Opgesteld door: Gerda Geerdink (kennismakelaar) en Geke Klapwijk (antwoordspecialist)
Vraagsteller: leraar po-instelling
Referentie: Kennisrotonde. (2017). *Waaraan moeten handelingsadviezen van externe adviseurs voor leerkrachten po voldoen om te bewerkstellingen dat ze daarmee aan het werk gaan?* (KR. 220). Den Haag: Kennisrotonde

7 juni 2017

Vraag

Waaraan moeten handelingsadviezen van externe adviseurs voor leerkrachten po voldoen om te bewerkstellingen dat ze daarmee aan het werk gaan?

Kort antwoord

Handelingsadviezen worden opgevolgd als 1) de kwaliteit goed is en 2) de leerkracht er ook 'echt' mee wil werken. Deze twee elementen zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. De kwaliteit van een handelingsadvies is goed als er rekening wordt gehouden met kenmerken die leerkrachten aanzetten tot anders handelen, en dus tot leren. Een advies moet aansluiten bij de vaak impliciete, opgebouwde praktijkkennis of onderwijstheorie van waaruit een leerkracht handelt in de onderwijspraktijk. Handelingsadviezen die in samenwerking of co-creatie tot stand zijn gekomen, voldoen hier beter aan. Dan wordt ook rekening gehouden met de 'zorgen' die een leerkracht heeft bij een vernieuwing: zorgen om eigen competenties, om de vernieuwing zelf en om de te realiseren opbrengst.

Of een leerkracht met een handelingsadvies aan de gang gaat, is ook afhankelijk van leerkrachtfactoren. Variabelen waarvan bekend is dat ze een rol spelen zijn: de bereidheid om te leren, de bereidheid het handelen aan te passen, het zelfvertrouwen van de leerkracht, de overtuiging dat ze een situatie kunnen beïnvloeden, hun werkervaring, de ervaren tevredenheid met het werk, en/of de beschikbare kennis. In alle situaties maken leerkrachten persoonlijk een afweging of het gegeven advies voor hen, in hun situatie de gevraagde tijd en energie waard is.

Toelichting antwoord

In de geformuleerde vraag '*Waaraan moeten handelingsadviezen van externe adviseurs voor leerkrachten po voldoen om te bewerkstellingen dat ze daarmee aan het werk gaan?',* zijn twee elementen te onderscheiden. Het onderscheid is theoretisch, in de praktijk zijn de elementen onlosmakelijk verbonden. Enerzijds wordt gevraagd waar handelingsadviezen van externe adviseurs aan moeten voldoen opdat ze ook uitgevoerd worden. Anderzijds wordt gevraagd, welke leerkrachtfactoren maken dat leerkrachten met deze adviezen ook werkelijk aan de slag gaan. Of de leerkrachten de handelingen ook uitvoeren zoals geadviseerd en bedoeld, de 'treatment integrity', (Little, Hudson, & Wilks, 2002) valt buiten de scoop van deze rapportage.

Eisen aan handelingsadviezen

Niet alle adviezen door externen gegeven, worden door leerkrachten opgevolgd. Het onderwijs is een van de sectoren waarvoor geregeld door anderen, nieuwe adviezen, maar ook - meer dwingend – maatregelen en innovaties opgelegd worden. Tot nog maar kort geleden was dat zelfs officieel beleid. In het Nederlandse onderwijsonderzoek domineert tot zeker 2000 het RDD model (Research, Development en Dissemination). Daarin wordt onderscheid gemaakt tussen onderzoekers die op basis van wetenschappelijk onderzoek voorschrijven hoe te handelen in de onderwijspraktijk; ontwikkelaars en adviseurs (SLO, CITO, APS, CPS) die gestuurd door die kennis voor de praktijk bruikbare methodes, stappenplannen en modellen ontwikkelen en gebruikers adviseren en instrueren; en de derde groep, de leerkrachten; zij zijn verantwoordelijk voor de praktische uitvoering en worden geacht zo goed mogelijk uit te voeren en te gebruiken wat anderen (onderzoekers, methodemakers, onderwijsadviseurs) bedenken en voorschrijven. Het organiseren van onderwijsontwikkeling volgens het RDD model is achterhaald en vervangen door minder lineaire en meer interactieve modellen, zoals Van den Berg (2016) het formuleert. Er wordt nog te vaak voor het onderwijs gedacht, zonder dat de professionals zelf betrokken zijn.

Er zijn voor het onderwijs twee soorten opdrachten tot vernieuwingen of veranderingen te onderscheiden (Bergen & Van Veen, 2004). Enerzijds de opgelegde organisatorische veranderingen door fusies of herindeling van groepen, anderzijds de opgelegde veranderingen het onderwijs anders te verzorgen. Fullan (1998) noemde de eerste verandering ‘first order changes’ en het tweede soort ‘second order changes’. Bij de ‘first order changes’ gaat het om veranderingen bij leerkrachten die leiden tot bijvoorbeeld verder moeten reizen of moeten wennen aan nieuwe collega’s. Dat vereist aanpassing en gewenning maar raakt niet echt aan het hart of de ziel van de leerkracht. Dat is wel zo met ‘second order changes’; opgelegde onderwijsveranderingen die een beroep doen op het pedagogisch didactisch handelen van de leerkracht. Door experts voorgeschreven handelingsadviezen voor leerkrachten betreffen juist het pedagogisch-didactisch handelen. Deze ‘second order changes’ vereisen dat leerkrachten anders naar kinderen moeten gaan kijken of gaan benaderen en/of hun gedragingen ten opzichte van kinderen moeten gaan aanpassen. Kinderen meer zelfstandig laten werken vraagt echt om het omzetten van een gangbare handelswijze van leerkrachten. Dit anders handelen vereist ‘leren’ of professionaliseren (Bergen & Van Veen, 2004).

Handelingsadviezen die vragen om professionaliseren van de leerkracht moeten aansluiten bij de kenmerken van professionaliseringsactiviteiten waarvan in de literatuur beschreven is dat ze effectief zijn en leiden tot anders handelen (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Een handelingsadvies moet (Van Veen et al., 2010; Erchul, Raven, & Whichard, 2001; Fullan, 1998):

- Meerwaarde bieden door voldoende externe praktijk- en wetenschappelijke input;
- Bruikbaar zijn (tijd, middelen) in de lespraktijk van de leerkracht;

LAAN VAN NIEUW OOST INDIË 300 2593 CE DEN HAAG
POSTADRES POSTBUS 93461 2509 AL DEN HAAG
T 070 349 44 58 W WWW.KENNISROTONDE.NL

- Aansluiten bij de inhoud en didactiek van de onderwijspraktijk en gericht zijn op het leren van het kind;
- Aanzetten tot actief en onderzoekend leren van de leerkracht (bijvoorbeeld door zelf ook ingezet te worden bij het observeren en bespreken van lessen van anderen);
- Passen binnen het team waarin de leerkracht werkzaam is en ingebed zijn in het organisatiebeleid van de school. Leerkrachten werken samen in een team, zijn samen verantwoordelijk en hebben elkaar nodig;
- Duidelijkheid bieden over de duur en beoogde opbrengst van de interventie;
- Inbreng en medezeggenschap mogelijk maken over de te realiseren doelen;
- Voortbouwen op de eigen ervaringen en concerns van de leerkracht.

Bovenstaande betekent, dat het van belang is dat de adviseur de context kent waarvoor de adviezen worden geformuleerd en de leerkracht betrekt bij de advisering. Het laatste punt is in dat opzicht, misschien wel het belangrijkste bij een handelingsadvies. Leerkrachten handelen vanuit een eigen opgebouwde subjectieve onderwijstheorie (Vanassche & Kelchtermans, 2015). Het is de opgebouwde handelingswijsheid die hij vaak impliciet gebruikt in zijn dagdagelijks handelen. Nieuwe kennis (wat een handelingsadvies vaak is) moet daarbij aansluiten. Bij deze benadering speelt het zogenaamde 'craft model' (Bergen & Van Veen, 2004) een belangrijke rol. Tegenovergesteld aan het 'expert model' is bij het 'craft model' de kennis van de leerkracht de basis voor een vernieuwing. Elk advies start met het verhelderen van het probleem waarvoor advies wordt gevraagd en het expliciet maken van de kennis van waaruit de leerkracht handelt.

De tegenstelling 'expert model' tegenovergesteld aan 'craft model' is vergelijkbaar met het traditionele top down overdracht model versus het bottum-up participatie model. Bij het eerste wordt een handelingsadvies gezien als een beheersbare en te plannen interventie die van bovenaf gecontroleerd kan worden. Daarbij passen beschreven doelen, stappenplannen en werkwijzen die de leerkracht moet waarmaken. Bij het participatie model is de interventie of het advies een aanpak die in interactie of co-creatief tot stand komt. De leerkracht geeft zelf mee invulling aan de handeling die gaat plaatsvinden en is zelf betrokken bij de voortgang. Door de grote aandacht die praktijkonderzoek inmiddels heeft in de onderwijspraktijk en de invloed van onderzoekbenaderingen als ontwerponderzoek en actie-onderzoek zijn er interessante mogelijkheden ontstaan voor onderwijsexperts om samen met leerkrachten een probleem uit de onderwijspraktijk nader te verkennen en te komen tot gewenste interventies (De Vries & Pieters, 2007).

Aandacht voor 'concerns'

Bij elk handelingsadvies moet aandacht zijn voor de zorgen of 'concerns' van een leerkracht. Daarvoor is het 'Concerns Based Adoption Model' (CBAM) nog steeds actueel en bruikbaar (Smit, 2015; Van der Bolt, Studulski, Van der Vegt, & Bontje, 2006). Het model is ontwikkeld opdat tijdens een vernieuwing of aanpassing in de onderwijspraktijk rekening wordt gehouden met de professionals die het moeten uitvoeren. De houding van leerkrachten bij een aanpassing wordt nooit gezien als weerstand, maar als een *zorg*, die

LAAN VAN NIEUW OOST INDIË 300 2593 CE DEN HAAG
POSTADRES POSTBUS 93461 2509 AL DEN HAAG
T 070 349 44 58 W WWW.KENNISROTONDE.NL

past bij een bepaalde fase van de nieuwe aanpak in de onderwijspraktijk. Bij elke stap is aandacht en ruimte voor de betrokkenheid en de beleving van de leerkracht. In het oorspronkelijke model zijn zeven fasen van 'zorgen' te onderscheiden, die elkaar in tijd opvolgen. Het model is voor het Nederlandse taalgebied bewerkt door Van den Berg en Vandenberghe (In Van der Bolt et al., 2006). Zij onderscheiden drie fasen die leerkrachten doormaken bij een vernieuwing die ingevoerd moet worden: de fase van 1. zelfbetrokkenheid, 2. taakbetrokkenheid en 3. anderbetrokkenheid. Leerkrachten zijn bij een vernieuwing als eerste bezorgd over hun eigen functioneren; kan ik wel wat ze van mij vragen? Lukt me dat? Hoeveel tijd gaat het kosten? Vervolgens komen er vragen over de nieuwe taak die van ze gevraagd wordt; wat wordt er precies van me gevraagd, hoe pak ik dan aan?. De laatste fase betreft vragen over de wijze waarop de handeling uitpakt bij de anderen, de leerling(en) en wat ze moeten doen om een optimaal effect te realiseren.

De noodzaak aandacht te hebben voor de 'concerns' van de leerkracht wordt bevestigd door Hurwitz et al. (2015). Zij tonen in een meta analyse dat de begeleiding van de leerkracht door een adviseur en het handelen van de leerkracht beide van belang zijn om effect te sorteren in de praktijk. Hagermoser Sanetti et al. (2015) voegen daar aan toe, dat het uitvoeren van interventies naar aanleiding van adviezen vraagt om een zorgvuldige planning en implementatie, rekening houdend met eventuele barrières en hoe deze te slechten. Gann en Gunnavatana (2016) stellen op basis van een concrete aanpak vast dat handelingsadviezen worden uitgevoerd:

- Wanneer de leerkracht hierin wordt begeleid door de adviseur;
- Als de interventie wordt voorbereid en gepland;
- Als rekening wordt gehouden met eventuele problemen die de leerkracht kan tegenkomen bij het uitvoeren van de interventies;
- Als de leerkracht feedback krijgt op het uitvoeren van de interventies in de praktijk.

Niet onbelangrijk is daarom ook de persoon die adviseert (Erchul, Raven, & Whichard, 2001). Bij het wel of niet opvolgen van adviezen speelt de door leerkrachten ervaren legitimiteit van de adviseur een rol. Zij vragen zich altijd af of de adviseur in de positie is om adviezen te geven en/of voldoende relevante kennis en ervaring heeft om goed advies te kunnen geven.

Praktische tips

Er gelden voor handelingsadviezen ook de meer praktische eisen/tips. Little et al. (2002) adviseren het gebruik van een zogenaamd 'a4tje met tips' voor het omgaan met gedragsproblemen in de klas. Dit werd door leerkrachten als prettig en bruikbaar ervaren, ook als opvolgen van het advies niet meteen effect had. Per beschreven probleem bevatte het a4tje een korte uitleg over de aard en mogelijke oorzaak van probleemgedrag. Daarbij aansluitend werden tips beschreven om deze problemen te voorkomen (preventief werken), maar ook concrete adviezen gegeven voor het omgaan met het gedrag wanneer het zich voordoet in de klas (reactief te werk gaan). Ervaren relevantie door de leerkracht is in alle

LAAN VAN NIEUW OOST INDIË 300 2593 CE DEN HAAG
POSTADRES POSTBUS 93461 2509 AL DEN HAAG
T 070 349 44 58 W WWW.KENNISROTONDE.NL

gevallen van belang (Erchul, Raven, & Whichard, 2001). Garbazc, Lannie, Jeffrey-Pearsall, en Truckenmiller (2015) voegen daaraan dat het belangrijk is dat adviseurs beschikken over een stevige theoretische kennisbasis om leerkrachten goed te kunnen begeleiden. Het theoretisch kunnen onderbouwen van adviezen gecombineerd met scholing van leerkrachten zijn daarom eveneens belangrijke elementen. Adviseurs moeten er voor zorgen dat leerkrachten weten wat ze aan het doen zijn en waarom (zie ook Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010).

Diverse auteurs zoals Garbazc et al. (2015), Newman, Guiney en Barrett (2015) en Solomon, Klein en Politylo (2012) beschrijven in aanvulling op bovenstaande dat het taalgebruik van de adviseur van belang is. Adviseurs zouden zich moeten opstellen als mede-eigenaar van het probleem door 'wij' te gebruiken in het bespreken van mogelijke aanpakken. Daaraan vooraf gaat contact maken met de leerkracht door deze met de naam aan te spreken en te (h)erkennen wat de situatie voor de leerkracht betekent. In het verlengde daarvan wordt geadviseerd leerkrachten te ondersteunen bij het aanpakken van logistieke problemen die samenhangen met het advies. Garbazc et al. (2015) wijzen tot slot nog op de noodzaak om de advisering en begeleiding met de leerkracht te evalueren.

Leerkrachtfactoren die van invloed zijn

Er zijn veel handelingsadvies afhankelijke factoren die maken dat leerkrachten daarmee aan het werk gaan. Toch is ook over de leerkracht zelf nog een en ander te melden. DeForest & Hughes (1992) noemen enkele variabelen die per leerkracht verschillen maar feitelijk buiten de scope van leerkracht liggen zoals bijvoorbeeld de ruimte die de schoolleider geeft om autonoom te handelen en besluiten te nemen, en de mogelijkheden die de schoolorganisatie biedt om logistieke problemen op te lossen.

Er worden daarnaast veel factoren genoemd die afhankelijk zijn van de leerkracht zelf. Eerder is gemeld dat co-creatie en het aangaan van een samenwerkingsrelatie belangrijk is (Newman, et al., 2015). Dat vraagt niet alleen van de adviseur maar ook van de leerkracht een actieve en betrokken houding. De *bereidheid om te leren en het handelen aan te passen* (de mindset) is van belang (Holdaway & Owens, 2015). Leerkrachten die zichzelf beoordelen als iemand die een zekere mate van controle heeft over de situatie in de klas waarderen adviezen meer en gaan hier makkelijker mee aan de slag.

DeForest & Hughes (1992) wijzen op de invloed van het *zelfvertrouwen* bij leerkrachten en daardoor *het idee of de overtuiging dat ze de situatie kunnen beïnvloeden*. Leerkrachten die vertrouwen hebben in het effect van het eigen handelen, lijken meer te profiteren van adviezen en begeleiding.

Een andere leerkrachtfactor is de *werkervaring* (Holdaway & Owens, 2015; Knoff, Sullivan & Liu, 1995). Leerkrachten die net gestart zijn voelen zich onvoldoende voorbereid op het omgaan met moeilijk gedrag van leerlingen en geven aan behoefte te hebben aan ondersteuning. Die behoefte betekent overigens niet vanzelfsprekend dat nieuwe

LAAN VAN NIEUW OOST INDIË 300 2593 CE DEN HAAG
POSTADRES POSTBUS 93461 2509 AL DEN HAAG
T 070 349 44 58 W WWW.KENNISROTONDE.NL

leerkrachten open staan voor begeleiding omdat onvoldoende voorbereid zijn op uitdagingen in de dagelijkse onderwijspraktijk weer samen kan gaan met gevoelens van onzekerheid en een tekort aan zelfvertrouwen (Forest & Hughes, 1992). Meer ervaren leerkrachten lijken weer minder makkelijk nieuwe werkwijzen toe te passen (Holdaway & Owens, 2015). Knoff et al. (1995) geven als mogelijke verklaring hiervoor dat leerkrachten die meer ervaring hebben ook meer letten op de kwaliteit van de advisering. Zij zouden kritischer zijn met betrekking tot adviezen die worden gegeven. Bij meer ervaren leerkrachten is het daarom zonder meer van belang de autonomie en competentie van de leerkracht te respecteren en de leerkracht actief te betrekken bij de probleem analyse. Bij minder ervaren leerkrachten geldt dit eveneens maar is een meer steunende relatie ook belangrijk.

De door de leerkracht *ervaren tevredenheid met het werk* is een voorspeller voor het opvolgen van handelingsadviezen. Daartegenover wordt burn-out van leerkrachten, in de zin van emotionele uitputting, terugtrekken en een gebrek aan persoonlijke vervulling, geassocieerd met een negatieve houding ten opzichte van het uitproberen van alternatieve werkwijzen (Holdaway & Owens, 2015).

Tymms en Merell (2006) en Stormont, Reinke en Herman (2011) voegen aan deze factoren nog toe dat de *beschikbare kennis* die leerkrachten hebben over effectieve interventies en over professionalisering van henzelf eveneens belangrijk zijn.

Gonzalez, Nelson, Gutkin, en Shwery (2004) stellen dat leerkrachten bij elk advies persoonlijk *de afweging maken of het de gevraagde tijd en energie waard is*. Tabel 1 geeft een overzicht van de af te wegen kosten en baten.

LAAN VAN NIEUW OOST INDIË 300 2593 CE DEN HAAG
POSTADRES POSTBUS 93461 2509 AL DEN HAAG
T 070 349 44 58 W WWW.KENNISROTONDE.NL

Tabel 1

Kosten en baten voor de leerkracht (Gonzalez et al., 2004, p.32)

Kosten	Baten
1. Tijdsinvestering	1. De kans om je frustraties te delen met een ander
2. De perceptie dat hulp vragen een teken van zwakte of afhankelijkheid is	2. De kans om met een andere volwassene uit te wisselen
3. Angst dat de probleemanalyse professionele incompetentie zichtbaar maakt	3. De kans dat het probleem kan worden opgelost
4. Angst voor verandering	4. De erkenning van inspanningen om met kinderen om te gaan die het moeilijk hebben
5. Ongemak als het gaat om de interpersoonlijke processen in consultatie en begeleiding	5. Als er sprake is van succes, zal de werkbelasting verminderen
6. Angst om de controle over het probleem te verliezen	6. Verfijnen en verbeteren van het eigen probleemoplossend vermogen
7. Angsten die te maken hebben met zelfvertrouwen	7. Nieuwe interventie technieken kunnen leren
8. Bang zijn voor afkeuring van het management	
9. Het risico dat mogelijke onvolkomenheden, anders dan de ontoereikendheid om het probleem op te lossen naar voren zouden kunnen komen	

Conclusie

Er zijn een aantal factoren die bepalend zijn in het wel of niet uitvoeren van handelingsadviezen die worden gegeven door externe adviseurs. Enerzijds zijn er eisen die kunnen worden gesteld aan de kwaliteit van de gegeven adviezen, zoals aansluiting bij de praktijk, bruikbaarheid voor de leerkracht en uitvoerbaarheid, en is het cruciaal dat de leerkracht wordt betrokken bij de advisering. Anderzijds spelen persoonlijke leerkrachtfactoren een rol, zoals zelfvertrouwen en de bereidheid om nieuwe dingen uit te proberen. In alle gevallen maakt de bij gegeven adviezen een afweging of de investering in de nieuwe werkwijze de moeite waard is of niet.

LAAN VAN NIEUW OOST INDIË 300 2593 CE DEN HAAG
POSTADRES POSTBUS 93461 2509 AL DEN HAAG
T 070 349 44 58 W WWW.KENNISROTONDE.NL

Geraadpleegde bronnen

Bergen, T., & Veen, K. van (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders, 25*(4), 29–39.

DeForest, P. A., Nughes, J. N. (1992). Effect of teacher involvement and teacher self-efficacy on Ratings of consultant effectiveness and intervention acceptability. *Journal of educational and psychological consultation.* Issue 4, no. 4, pp. 301-316.

De Vries, B., & Pieters, J. (2007) Bridging the gap between research and practice, Exploring the role of knowledge communities in educational change. *European Educational Research Journal, 6*(4), 382-392.

Erchul, W. P., Raven, B. H., Whichard, S. M. (2001). School Psychologist and Teacher Perceptions of Social Power in Consultation. *Journal of School Psychology*, Vol. 39, No. 6, pp. 483–497.

Fullan, M. (1998). *The new meaning of educational change*. Cassell, London.

Gann, C. J., Kunnavatana, S. S. (2016). A Preliminary Study in Applying the Function-Based Intervention Decision Model in Consultation to Increase Treatment Integrity. *Education And Treatment Of Children*, Vol. 39, no.4, pp. 445-466.

Garbazc, S. A., Lannie, A. L., Jeffrey-Pearsall, J. L., and Truckenmiller, J.A. (2015). Strategies for Effective Classroom Coaching. *Preventing School Failure*, Vol. 59, no. 4, pp. 263–273.

Hagermoser Sanetti, L. M., Collier-Meek, M. A., Long A. C. J., Byron, J. and Kratochwill, T. R. (2015). Increasing teacher treatment integrity of behavior support plans through consultation and Implementation Planning. *Journal of School Psychology*, Vol. 53, pp. 209–229.

Holdaway, A. S., Owens, J. S. (2015). The Effect of Training and Consultation Condition on Teachers' Self-Reported Likelihood of Adoption of a Daily Report Card. Journal of Educational Psychology. Vol. 107, No. 1, pp. 222–235.

Hurwitz, J. T., Kratochwill, T. R. and Serlin, R. C. (2015). Size and consistency of problem-solving consultation outcomes: An empirical analysis. *Journal of School Psychology,* Vol. 53, pp. 161–178.

LAAN VAN NIEUW OOST INDIË 300 2593 CE DEN HAAG
POSTADRES POSTBUS 93461 2509 AL DEN HAAG
T 070 349 44 58 W WWW.KENNISROTONDE.NL

Knoff, H.M., Sullivan, P., Liu, D. (1995). Teachers' Ratings of Effective School Psychology Consultants: An Exploratory Factor Analysis Study. *Journal of School Psychology*, Vol. 33, No. 1, pp. 39-57.

Little, E., Hudson, A. and Wilks, R. (2002). The Efficacy of Written Teacher Advice (Tip Sheets) for Managing Classroom Behaviour Problems. *Educational Psychology,* Vol. 22, No. 3, pp. 251-266, DOI: 10.1080/01443410220138494.

Newman, D. S., Guiney, M. C. and Barrett, C. A. (2015). Language use in consultation: can "we" help teachers and students? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research,* Vol. 67, No. 1, pp. 48–64.

Solomon, B. G., Klein, S. A., Politylo, B. C. (2012). The Effect of Performance Feedback on Teachers' Treatment Integrity: A Meta-Analysis of the Single-Case Literature. *School Psychology Review*, Vol. 41, No. 2, pp. 160–175.

Stormont, M., Reinke, W., Herman, K. (2011). Teachers' Knowledge of Evidence-Based Interventions and Available School Resources for Children with Emotional and Behavioral Problems. *Journal of Behavioral Education*, Vol. 20, pp. 138–147. DOI 10.1007/s10864-011-9122-0

Smit, K. (2015). Docentenbetrokkenheid bij Onderwijsvernieuwing in het MBO. Een onderzoek naar de ervaringen van docenten van ROC Rijn IJssel in Arnhem bij de implementatie van een nieuw onderwijskundig model. (Masterthesis Onderwijswetenschappen, Open Universiteit Nederland).

Tymms, P. & Merrell, C. (2006) The impact of screening and advice on inattentive, hyperactive and impulsive children. *European Journal of Special Needs Education*, issue 21, no. 3, pp. 321-337, DOI:10.1080/08856250600810856

Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2015). Opleidersprofessionaliteit: de relatie tussen de positionering van lerarenopleiders en hun opleidingspraktijk. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 36*(1). 65-76.

Van den Berg, N. (2016). Grenspraktijken. Opleiders en onderzoekers in ontwikkeling. Wageningen: Stoas Wageningen | Vilentum Hogeschool.

Van der Bolt, L., Studulski, F., Vegt, A.L. van der, & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid*

van de leraar bij onderwijsinnovaties - Een verkenning op basis van literatuur. Utrecht: Sardes.

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.

Meer weten?

Een voorbeeld van advisering die voldoet aan de beschreven kenmerken is te vinden bij Stichting-leerkracht.

Zie Concerns Based Adoption Model (CBAM) van Van den Berg en Vandenberghe (1995) en Hall en Hord (2001, 2015).

Website Michael Fullan

Onderwijssector

Primair onderwijs

Trefwoorden

Advisering, onderwijsvernieuwing, leerkrachgedrag, treatment integrity, concerns, toepassen, uitvoeren, school, coaching, begeleiding, implementatie, samenwerken.

LAAN VAN NIEUW OOST INDIË 300 2593 CE DEN HAAG
POSTADRES POSTBUS 93461 2509 AL DEN HAAG
T 070 349 44 58 W WWW.KENNISROTONDE.NL