportage. Vanuit deze rol heeft het programmabureau ten minste de volgende taken. Het programmabureau:

- ondersteunt de verschillende projectleiders van de pijlers en de penvoerders van de co-creatielabs. De programmaraad bewaakt de voortgang en de kwaliteit van de uitvoering in de diverse onderdelen van het programma;
- faciliteert en ondersteunt de monitoring en evaluatie van de voortgang van de pijlers.
- legt verantwoording af aan de bestuurlijke stuurgroep over de voortgang van het programma door middel van een jaarplan, inclusief begroting;
- stelt voortgangsrapportages op om verantwoording af te leggen aan de bestuurlijke stuurgroep;
- informeert de bestuurlijke stuurgroep en de programmaraad aan de hand van (halfjaarlijkse) voortgangsrapportages over de besteding van de middelen en behaalde resultaten;
- ondersteunt de Educatieve Allianties bij het organiseren van regionale bijeenkomsten gericht op kennisdeling en uitwisseling;
- faciliteert en organiseert de landelijke kennisdeling en uitwisseling tussen regionale co-creatielabs door middel van het organiseren van bijeenkomsten en conferenties;
- faciliteert en organiseert projectleiders en penvoerders bij het delen van opbrengsten vanuit de verschillende pijlers van het programma. Dit met het oog op de samenhang en voortgang van de pijlers;
- is verantwoordelijk voor de beoordeling en toekenning van de voorstellen die door RATO's worden opgesteld voor het verwerven van subsidies voor pilots en deelname van leraren aan professionalisering (zie pijler 3);
- is verantwoordelijk voor het selecteren en inhuren van externe experts ten dienste van de beoordeling van de kwaliteit van uitgevoerde professionaliseringstrajecten binnen het programma (zie pijler 4);
- is verantwoordelijk voor de oprichting en inrichting van een opleidingsregister dat na beëindiging van de Groeifonds-middelen zelfstandig blijft voortbestaan (pijler 2);
- communiceert over de opbrengsten van het programma en promoot het programma bij relevante partners en partijen binnen het onderwijsveld.

Programmaraad

Op uitvoeringsniveau wordt het programma voorzien van een onafhankelijke programmaraad. Deze programmaraad bestaat uit vertegenwoordigers vanuit het veld: leraren, opleiders, schoolleiders en bestuurders. Doel van deze programmaraad is het organiseren van draagvlak in het veld en het functioneren als klankbord (stem van het onderwijsveld) voor het doel en de koers van het programma. Daarnaast adviseert de programmaraad gevraagd en ongevraagd de bestuurlijke stuurgroep en het programmabureau over de voortgang en de koers van het programma. Dit doen ze tijdens halfjaarlijkse bijeenkomsten met de bestuurlijke stuurgroep en het programmabureau. Ter voorbereiding daarop informeert het programmabureau de programmaraad over de voortgang van het programma door middel van halfjaarlijkse voortgangsrapportages, jaarverslagen, resultaten van monitoring en evaluaties.

Bijlage 2: Beschrijving van de fasering van het project

Fase 1: Opstart en ontwikkeling (jaar 1 en 2)

In fase 1, die loopt van begin 2024 tot eind 2025, wordt de projectstructuur inclusief volgende ontwikkelgroepen ingericht:

- de ontwikkelgroep ontwikkelpaden;
- de projectgroep opleidingsregister;
- de ontwikkelgroep kwaliteitsborging.

Binnen deze ontwikkelgroepen vindt de ontwikkeling plaats van de verschillende landelijke kaders. Zodra de ontwikkelgroepen zijn ingericht kunnen zij starten met de ontwikkeling van de producten behorende bij pijler 1, 2 en 4. Daarnaast worden voorbereidingen getroffen voor de pilots (regionale co-creatielabs) en deelname aan professionaliseringsactiviteiten die passen binnen de in pijler 1 geïdentificeerde ontwikkelpaden en voldoen aan de in pijler 4 ontwikkelde kwaliteitscriteria.

Ontwikkelgroep ontwikkelpaden (pijler 1)

De ontwikkelgroep ontwikkelpaden werkt in fase 1 vanuit twee ateliers per sector aan de uitwerking van de ontwikkelpaden. Atelier 1 (rollen) identificeert de expert rollen binnen het po, vo en mbo, ontwikkelt minimaal tien ontwikkelpaden voor de geïdentificeerde expert rollen en ontwikkelt het raamwerk en de eindtermen van opleidingstrajecten voor deze paden. Atelier 2 (competentieniveaus) beschrijft het niveau van startbekwaam naar vakbekwaam voor het po, vo en mbo en ontwikkelt het raamwerk en de eindtermen van opleidingstrajecten behorende bij de ontwikkeling van startbekwaam naar vakbekwaam (po, vo en mbo).

Projectgroep opleidingsregister (pijler 2)

De projectgroep opleidingsregister identificeert in fase 1 de bestaande professionaliseringstrajecten, ontwikkelt een ordeningskader en ordent de geïdentificeerde professionaliseringstrajecten vervolgens naar ontwikkelpaden, werkzame aanpakken en kwaliteit.

Pilots (co-creatielabs) en deelname aan professionaliseringsactiviteiten (pijler 3)

Vanaf het tweede jaar vindt de voorbereiding voor de pilots en voor de deelname aan professionaliseringsactiviteiten plaats. Dit zit enerzijds in de ontwikkeling van de landelijke kaders in de ontwikkelgroepen en anderzijds in de inrichting van een loket waar RATO's een plan voor deelname aan een pilot en voor de deelname aan professionaliseringsactiviteiten kunnen indienen. Tevens wordt informatie verstrekt over de voorwaarden van de pilots en de financiële vergoeding voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten.

De RATO's starten op eigen initiatief met de voorbereiding op een aanvraag voor pilot fase 1. Dit houdt in dat zij starten met een vraagarticulatie vanuit leraren, scholen en schoolbesturen en een plan schrijven en indienen voor deelname aan pilot fase 1. Op basis van de ingediende plannen worden vier RATO's geselecteerd voor pilot fase 1. Het betreft twee RATO's met een plan gericht op het po, één RATO met een plan gericht op het vo en één RATO met een plan gericht op het mbo.

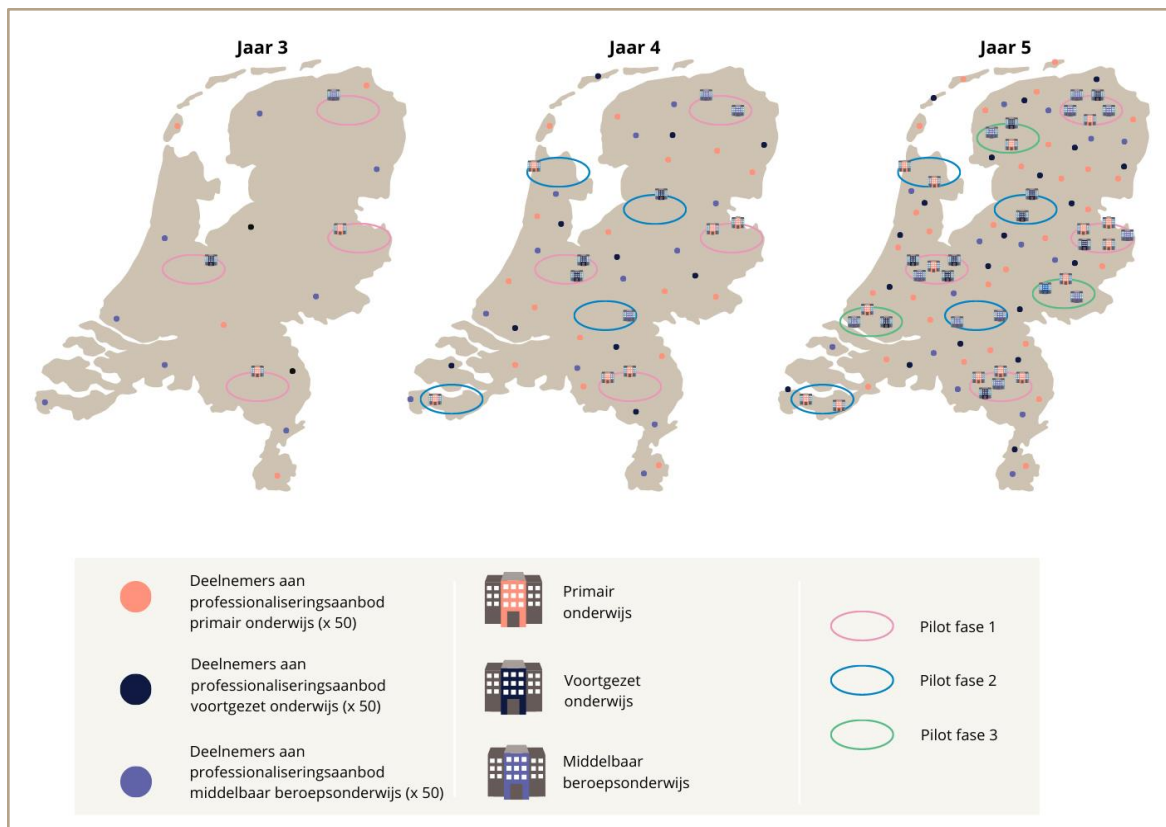
Ontwikkelgroep kwaliteitsborging (pijler 4)

De ontwikkelgroep kwaliteitsborging onderzoekt in fase 1 de effectieve kenmerken van professionele ontwikkeling en inventariseert modellen voor kwaliteitszorg en bestaande kaders, om op basis daarvan een minimaal kwaliteitskader te ontwikkelen. Het minimale kwaliteitskader wordt in fase 1 doorontwikkeld tot een uitgebreid kwaliteitskader. De ontwikkelgroep kwaliteitsborging ontwikkelt in fase 1 tevens een systeem voor kwaliteitsborging.

Fase 2: Opstart en uitvoering co-creatie labs (jaar 3 t/m 5)

Fase 2, die loopt van 2026 t/m 2028, staat in het teken van opstarten en uitvoeren van de co-creatielabs. De co-creatielabs in de pilots nemen de kaders die landelijk zijn ontwikkeld als startpunt en vertalen die naar de regionale of lokale situatie (contextualiseren). Zij ontwerpen een product en testen en evalueren het product vervolgens in de praktijk. In een landelijk schakelpunt wordt de ontwikkeling van oplossingen in de co-creatielabs gecoördineerd en het delen van opgedane goede praktijken en ervaringen gefaciliteerd.

In fase 2 vindt ook opschaling plaats waardoor steeds meer regio's en leraren worden bereikt. De opschaling vindt plaats op drie manieren. Allereerst vindt opschaling plaats in het aantal pilots. Daarnaast vindt opschaling plaats binnen de pilots in het aantal deelnemende leraren binnen de RATO en wordt in jaar drie van de uitvoering van de pilots opgeschaald naar de overige sectoren binnen de RATO. Tot slot vindt opschaling plaats in het aantal leraren dat deelneemt aan professionaliseringsactiviteiten passend binnen de beschreven ontwikkelpaden.



Figuur 12: Opschaling fase 2

Ontwikkelgroep ontwikkelpaden (pijler 1)

In fase 2 ontwikkelen de ateliers de laatste ontwikkelpaden voor de geïdentificeerde expert rollen. In totaal zijn er aan het eind van fase 2 vijftien ontwikkelpaden ontwikkeld.

Projectgroep ontwikkeling opleidingsregister (pijler 2)

In fase 2 richt de ontwikkelgroep overzicht trajecten in samenwerking met bestaande initiatieven een digitaal platform in waar het overzicht van professionaliseringstrajecten gedeeld kan worden. Daarnaast identificeert de ontwikkelgroep voor welke ontwikkelpaden nog professionaliseringstrajecten ontwikkeld dienen te worden.

Pilots (co-creatielabs) (pijler 3)

Uitvoering pilot fase 1

In jaar drie start de uitvoering van pilot fase 1. In co-creatie wordt een samenhangende geheel van leerarrangementen (leerlandschap) ontworpen, geïmplementeerd en geëvalueerd in de praktijk. Op basis van de ingediende plannen worden vier RATO's geselecteerd voor pilot fase 2. Het betreft twee RATO's met een plan gericht op het po, één RATO met een plan gericht op het vo en één RATO met een plan gericht op het mbo. Tevens vindt kennisdeling met andere partijen binnen de eigen RATO en landelijk plaats.

Opstart en uitvoering pilot fase 2

In jaar drie kunnen RATO's op basis van vraagarticulatie vanuit leraren, scholen en schoolbesturen een plan schrijven en indienen voor deelname aan pilot fase 2. Op basis van de ingediende plannen worden vier RATO's geselecteerd voor pilot fase 2. Het betreft twee RATO's met een plan gericht op het po, één RATO met een plan gericht op het vo en één RATO met een plan gericht op het mbo. In jaar 4 t/m 7 vindt de uitvoering van pilot fase 2 plaats. Daarnaast zal binnen de eigen RATO en landelijk kennisdeling plaatsvinden.

Opstart en uitvoering pilot fase 3 (co-creatielabs)

In jaar vier kunnen RATO's op basis van vraagarticulatie vanuit leraren, scholen en schoolbesturen een plan schrijven en indienen voor deelname aan pilot fase 3. Op basis van de ingediende plannen worden drie RATO's geselecteerd voor pilot fase 3. Het betreft drie RATO's met een plan gericht op het po, vo en mbo. In jaar 5 t/m 8 vindt de uitvoering van pilot fase 3 plaats, en wordt binnen de eigen RATO en landelijk kennis gedeeld.

Deelname aan professionaliseringsactiviteiten (pijler 3)

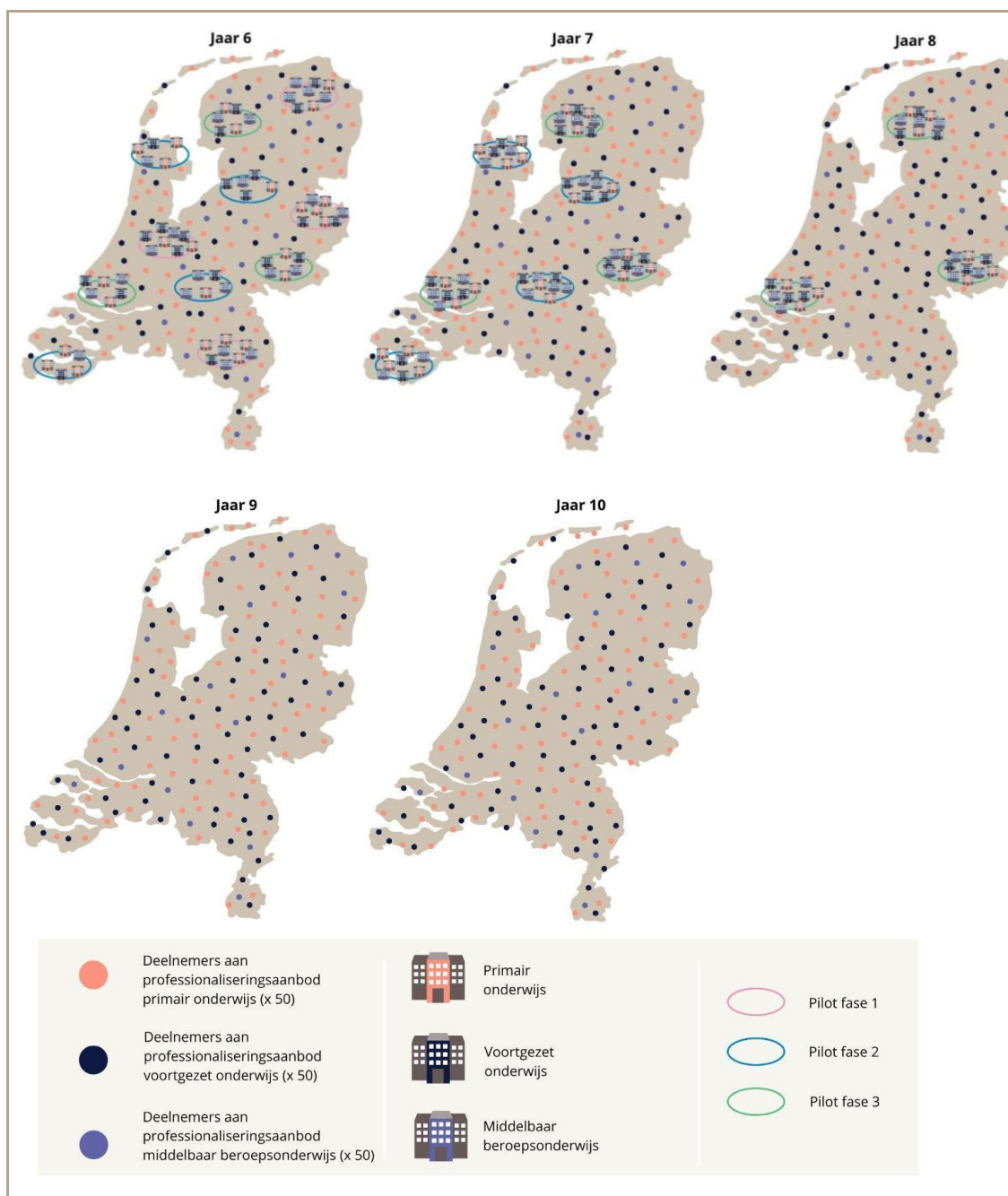
Vanaf jaar drie kunnen RATO's per sector een aanvraag doen voor een vergoeding voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten die passen binnen de in pijler 1 geïdentificeerde ontwikkelpaden. De deelname van leraren aan de professionaliseringsactiviteiten en resultaten worden vanaf jaar vier gemonitord.

Ontwikkelgroep kwaliteitsborging (pijler 4)

De ontwikkelgroep kwaliteitsborging valideert in fase 2 het ontwikkelde kwaliteitskader in de pilots. Vervolgens vindt er structurele monitoring plaats van de kwaliteit van professionaliseringsactiviteiten die passen binnen de in pijler 1 geïdentificeerde ontwikkelpaden.

Fase 3: Implementatie en cyclisch proces van verbetering (jaar 6 t/m 10)

Fase 3 richt zich op de bredere implementatie van de landelijk ontwikkelde kaders in de RATO's en het cyclische proces van verbetering. Er vindt geen opschaling meer plaats in het aantal pilots, wel vindt opschaling plaats binnen de pilots in het aantal deelnemende leraren en wordt in jaar drie van de uitvoering van pilots opgeschaald naar de overige sectoren binnen de RATO. Ook vindt opschaling plaats in het aantal leraren dat deelneemt aan professionaliseringsactiviteiten. Om verduurzaming van het systeem van professionalisering te garanderen wordt de vergoeding voor de deelname aan professionaliseringsactiviteiten vanaf het zevende jaar van het project jaarlijks afgebouwd en is er een landelijk regiecentrum opgericht vanuit de projectstructuur.



Figuur 13: Opschaling fase 3

Vanaf fase 3 is de verwachting dat de RATO's die niet deelnemen aan de pilots via de kaders die landelijk zijn ontwikkeld en de goede praktijken en ervaringen vanuit de pilots worden geïnspireerd. De RATO's kunnen met behulp van de landelijke kaders en de gedeelde kennis zelfstandig in co-creatie professionaliseringstrajecten inrichten passend bij de ontwikkelpaden. Deze trajecten kunnen in aanmerking komen voor opname in het landelijk opleidingsregister mits zij voldoen aan de criteria die door de betrokken partijen zijn vastgesteld in het kwaliteitszorgsysteem. De landelijke kaders kunnen verduurzaamd worden door de ontwikkelpaden zoals leraren die voor ogen hebben, de onderwijsontwikkeling en het loopbaanbeleid van de scholen samen te brengen in het strategisch HRM-beleid van de besturen.

Ontwikkelgroep kwaliteitsborging (pijler 4)

De ontwikkelgroep kwaliteitsborging monitort structureel de kwaliteit van de professionaliseringstrajecten met het ontwikkelde kwaliteitskader.

Pilots (co-creatielabs) (pijler 3)

In fase 3 zijn de pilots in uitvoering en worden de ontwikkelde producten getest en geëvalueerd. In een landelijk schakelpunt wordt de ontwikkeling van oplossingen in co-creatielabs gecoördineerd en het delen van opgedane goede praktijken en ervaringen gefaciliteerd.

Deelname aan professionaliseringsactiviteiten (pijler 3)

De RATO's kunnen per sector een aanvraag doen voor een vergoeding voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten die passen binnen de in pijler 1 geïdentificeerde ontwikkelpaden. De deelname van leraren aan de professionaliseringsactiviteiten en de resultaten daarvan worden gemonitord.

Colofon

Dit document bevat onderdelen uit de aanvraag Nationale Aanpak Professionalisering Leraren die op 2 februari 2023 is ingediend bij het Nationaal Groeifonds.

Die aanvraag is geschreven door de volgende adviseurs van BMC: Dr. P. Slegers, Drs. C.J. Breekveldt MBA en R. van Ringelesteyn MSc.

Informatie aanvraag

Titel voorstel:	Nationale Aanpak Professionalisering van Leraren
Terrein:	R&D en Innovatie x Kennisontwikkeling (onderwijs en leven lang ontwikkelen)
Indienend departement:	Ministerie OCW
Deelnemende partijen:	UNL, VH, PO-Raad, VO-raad, MBO Raad, AOb, FvOv, Platform VVVO, BVMBO, Lerarencollectief