


Professionalisering in het onderwijs

Vraagarticulatie in het funderend onderwijs en mbo

In opdracht van de Realisatie Eenheid



Datum	2 april 2026
Auteurs	dr. Teun Siebers Benjamin Feher MSc.
Versie	1.0
Classificatie	gevoelig

Uitgave

Centerdata
info@centerdata.nl
www.centerdata.nl

Contact

Teun Siebers
teun.siebers@centerdata.nl

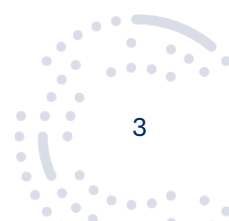
© Centerdata, Tilburg, 2026

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.



Preambule

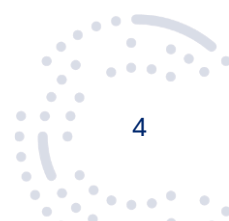
De opdracht van NAPL aan Centerdata voor een landelijke vraagarticulatie heeft als doel om - op hoger aggregatieniveau - een verkennend onderzoek te doen naar professionalisering in het PO, VO en MBO. Deze landelijke vraagarticulatie heeft nadrukkelijk een verkennend karakter en dient ook zo gelezen te worden. De Educatieve Consortia kunnen deze verkenning, naast andere bronnen en het eigen onderzoek, inzetten als een start of eventueel input voor de eigen regionale vraagarticulatie waar zij verantwoordelijk voor zijn.





Inhoudsopgave

Preambule	3
1 Inleiding	5
2 Professionalisering in het onderwijs	6
2.1 Professionaliseringsactiviteiten	6
3 Professionaliseringsthema's	9
4 Motieven	12
5 Behoeften	15
5.1 Behoeften bij leraren	15
5.2 Behoeften bij schoolleiding en werkgevers	16
6 Effectief professionaliseren	18
6.1 Stimulerende factoren	18
6.2 Belemmerende factoren	20
6.3 Factoren in context	21
7 Conclusies	23
Bibliografie	24





1 Inleiding

Het professionaliseren van leraren is van groot belang voor het borgen en versterken van de kwaliteit van het onderwijs. Tegelijkertijd draagt professionalisering bij aan het vergroten van de zelfeffectiviteit en het werkplezier van leraren, wat hun betrokkenheid bij het beroep vergroot en daarmee ook de kans om in het onderwijs te blijven werken (Koffeman et al., 2023). De mogelijkheden tot professionalisering zijn momenteel echter versnipperd en de samenhang is daarmee beperkt, zoals ook wordt geconcludeerd in het eindrapport over *Leven Lang Ontwikkelen* (LLO; Broek et al., 2025). Tegen deze achtergrond heeft het Nationaal Groeifonds de Nationale Aanpak Professionalisering Leraren (NAPL) ontwikkeld, met als doel de professionele ontwikkeling van leraren in het primair onderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo) structureel te versterken. Het NAPL beoogt professionalisering gericht en duurzamer vorm te geven, zodat de kwaliteit van leraren en onderwijs toeneemt, het beroep aantrekkelijker wordt en daarmee mogelijk ook het lerarentekort afneemt.

Een belangrijk onderdeel van het NAPL-programma is de inrichting van co-creatielabs, waarvoor tien Educatieve Consortia subsidie kunnen aanvragen. In deze labs werken leraren, opleiders en werkgevers samen aan het ontwikkelen, uittesten en evalueren van leerarrangementen die aansluiten bij actuele professionaliseringsbehoeften van leraren. De co-creatielabs komen tot uiting in een regionale context, zodat de ontwikkelde arrangementen goed aansluiten bij de dagelijkse onderwijspraktijk en de specifieke behoeften binnen onderwijsregio's. Voor het indienen van een subsidieaanvraag is een regionale vraagarticulatie naar deze professionaliseringsbehoeften een belangrijke randvoorwaarde.

Om de Educatieve Consortia te ondersteunen bij de subsidieaanvraag, is voorafgaand aan de regionale vraagarticulatie een landelijk deskresearch uitgevoerd naar de professionaliseringsbehoeften van leraren in het po, vo en mbo. Dit rapport beschrijft de bevindingen van het deskresearch naar de landelijke professionaliseringsbehoeften van startbekwame en ervaren leraren. Daarbij staat centraal in welke vormen van professionalisering leraren geïnteresseerd zijn en welke thema's, motieven en behoeften daarin een rol spelen. Het onderzoek richt zich uitsluitend op leraren die al werkzaam zijn in het onderwijs; studenten in opleiding blijven daarom buiten beschouwing. Omwille van de leesbaarheid gebruiken we in dit rapport de term *leraar* als verzamelbegrip voor alle onderwijsgeevenden in het po, vo en mbo, en de term *leerling* voor de leerlingen en studenten aan wie zij onderwijs geven.

De opbouw van het rapport volgt vijf inhoudelijke lijnen. In **hoofdstuk 2** wordt professionalisering in het onderwijs in algemene zin verkend, **hoofdstuk 3** behandelt relevante professionaliseringsthema's, **hoofdstuk 4** gaat in op de motieven van leraren om zich te professionaliseren, **hoofdstuk 5** beschrijft de behoeften van leraren, schoolleiders en werkgevers, en **hoofdstuk 6** bespreekt kenmerken van effectieve professionalisering. In **hoofdstuk 7** sluiten we af met de conclusies van het rapport. Daarbij belichten we zowel de overeenkomsten als verschillen tussen het po, vo en mbo. Deze sectorspecifieke duiding is van belang omdat conclusies over professionalisering in het funderend onderwijs mogelijk niet direct van toepassing zijn op de dynamische context van het mbo (Hagedoorn, 2021; Hermanussen et al., 2024). Waar mogelijk worden de bevindingen uitgesplitst naar de bekwaamheidsdomeinen, de vorm van professionalisering, het onderwijstype, de loopbaanfase van leraren en de duur van trajecten.





2 Professionalisering in het onderwijs

Professionalisering is een essentieel onderdeel van het onderwijs. Het versterkt de kennis en vaardigheden van leraren, draagt bij aan de kwaliteit van het onderwijs en zorgt ervoor dat zij op de hoogte blijven van nieuwe ontwikkelingen (Hagedoorn, 2021; Hermanussen et al., 2024). Hoewel professionalisering vaak wordt opgevat als de brede ontwikkeling van leraren, richten sommige definities zich specifiek op het verwerven van de kennis en vaardigheden die nodig zijn om een vak goed te kunnen geven (Scheeren et al., 2023). Daarnaast wordt soms onderscheid gemaakt tussen *professionele ontwikkeling* en *professionele groei* (Louws & Meirink, 2020). Professionele ontwikkeling verwijst dan naar het aanvullen van kennis en vaardigheden die nodig zijn om goed te functioneren in het onderwijs, terwijl professionele groei betrekking heeft op de eigen keuzes van leraren om zich verder te ontwikkelen, boven op de basiskennis en -vaardigheden waarover zij al beschikken.

Om richting te geven aan de professionele ontwikkeling van leraren zijn in het po, vo en mbo bekwaamheidseisen vastgesteld, die periodiek worden herzien. Deze eisen zijn uitgewerkt in vier domeinen: (vak)inhoudelijk, didactisch, pedagogisch en professioneel (AOB et al., 2025). *Vakinhoudelijke bekwaamheid* betreft de beheersing van het vak en het curriculum, en de mate waarin leraren deze kennis doelgericht en creatief kunnen inzetten, bijvoorbeeld door inhoudelijke leerlijnen te verbinden met actuele ontwikkelingen. *Didactische bekwaamheid* heeft betrekking op het effectief verzorgen van instructies en het systematisch volgen en evalueren van de effecten daarvan, op een motiverende wijze en in afstemming op de lesdoelen. *Pedagogische bekwaamheid* verwijst naar het vermogen om een klas te begeleiden en een prettig, veilig en uitdagend klimaat te creëren voor de leerling. *Professionele bekwaamheid* betreft het reflecteren op het eigen handelen en het functioneren in relatie tot de schoolorganisatie, de omgeving en de beroepsgroep.

2.1 Professionaliseringsactiviteiten

Leraren in het po, vo en mbo professionaliseren zich via een breed leerarrangement, dat doorgaans wordt onderscheiden in formele, non-formele en informele activiteiten (Inspectie van het Onderwijs, 2024). In de praktijk lopen deze vormen geregeld in elkaar over: professionele ontwikkeling bestaat zelden uit één type activiteit, maar uit combinaties van georganiseerde scholing, meer gestructureerde leeractiviteiten zonder formele kwalificatie, en leren dat plaatsvindt tijdens het werk zelf. Vrijwel alle leraren nemen op jaarlijkse basis deel aan een of meer professionaliseringsactiviteiten, waarbij verschillende vormen vaak naast elkaar voorkomen (Buisman et al., 2025; Scheeren et al., 2023). Leraren in het po, vo en mbo nemen relatief vaak deel aan kortdurende opleidingen, cursussen of trainingen en aan teamgerichte scholing. Deze manier van professionaliseren verschilt met hoe geprofessionaliseerd wordt in andere sectoren, zoals het hoger onderwijs, waar informele leeractiviteiten relatief vaker voorkomen (Scheeren et al., 2023).

In de literatuur worden formele en non-formele professionaliseringsactiviteiten niet altijd op dezelfde manier afgebakend. **Formele professionalisering** wordt meestal omschreven als bewust, doelgericht en georganiseerd leren, met vooraf bepaalde doelen, tijd, vorm en ondersteuning, gericht op de ontwikkeling van professionele kennis en vaardigheden (Kyndt et al., 2016; Vrieling et al., 2022). In de indeling van de Inspectie van het Onderwijs (2024) en van LLO (Broek et al., 2025) gaat





het daarbij vooral om activiteiten die zijn gericht op het behalen van een landelijk erkende kwalificatie, certificaat of diploma, zoals een opleiding of bevoegdheidstraject.

Non-formele professionalisering verwijst naar gestructureerde en doelgerichte leeractiviteiten zonder landelijke erkenning, zoals studiedagen, congressen, geplande intervisie, cursussen, trainingen en andere vormen van nascholing (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Tegelijkertijd blijkt uit andere studies dat cursussen, workshops en trainingen soms juist onder formele professionalisering worden geschaard (Hagedoorn, 2021). De begrippen worden dus niet overal op dezelfde manier gebruikt, waardoor de grens tussen formeel en non-formeel leren in de literatuur niet altijd scherp is.

Gemiddeld besteedden leraren 10 dagen in het jaar aan formele activiteiten gericht op professionalisering; in het po en mbo lag dat met 12 dagen net wat hoger dan de 8 dagen in het vo en (v)so (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Toch laat de literatuur zien dat formele professionaliseringsactiviteiten over het algemeen minder vaak voorkomen dan andere vormen. Volgens Walraven (2023) nam in het schooljaar 2022-2023 ongeveer 30% van de leraren deel aan formele professionele ontwikkeling, terwijl ruim 80% deelnam aan non-formele en informele vormen daarvan. Voor een grote groep deelnemers was een non-formele activiteit ook de professionaliseringsvorm waar zij het meest aan hadden gehad (Walraven, 2023). Buisman et al. (2025) vonden dat po- en vo-leraren zich het vaakst professionaliseren via cursussen, seminars en workshops (91%) – vooral ervaren leraren. Het onderzoek laat ook zien dat deelname aan onderwijsconferenties en formele onderwijsprogramma's veel minder vaak voorkomen bij deze doelgroep. Tegelijkertijd laten de cijfers van de Inspectie van het Onderwijs (2024) zien dat met name teamgerichte (non-formele) scholing breed voorkomt: 95,6% van de leraren had in de voorafgaande anderhalf jaar cursussen of nascholingen in teamverband gevolgd, zoals een studiedag.

Binnen deze georganiseerde vormen van professionalisering vallen enkele sectorverschillen op. Activiteiten gericht op het behalen van een onderwijsbevoegdheid kwamen relatief weinig voor, maar werden wel duidelijk vaker gevolgd door mbo-leraren: 19,6% van hen nam hieraan deel, tegenover maximaal 11,5% in de overige sectoren (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Ook namen mbo-leraren relatief vaak deel aan onderwijsconferenties en seminars: 60,9% deed dit, tegenover maximaal 45,3% in de andere sectoren. Uit het onderzoek van Groot et al. (2023) kwamen lagere percentages: ongeveer één op zes leraren in het mbo nam in de afgelopen vijf jaar deel aan een opleiding of cursus, en ongeveer één op vijf bezocht in die periode workshops en teamdagen. Met voorzichtigheid kunnen we hieruit opmaken dat professionalisering in het mbo vaker verbonden is met het behalen van een kwalificatie en met externe kennis- en netwerkactiviteiten, terwijl in andere sectoren teamgerichte scholing binnen de eigen schoolcontext een prominentere plaats inneemt.

Informele professionalisering verwijst naar leren dat niet of nauwelijks gepland of georganiseerd is en plaatsvindt tijdens het werk zelf (Hagedoorn, 2021; Kyndt et al., 2016). Het kan gaan om bewust leren, maar ook om impliciete of minder zichtbare leerprocessen die ontstaan in de dagelijkse praktijk (Scheeren et al., 2023). Voorbeelden hiervan zijn experimenteren in de eigen les, reflecteren op de lespraktijk, informatiebronnen raadplegen, leren door observatie, gesprekken met collega's, en leren door het werk zelf.

Deze vorm van professionalisering komt veel voor en lijkt sterk verweven te zijn met het dagelijks werk van leraren. Uit de gegevens van de Inspectie van het Onderwijs (2024) blijkt dat leraren uit alle





sectoren het vaakst informeel ervaringen over werk uitwisselden met collega's: 49,2% deed dit meerdere keren per week. Buisman et al. (2025) vonden dat 75% van de po-leraren leren door te reflecteren op basis van lesobservaties – vooral startende leraren. Informeel leren blijkt daarmee een van de meest frequente vormen van professionele ontwikkeling. Tegelijkertijd komen sommige activiteiten minder vaak voor. Zo geeft bijna de helft van de leraren aan niet deel te nemen aan bovenscholse leernetwerken en zei een kwart geen lesobservaties met collega's te doen (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Dat wijst erop dat informele professionalisering vooral dicht bij de eigen werkcontext plaatsvindt.

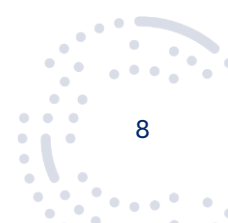
De literatuur suggereert daarnaast dat ervaren leraren relatief minder gebruikmaken van formele leeractiviteiten en juist vaker informeel leren (Kyndt et al., 2016; Louws & Meirink, 2020). Dat ondersteunt het beeld dat informele professionalisering niet louter aanvullend is, maar voor veel leraren een belangrijk onderdeel vormt van hun professionele ontwikkeling.

Activiteiten combineren en leren in schoolverband

De drie vormen van professionalisering moeten niet los van elkaar worden gezien. In de praktijk ontwikkelen leraren zich vaak via een combinatie van activiteiten, bijvoorbeeld door een cursus te volgen, daarover met collega's in gesprek te gaan, en nieuwe inzichten direct in de les uit te proberen (Scheeren et al., 2023; Walraven, 2023). Professionalisering wordt bovendien vaak door de school of het bestuur georganiseerd. Dat onderstreept dat professionele ontwikkeling niet alleen individueel is, maar ook ingebed raakt in team- en schoolprocessen.

In dat verband wijzen studies ook op het belang van collectieve en organisatorische leeromgevingen, zoals professionele leergemeenschappen, ontwerpteams en groepsprojecten (Scheeren et al., 2023). Daarnaast ontstaan in vooral grotere schoolbesturen en samenwerkingsverbanden steeds vaker huisacademies, kenniscentra of learning centers waarin scholing en kennisdeling worden samengebracht (Schenke et al., 2019). Deze platforms verbinden de ontwikkelbehoeften van medewerkers aan de visie en ambities van de onderwijsorganisatie (Scheeren et al., 2023). Daarmee laten zij zien dat professionalisering niet alleen bestaat uit afzonderlijke activiteiten, maar ook onderdeel is van een breed gedragen ontwikkelplan.

Samengenomen laat de literatuur zien dat het leerarrangement van leraren in po, vo en mbo veelzijdig is. Formele trajecten blijven relevant, vooral waar kwalificatie of bevoegdheid een rol speelt, maar non-formele en informele activiteiten komen duidelijk vaker voor in de dagelijkse praktijk. Vooral teamgerichte scholing, kennisoverdracht met collega's en praktisch gericht leren spelen daarin een belangrijke rol.





3 Professionaliseringsthema's

Uit de literatuur ontstaat een consistent beeld van de inhoudelijke thema's waarop leraren zich professionaliseren. Het aantal thema's waarin leraren zich in 2024 hebben geprofessionaliseerd is gemiddeld 7,5 in het po en 6 in het vo (Buisman et al., 2025). Voor het mbo zijn deze cijfers niet bekend. De thema's overlappen in de praktijk soms, maar kunnen conceptueel wel van elkaar worden onderscheiden in vakinhoudelijke kennis, vakdidactiek, pedagogisch handelen, toetsing en datagebruik, omgaan met diversiteit en ondersteuningsbehoeften, digitale didactiek en begeleiding. Onderzoeken laten echter ook zien dat de accenten kunnen verschillen tussen het funderend onderwijs en het mbo, en ook tussen startende en meer ervaren leraren.

Vakinhoudelijke kennis is een herkenbaar en afzonderlijk professionaliseringsthema, vooral waar het gaat om verdieping van kennis van het schoolvak of domein zelf. Walraven et al. (2023) laten zien dat de grootste groep deelnemers aangeeft dat hun meest recente professionaliseringsactiviteit draaide om kennis en begrip van het vakgebied. Ook in het kader van de Lerarenbeurs wordt vakinhoudelijke kennis expliciet genoemd als een van de belangrijke richtingen waarin leraren hun professionele kennis kunnen uitbreiden (Vrielink et al., 2022). Tegelijk laten de meest recente TALIS-resultaten zien dat deelname aan professionalisering rond vakkennis in het funderend onderwijs enigszins is afgenomen ten opzichte van 2018: in het po ligt het nu 4% lager en in het vo ligt het nu 9% lager (Buisman et al., 2025). Uit het onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2024) blijkt dat in het mbo vakinhoudelijke professionalisering juist een van de meest voorkomende thema's blijft. Dit is enigszins tegenstrijdig met de resultaten uit het onderzoek van Groot et al. (2023), die juist laat zien dat meer dan de helft van leraren in het mbo in de afgelopen vijf jaar niet heeft deelgenomen aan vakinhoudelijke professionalisering rondom de basisvakken (rekenen en talen) en burgerschap.

Daarnaast vormt ook **(vak)didactiek** een belangrijk thema voor professionalisering. Dit gaat niet over de inhoud van het vak zelf, maar over de vraag hoe die inhoud het best kan worden onderwezen. In de mbo-sector behoort vakdidactiek, samen met vakinhoud en leerlingbegeleiding, tot de onderwerpen waarop leraren zich het vaakst professionaliseren (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Ook in bredere zin noemen Vrielink et al. (2022) pedagogisch-didactische vaardigheden als belangrijk thema van professionalisering, naast vakinhoudelijke kennis. In het vo is deelname aan professionalisering op het gebied van (vak)didactiek tussen 2018 en 2024 echter met maar liefst 14% afgenomen, wat erop wijst dat andere thema's de laatste jaren relatief vaker voorkomen (Buisman et al., 2025). Bij startende vo-leraren blijft vakdidactiek wel nadrukkelijk aanwezig als inhoudelijk professionaliseringsgebied, wat suggereert dat vooral in de eerste fase van de loopbaan behoefte is aan ondersteuning bij het vertalen van vakinhoud naar effectieve lessen (Buisman et al., 2025).

Pedagogisch handelen vormt een ander, daarvan te onderscheiden thema. Hierbij gaat het om de wijze waarop leraren omgaan met leerlingen, het ondersteunen van hun ontwikkeling en het creëren van een veilige en pedagogisch verantwoorde leeromgeving. De Inspectie laat zien dat pedagogische vaardigheden in zowel het po, vo als mbo in de top 3 van professionaliseringsthema's staat (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Ook Dood et al. (2022) beschrijven dat professionalisering regelmatig gericht is op pedagogisch handelen, sociaal gedrag en ouderbetrokkenheid, naast andere thema's. In het (v)so ligt bovendien relatief veel nadruk op het begeleiden van de sociaal-emotionele ontwikkeling en op afstemming op de specifieke behoeften van de doelgroep, wat het belang van pedagogische professionalisering in contexten met complexere ondersteuningsvragen onderstreept (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Ook bij startende vo-leraren komt ondersteuning van de sociale





en emotionele ontwikkeling van leerlingen relatief vaak terug als professionaliseringsthema (Buisman et al., 2025).

Ook komen er uit de literatuur professionaliseringsthema's naar voren zoals **toetsing, beoordeling en het gebruik van leerlinggegevens**. Het professionaliseren in toetsing en examinering wordt vooral gedaan door leraren in het vo (Inspectie van het Onderwijs, 2024). TALIS-gegevens laten daarnaast een duidelijke toename zien in deelname aan professionalisering rond toets- en beoordelingsmethoden: in het po is dit met 22% toegenomen ten opzichte van 2018, en in het vo met 8% (Buisman et al., 2025). In het po wordt daarnaast relatief vaak gewezen op het gebruik van leerlinggegevens, en zeer ervaren leraren richten zich hier vaker op dan minder ervaren collega's (Buisman et al., 2025; Vrieling et al., 2022). In het vo is onder leraren met veel onderwijservaring eveneens vaker sprake van professionalisering gericht op analyse en gebruik van toetsgegevens (Buisman et al., 2025). Dit thema gaat dus vooral over het volgen van de ontwikkeling van leerlingen en het gebruiken van die informatie bij het maken van keuzes.

Daarnaast richt professionalisering zich in toenemende mate op het **omgaan met verschillen tussen leerlingen**, waaronder extra ondersteuningsbehoeften, meertaligheid en inclusief onderwijs. In het po namen leraren in 2024 10% vaker deel aan professionalisering over lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften dan in 2018, en 11% vaker aan activiteiten rond lesgeven in multiculturele of meertalige settings (Buisman et al., 2025). In het vo nam vooral de deelname aan professionalisering rond multiculturele of meertalige settings toe, met 13% ten opzichte van 2018 (Buisman et al., 2025). Dood et al. (2022) noemen daarnaast thema's als ondersteuning van leerlingen met ADHD en klassenaanpak in relatie tot leerlingverschillen. Deze bevindingen laten zien dat professionalisering zich in zowel po als vo steeds nadrukkelijker richt op differentiatie en afstemming op de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen.

Klassenmanagement hangt samen met pedagogische vaardigheden en het omgaan met verschillen tussen leerlingen, maar wordt hier als een afzonderlijk inhoudelijk thema beschouwd, omdat het in het funderend onderwijs veelvuldig terugkomt (Vrieling et al., 2022). In het po ligt relatief meer nadruk op klassenmanagement dan in het vo, en beginnende leraren nemen hier vaak aan deel (Buisman et al., 2025; Vrieling et al., 2022). Buisman et al. laten zien dat minder ervaren po-leraren, met 5 jaar of minder werkervaring, zich vaker richten op klassenmanagement dan zeer ervaren leraren. De onderzoekers laten ook zien dat startende leraren in het vo zich vaker richten op klassenmanagement dan hun meer ervaren collega's. Klassenmanagement lijkt daarmee vooral een thema dat samenhangt met het ontwikkelen van grip op de dagelijkse lespraktijk, met name in de eerste jaren van de loopbaan.

Digitale didactiek en ICT-gebruik in de les vormen eveneens een herkenbaar inhoudelijk thema, vooral in het funderend onderwijs. Vrieling et al. (2022) noemen het gebruik van ICT in de les als een veelvoorkomend professionaliseringsthema in po en vo. Bij zeer ervaren po-leraren komt bovendien relatief vaak professionalisering voor die gericht is op didactische vaardigheden voor het gebruik van digitale tools (Buisman et al., 2025). Opvallend is dat dit thema in de literatuur voor het mbo minder expliciet als afzonderlijk professionaliseringsonderwerp wordt benoemd; daar ligt de nadruk sterker op vakinhoud, vakdidactiek en leerlingbegeleiding (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Dit wijst erop dat digitale professionalisering in het funderend onderwijs vaker nadrukkelijk als apart thema wordt benoemd.

Tot slot beschouwen we **begeleiding** als een afzonderlijk thema, vooral waar het gaat om het ondersteunen van leerlingen in bredere zin. In het mbo behoort leerlingbegeleiding tot de meest





voorkomende onderwerpen van professionalisering, naast vakinhoud en vakdidactiek (Inspectie van het Onderwijs, 2024). In het funderend onderwijs krijgt begeleiding vaker vorm via thema's als gepersonaliseerd leren, sociaal-emotionele ondersteuning en lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Buisman et al., 2025). Daarmee krijgt begeleiding in het mbo een iets directer en explicieter profiel als professionaliseringsthema, terwijl het in po en vo vaker verweven is met andere inhoudelijke thema's rond differentiatie, pedagogisch handelen en afstemming op leerlingbehoeften. Daarnaast kunnen leraren zich verder ontwikkelen in het begeleiden van collega, bijvoorbeeld als werkplekbegeleider of als coach van startende leraren (Snoek et al., 2017). Dit is een vorm van professionalisering die vooral tot uiting komt in non-formele en informele context.

Samengenomen laat de literatuur zien dat leraren zich professionaliseren op een breed palet aan inhoudelijke thema's, en gemiddeld genomen ook op meerdere inhoudelijke thema's per jaar. Over sectoren heen komen vooral vakinhoudelijke kennis, vakdidactiek, pedagogisch handelen, toetsing en datagebruik, omgaan met diversiteit, klassenmanagement, digitale didactiek en begeleiding terug. Daarbij verschillen de accenten per sector en loopbaanfase. In het mbo ligt de nadruk relatief sterk op vakinhoud, vakdidactiek en begeleiding, terwijl in het funderend onderwijs toetsing, differentiatie, klassenmanagement en digitale didactiek nadrukkelijker naar voren komen. Startende leraren richten zich vaker op thema's die direct helpen in de klas, terwijl meer ervaren leraren zich vaker professionaliseren op datagebruik, digitale didactiek en verdere verdieping.





4 Motieven

Binnen het po, vo en mbo lijkt sprake van een brede deelname aan professionaliseringsactiviteiten, waarbij leraren over het algemeen een duidelijke bereidheid tonen om zich verder te ontwikkelen. Uit de literatuur komen verschillende motieven naar voren die inzicht geven in waarom leraren zich professionaliseren. Sommige motieven hangen direct samen met de kwaliteit van het dagelijks onderwijs, terwijl andere meer gericht zijn op loopbaanontwikkeling, duurzame inzetbaarheid of het voorkomen van stilstand in het beroep. In dit hoofdstuk worden de belangrijkste motieven besproken en worden, indien aanwezig, verschillen tussen het funderend onderwijs en het mbo besproken, evenals de fase waarin leraren zich bevinden.

Een eerste en breed gedeeld motief is de **wens om het beroep goed uit te oefenen** en zichzelf daarin te blijven verbeteren. Leraren tonen in het algemeen een sterke professionele gedrevenheid: vrijwel alle leraren nemen deel aan professionalisering, een zeer groot deel van de leraren hecht waarde aan het effectief inzetten van vakkennis voor het behalen van goede resultaten (96%) en een substantiële meerderheid geeft aan voortdurend te zoeken naar mogelijkheden om het eigen handelen verder te verbeteren (79%; Vrieling et al., 2022). Scheeren et al. (2023) laten zien dat leraren in Nederland over het algemeen betrokken zijn bij hun werk en een duidelijke motivatie hebben om zich verder te ontwikkelen. Er zijn hierbij wel kleine sectorverschillen zichtbaar: in het po en vo zijn leraren iets minder vaak bezig om zichzelf continu te willen verbeteren dan in het mbo, al blijft ook in deze sectoren de professionele motivatie groot (Vrieling et al., 2022).

Daarnaast is een veelvoorkomend motief voor professionalisering het **verdiepen van de vakinhoudelijke kennis**. Het verbeteren van kennis en begrip van het eigen vakgebied wordt het vaakst genoemd als reden om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten (Scheeren et al., 2023; Vrieling et al., 2022). Dit laat zien dat leraren professionalisering in de eerste plaats benutten om hun inhoudelijke deskundigheid op peil te houden. Vrieling et al. (2022) vonden dat dit motief nog wat sterker speelt in het po dan in andere sectoren; daar weegt het verbeteren van kennis en begrip van het vak zwaarder mee in de keuze om zich te professionaliseren. In po en vo hangt dit ook samen met het belang dat leraren hechten aan activiteiten die aansluiten op hun eigen leerbehoeften; 92% van de po-leraren en 91% van de vo-leraren noemt die aansluiting belangrijk (Buisman et al., 2025).

Een derde belangrijk motief is het **verbeteren van het pedagogisch-didactisch handelen**. Leraren professionaliseren zich niet alleen om hun vakinhoudelijke kennis te versterken, maar ook om beter les te kunnen geven en beter aan te sluiten bij de behoeften van leerlingen (Scheeren et al., 2023; Vrieling et al., 2022). Dit is onder andere terug te zien in het feit dat professionalisering gericht op het lesgeven aan leerlingen met speciale behoeften vooral belangrijk is in het po, meer dan in het vo en mbo (Vrieling et al., 2022). Onderzoek laat ook zien dat po-leraren niet alleen gemotiveerd zijn om te professionaliseren op basis van eigen behoeften, maar ook door bredere behoeften die voortkomen uit de school (Buisman et al., 2025). Buisman et al. vonden ook dat er in het vo een sterkere nadruk ligt op de individuele opbrengst van professionalisering voor de leraar en wat minder op collectieve ontwikkeling.

Een vierde motief betreft het **bijblijven bij onderwijsvernieuwing**, in het bijzonder op het gebied van **ICT**. Het verbeteren van ICT-vaardigheden behoort tot de meest genoemde redenen om zich te professionaliseren (Scheeren et al., 2023; Vrieling et al., 2022). Dit wijst erop dat leraren





professionalisering ook zien als een manier om goed te blijven functioneren in een veranderende onderwijscontext. In het onderzoek van Vrielink et al. komt naar voren dat vooral oudere leraren ICT relatief vaak noemen als reden om zich verder te ontwikkelen. Deze drijfveer voor professionalisering komt in het mbo (41% van de leraren) en het vo (39%) net wat vaker voor dan in het po (28%; Vrielink et al., 2022). Professionalisering stelt leraren daarmee in staat te blijven voldoen aan nieuwe eisen die het beroep stelt.

Naast motieven die direct samenhangen met het huidige werk, spelen voor een deel van de leraren ook **loopbaanmotieven** een rol. Dat geldt vooral bij langdurige opleidingen. Waar kortdurende professionaliseringsactiviteiten vooral gericht zijn op beter functioneren in de eigen functie, zijn langdurige opleidingen vaker verbonden met bredere loopbaanoverwegingen, zoals het verkrijgen van een andere functie of het verder uitbreiden van het takenpakket (Scheeren et al., 2023). In het mbo is dit motief duidelijker aanwezig dan in het funderend onderwijs. Voor ongeveer één op vijf leraren in het mbo is professionalisering een middel om door te stromen naar een andere functie binnen dezelfde instelling. Ook motieven als taakuitbreiding of een functie buiten de eigen instelling worden in het mbo vaker genoemd dan in het po en vo (Vrielink et al., 2022). Ook de Lerarenbeurs sluit aan op deze behoefte aan verdere kwalificatie en loopbaanontwikkeling. De regeling maakt het voor bevoegde leraren mogelijk een bachelor- of masteropleiding te volgen. De meeste ontvangers van deze beurs zijn positief over de beurs en geven aan dat zij de opleiding zonder de beurs niet gevolgd zouden hebben (Vrielink et al., 2022). Bijna 80% van de ontvangers van de Lerarenbeurs heeft de opleiding met een diploma afgerond, wat onderstreept dat leraren sterk gemotiveerd zijn om zich verder te ontwikkelen.

De literatuur laat daarnaast zien dat de motivatie om te professionaliseren mede afhangt van de mate waarin leraren **zelf regie** nemen over hun ontwikkeling. Bijna de helft van de leraren in het po neemt op eigen initiatief deel aan professionaliseringsactiviteiten (42%); in het vo geldt dat voor net meer dan de helft van de leraren (54%; Buisman et al., 2025). Het onderzoek van Buisman et al. laat ook zien dat po-leraren met veel ervaring vaker zelf het initiatief nemen dan startende leraren, wat erop wijst dat professionele ontwikkeling naarmate de loopbaan vordert vaker zelfstandig wordt vormgegeven. In het vo is geen verschil zichtbaar tussen leraren met meer of minder ervaring, maar nemen mannen wel vaker zelf het initiatief dan vrouwen (Buisman et al., 2025). Deze bevindingen suggereren dat motivatie voor professionalisering niet alleen samenhangt met inhoudelijke behoeften, maar ook met ervaren handelingsruimte en autonomie.

Ten slotte blijkt uit de literatuur dat professionele ontwikkeling ook belangrijk is omdat het een **tegenwicht** biedt **tegen demotivatie en uitval**. Wanneer leraren te weinig ruimte, tijd of ondersteuning ervaren om zich inhoudelijk te verdiepen, kan dit leiden tot gevoelens van stilstand, verveling en het idee dat het werk te routinematig wordt (Van Casteren et al., 2023). Van Casteren et al. laten zien dat bijna 40% van de bevroegde leraren een gebrek aan professionele ontwikkeling noemt als hoofdreden om vertrek uit het onderwijs te overwegen. Grote verschillen tussen sectoren worden hierbij niet gevonden, al lijkt dit motief in het mbo iets minder vaak te spelen dan in po en vo. Startende leraren noemen gebrek aan professionalisering het minst vaak als reden voor uitval, terwijl ervaren leraren het juist vaker noemen dan zeer ervaren leraren (Van Casteren et al., 2023). Dit suggereert dat de behoefte aan nieuwe inhoudelijke uitdaging en ontwikkelperspectief vooral zichtbaar wordt na de eerste fase van de loopbaan.



De mate waarin deze motivatie tot daadwerkelijke professionalisering leidt, hangt mede samen met de **ondersteuning** die leraren daarbij **vanuit hun werkomgeving** ontvangen. Het kernrapport werkonderzoek laat zien dat, in 2024, ruim driekwart van de po-leraren aangaf zich gestimuleerd te voelen om zichzelf te ontwikkelen en zich te kunnen ontplooiën op het werk (Janssen et al., 2025). In vo en mbo liggen deze percentages iets lager. Bovendien tonen Janssen et al. dat ongeveer de helft van de po-leraren aangeeft dat hun ontwikkeling periodiek wordt geëvalueerd, tegenover ongeveer twee op de vijf in vo en mbo. Ook Van Casteren et al. (2024) benoemen dat er in het mbo nog ruimte is om professionalisering nadrukkelijker te bespreken in persoonlijke ontwikkelgesprekken. Dit veronderstelt dat er voor een groot deel van de leraren nog winst te behalen is in het systematisch bespreekbaar maken van ontwikkelmogelijkheden en -perspectieven.

Ook verschillen de sectoren in de formele randvoorwaarden voor professionalisering, zoals beschikbare tijd, budget en vergoedingsregelingen. In het po is professionalisering vooral individueel geregeld, met een budget voor 'professionalisering en duurzame inzetbaarheid' (PDI) van €525 en 123 uren per jaar – voor 57-plussers is dat 130 uren per jaar¹. In het vo geldt naast een persoonlijk budget en een individueel urenrecht ook op schoolniveau een bestedingsnorm, waarbij 10% van de personele kosten aan professionalisering uitgegeven dient te worden². Het mbo kent een meer hybride regeling met individuele scholingsuren en extra professionaliseringstijd op basis van aantal fte's in het team, waarover het team gezamenlijk afspraken maakt³. Deze context is van belang, omdat het laat zien dat motivatie voor professionalisering weliswaar breed aanwezig is, maar sterker tot uiting komt wanneer leraren daarvoor voldoende ruimte, middelen en ondersteuning ervaren (Janssen et al., 2025; Vrieling et al., 2022).

Samenvattend laat bestaand onderzoek zien dat leraren zich vooral professionaliseren vanuit vakinhoudelijke betrokkenheid, de wens om hun pedagogisch-didactisch handelen te verbeteren en de noodzaak om bij te blijven in vernieuwingen (zoals bij ICT). Daarnaast spelen, vooral in het mbo en bij langdurige trajecten, ook loopbaanmotieven en kwalificatieverhoging een duidelijke rol. In het funderend onderwijs zijn de motieven sterker verbonden aan de directe lespraktijk, waarbij po-leraren relatief vaker ook het collectieve en schoolgerichte perspectief meenemen en vo-leraren net wat sterker uitgaan van de eigen leerbehoefte. Verder lijkt de behoefte aan professionele ontwikkeling in de loop van de carrière toe te nemen, vooral wanneer leraren op zoek zijn naar nieuwe inhoudelijke uitdagingen en willen voorkomen dat hun werk routinematig wordt.

¹ <https://www.poraad.nl/arbeidszaken/hoe-werkt-de-regeling-voor-professionalisering-en-duurzame-inzetbaarheid-in-het>

² <https://www.aob.nl/onderwijstips/cao-afspraken-scholing/>

³ <https://www.mbo-cao.nl/cao/hoofdstuk-4-scholing-en-professionalisering/>





5 Behoeften

De professionaliseringsbehoeften rond leraren laten zich niet vanuit één perspectief beschrijven, omdat verschillende betrokkenen andere belangen kunnen hebben. Leraren baseren hun behoeften vaak op basis van de dagelijkse onderwijspraktijk en de uitdagingen die zij in hun lessen ervaren, terwijl schoolleiders en werkgevers professionalisering mogelijk vaker benaderen vanuit bredere doelen rond onderwijskwaliteit en strategisch HR-beleid (Vrieling et al., 2022). Volgens Louws en Meirink (2020) is de keuze voor professionalisering in de praktijk meestal het resultaat van een wisselwerking tussen individuele voorkeuren en sturing vanuit de organisatie, al lijkt het initiatief vaak sterk bij leraren zelf te liggen. Tegelijkertijd laat onderzoek zien dat werkgevers leraren nog maar beperkt actief stimuleren om bijscholing te volgen (Ternité et al., 2020), en dat de samenhang tussen strategische organisatiedoelen en professionalisering van leraren nog niet altijd goed is uitgewerkt (Vrieling et al., 2022).

Omdat de professionaliseringsbehoeften van leraren kunnen verschillen tussen leraren zelf enerzijds en schoolleiding of werkgevers anderzijds, bespreken we in dit hoofdstuk eerst de behoeften die bij leraren leven. Deze sluiten vaak aan bij de thema's waarop leraren zich al professionaliseren. Vervolgens gaan we in op de behoeften die schoolleiding en werkgevers hebben ten aanzien van de professionalisering van leraren.

5.1 Behoeften bij leraren

De professionaliseringsvragen van leraren lijken vooral te ontstaan rond onderwerpen die dicht bij de dagelijkse onderwijspraktijk liggen, terwijl de behoefte kleiner is op thema's waarmee men in het werk minder intensief te maken heeft (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Het is op basis van de bestaande literatuur lastig te achterhalen of de professionaliseringsbehoefte wel of niet wordt vervuld. Een ouder onderzoek – maar mogelijk nog steeds relevant – vond dat onvervulde ontwikkelbehoefte veelal te maken heeft met het feit dat professionalisering moeilijk te combineren is met werk en privé, en doordat vooral tijd, budget of toestemming vanuit de school niet altijd beschikbaar zijn (Diepstraten & Evers, 2012). Volgens Vrieling et al. (2022) spreken vrijwel alle leraren wel periodiek met hun leidinggevende over hun ontwikkeling, maar leiden die gesprekken niet altijd tot concrete afspraken om verder te professionaliseren. Of in professionaliseringsbehoeften wordt voorzien hangt dus niet alleen af van het beschikbare aanbod, maar ook van hoe toegankelijk dat aanbod is, van de voorwaarden om te professionaliseren en van de ondersteuning die de onderwijsinstelling daarbij biedt.

Een belangrijke professionaliseringsbehoefte die naar voren komt uit bestaand onderzoek is de **ondersteuning van leerlingen in een diverse onderwijscontext**. Deze behoefte leeft bij leraren in alle sectoren, al is er een klein verschil zichtbaar in de samenhang met andere behoeften tussen po, vo en mbo. Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2024) geeft 52% van de leraren in het po aan zich op dit punt verder te willen ontwikkelen, tegenover 35% in het vo en 45% in het mbo. Deze professionaliseringsbehoefte is daarmee het grootst binnen het po, gevolgd door het mbo. Buisman et al. (2025) laten wel zien dat het lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het po vaak samengaat met andere professionaliseringsbehoeften, zoals klassenmanagement. In het vo hangt deze behoefte daarnaast samen met professionaliseringsbehoeften rond lesgeven in multiculturele of meertalige groepen en samenwerking met ouders of verzorgers.





Een tweede cluster betreft professionaliseringsbehoeften rond **vakinhoud, vakdidactiek en curriculum**, waarbij het verschil tussen po en vo vooral ligt in de mate waarin deze ontwikkelbehoeften samen of juist los van elkaar voorkomen. In het po hebben leraren relatief vaak behoefte aan verdere professionalisering in (vak)didactiek, vaak in combinatie met kennis en begrip van het vak en kennis van het curriculum. In het vo komen deze drie behoeften daarentegen vaker als afzonderlijke professionaliseringsbehoeften naar voren, wat wijst op behoefte aan meer gerichte en thematisch afgebakende professionalisering (Buisman et al., 2025). Daarnaast heeft ook 43% van de leraren in het mbo behoefte aan verdere ontwikkeling op vakinhoudelijk en vakdidactisch terrein (Inspectie van het Onderwijs, 2024).

De literatuur biedt beperkte inzicht in het onderscheid in behoeften tussen **startbekwame en vakbekwame leraren**. Volgens Scheeren et al. (2023) willen beginnende leraren zich relatief vaker ontwikkelen op vakinhoudelijk en pedagogisch terrein, terwijl meer ervaren leraren juist vaker behoefte hebben aan versterking van hun digitale vaardigheden. Daarnaast wijzen schoolleiders erop dat juist beginnende leraren beter voorbereid zouden moeten worden op passend onderwijs en dat een doorlopende ontwikkellijn na de initiële opleiding wenselijk is (Van Casteren et al., 2024). Deze bevinding suggereert dat startbekwame leraren vooral behoefte hebben aan een stevige basis in pedagogiek, didactiek en ondersteuning van diverse leerlingen, terwijl bij meer ervaren leraren vaker verdieping of actualisering op specifieke thema's aan de orde is, zoals rondom ICT.

5.2 Behoeften bij schoolleiding en werkgevers

Vanuit het perspectief van schoolleiders in het po en vo ligt de behoefte niet zozeer bij het wegwerken van algemene kennistekorten, maar vooral bij het versterken van concrete handelingsvaardigheden van leraren in complexe onderwijssituaties (Van Casteren et al., 2024). Volgens Van Casteren et al. noemen schoolleiders daarbij met name gespreksvoering met ouders, omgaan met ernstig probleemgedrag, werken met anderstalige leerlingen, klassenmanagement, groepsdynamiek, differentiatie en traumasensitief handelen. Tegelijkertijd geven zij aan dat extra scholing niet voor alle situaties een afdoende antwoord biedt, omdat bij ernstige incidenten of crisissituaties vooral snelle specialistische ondersteuning van buiten de school nodig is. Deze uitkomst nuanceert de professionaliseringsvraag: schoolleiders willen leraren wel versterken, maar zien ook grenzen aan wat scholing binnen het team kan oplossen.

In het mbo ligt het accent anders, omdat daar doorgaans een ondersteuningsstructuur met tweedelijnsexpertise aanwezig is (Van Casteren et al., 2024). Volgens Van Casteren et al. hebben leraren daar daarom **minder diepgaande specialistische kennis** nodig over specifieke ondersteuningsbehoeften, maar vooral sterkere pedagogisch-didactische vaardigheden om onderwijs flexibel en op maat vorm te geven. Schoolleiders in het mbo benadrukken daarbij vooral differentiatie, maatwerk, flexibiliteit en het tijdig signaleren van ondersteuningsvragen, inclusief het vermogen om door te vragen naar wat achter gedrag of stagnatie schuilgaat. Daarnaast wordt het wenselijk gevonden dat leraren basiskennis hebben van veelvoorkomende ondersteuningsgebieden, zoals autisme, voor zover die kennis helpt om het leerproces van leerlingen beter te begrijpen en daarop te anticiperen.

Een terugkerende behoefte van schoolleiders en werkgevers betreft een minder vrijblijvende en **meer strategische aansturing** van professionalisering (Vrieling et al., 2022). In po en vo blijkt de sturing op

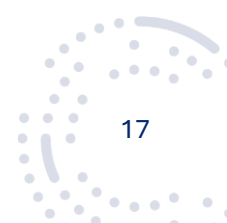




individuele nascholing meestal beperkt te zijn, waardoor keuzes over scholing vaak vooral bij leraren zelf blijven liggen en specifieke expertise eerder spontaan dan planmatig ontstaat (Van Casteren et al., 2024). Volgens Louws en Meirink (2020) is de keuze voor professionaliseringsactiviteiten weliswaar een samenspel van leraar en schoolleiding, maar lijkt de uiteindelijke invulling in de praktijk vaak sterk afhankelijk van individueel initiatief. Ook in het mbo wordt meer strategische professionalisering gewenst, waarbij niet alleen voorlopers worden bereikt, maar het team als geheel wordt meegenomen in de ontwikkeling rond passend en inclusief onderwijs (Van Casteren et al., 2024).

Naast de inhoud is ook de **vorm van professionalisering** een belangrijk aandachtspunt voor schoolleiders en werkgevers. Volgens Van Casteren et al. (2024) geven schoolleiders in po en vo de voorkeur aan korte en direct toepasbare leeractiviteiten, omdat langdurige trajecten vaak moeilijk inpasbaar zijn naast de werkdruk. In het mbo wordt intervisie gezien als een waardevolle vorm om gezamenlijk te leren, maar juist deze vorm komt door tijdsdruk en volle roosters gemakkelijk onder druk te staan (Van Casteren et al., 2024). Hagedoorn (2021) constateert bovendien dat leidinggevend en HR-professionals nog vaak terugvallen op traditionele en formele professionaliseringsvormen, terwijl mbo-instellingen wel geleidelijk meer ruimte maken voor informele vormen van leren die dicht bij de praktijk staan. In internationale literatuur werd een aantal jaren terug eveneens gesignaleerd dat schoolleiders steeds vaker voorkeur geven aan informele en technologisch ondersteunde leerprocessen boven meer klassieke, strak georganiseerde scholing (Stevenson et al., 2016).

Voor schoolleiders zelf ligt er daarnaast een eigen professionaliseringsbehoefte in het versterken van de leercultuur binnen de schoolorganisatie (Inspectie van het Onderwijs, 2025). Volgens de Inspectie van het Onderwijs vinden school- en afdelingsleiders in po en vo het belangrijk om een professionele leercultuur te bevorderen, maar ervaren zij vaak te weinig tijd en ruimte om dat goed te doen. Ook geeft 14% tot 21% van de afdelingsleiders aan het lastig te vinden om leraren aan te zetten tot kritische reflectie, het benutten van vakliteratuur en het nemen van gezamenlijke verantwoordelijkheid voor alle leerlingen. Ongeveer de helft van de school- en afdelingsleiders heeft behoefte aan goede praktijkvoorbeelden van andere leidinggevend, meer kennis over hoe een leercultuur te beïnvloeden is, begeleiding door een coach of adviseur en samenwerking met leraren die als informele kartrekkers kunnen optreden (Inspectie van het Onderwijs, 2025).





6 Effectief professionaliseren

Leraren in het po, vo en mbo willen zich professionaliseren op een manier die nauw aansluit bij hun eigen leerbehoefte, hun dagelijkse onderwijspraktijk en de ontwikkelopgaven van de school. Uit de bestaande literatuur komt een consistent beeld naar voren: professionalisering wordt eerder als betekenisvol ervaren wanneer leraren invloed hebben op de inhoud en doelen ervan, wanneer zij actief en onderzoekend kunnen leren, en wanneer het geleerde direct toepasbaar is in de klas of in teamontwikkeling (Hagedoorn, 2021; Inspectie van het Onderwijs, 2024; Van Veen et al., 2010). Toch laat onderzoek niet eenduidig zien dat leraren overtuigd zijn van de opbrengst van professionalisering. In het po geeft minder dan de helft van de leraren aan dat professionalisering direct bijdraagt aan beter onderwijs en in het vo is dat aandeel zelfs nog lager, terwijl ook het aandeel leraren dat geen effect van professionalisering verwacht daar hoger ligt (Walraven, 2023). Vergeleken met andere landen geven Nederlandse leraren wel vaker aan dat hun deelname aan professionaliseringsactiviteiten een positieve invloed heeft op het lesgeven (Buisman et al., 2025). Kortom, een positieve uitkomst is niet vanzelfsprekend. Daarom is het van belang inzicht te verkrijgen in de factoren die effectieve professionalisering stimuleren en in de factoren die deze juist belemmeren.

6.1 Stimulerende factoren

Een eerste duidelijk stimulerende factor is de **inhoudelijke en praktische aansluiting** van professionalisering op het werk van leraren (Buisman et al., 2025; Gravesteijn et al., 2012). Volgens Van Veen et al. (2010) zijn vakinhoud, vakdidactiek en aandacht voor het leerproces belangrijke bouwstenen, maar die moeten wel verbonden zijn aan duidelijke verbeteringsmogelijkheden en met het schoolbeleid. Ter Weel et al. (2023) laten bovendien zien dat vakinhoudelijke scholing op zich zelf vaak onvoldoende is om leerwinsten te behalen. Professionaliseringstrajecten waarin vakinhoudelijke en pedagogische ontwikkeling worden gecombineerd in een interactieve leeromgeving en met directe toepassing in de praktijk bieden doorgaans meer perspectief. Het onderzoek stelt dat dit kan leiden tot verbeterde samenwerkingsmogelijkheden, feedback en reflectie. Deze bevinding sluit aan bij oudere bevindingen over “good practices”, waaruit blijkt dat inbreng van leraren, gezamenlijke taakuitvoering, coaching na afloop en blijvende ondersteuning bijdragen aan effectieve professionalisering (Van Veen et al., 2010). Professionalisering werkt dus vooral stimulerend wanneer het niet los wordt aangeboden van het onderwijs, maar ingebed is in de dagelijkse praktijk van leraren en teams.

Ook de **vorm** blijkt sterk bepalend voor zowel deelname aan als opbrengst van professionalisering. De literatuur laat zien dat professionalisering in essentie een sociaal en werkgebonden leerproces is, dat plaatsvindt via zowel formele als informele activiteiten, individueel én gezamenlijk (Hagedoorn, 2021). Samen leren met collega's, bijvoorbeeld in professionele leergemeenschappen, intervisie, peerreview, lesobservaties of teamgericht ontwikkelwerk, wordt herhaaldelijk genoemd als kansrijke aanpak. Walraven (2023) benadrukt dat leraren zich prettiger en gemotiveerder voelen om zich te ontwikkelen wanneer samen leren in de school als vanzelfsprekend geldt en niet wordt neergezet als een individuele verantwoordelijkheid. Dit wijst erop dat een sterke leercultuur niet alleen het lerend vermogen ondersteunt, maar ook de bereidheid om deel te nemen aan professionalisering vergroot. Professionalisering is daarmee het meest kansrijk in een context waarin collectief leren normaal is en waarin leraren ervaringen, vragen en feedback kunnen delen.





Collectief leren werkt vooral stimulerend wanneer teams fungeren als een directe bron van feedback, coaching en gezamenlijke probleemoplossing, waardoor professionalisering niet alleen individuele ontwikkeling oplevert, maar ook zichtbaar bijdraagt aan de kwaliteit van het onderwijs (Hermanussen et al., 2024). Het effect van professionalisering is groter in schoolorganisaties waar leraren kunnen terugvallen op collega's, leidinggevendenden en bredere netwerken voor steun en samenwerking (Gravesteijn et al., 2012). Structurele vormen zoals professionele leergemeenschappen en huisacademies kunnen dit verder versterken, omdat samenwerking en kennisontwikkeling daar doelbewust georganiseerd is (Ippel et al., 2024; Schenke et al., 2019). In het mbo komt het teamgerichte karakter tot uiting via gezamenlijke studiedagen, intervisie, lesobservaties en casuïstiekbepreking, waarbij leraren ook bij complexe vragen samen zoeken naar passende oplossingen (Van Casteren et al., 2024). Voor po en vo is minder bekend hoe zulke teamprocessen precies worden vormgegeven, maar daar ligt het accent sterker op het belang van professionele netwerken en georganiseerde kennisuitwisseling als voorwaarden voor professionalisering (Gravesteijn et al., 2012; Ippel et al., 2024).

De **rol van schoolleiders** komt in bestaande studies nadrukkelijk naar voren als bevorderende of juist belemmerende factor. Over het algemeen zijn leraren zeer tevreden over hun schoolleiders, met name in het po (Buisman et al., 2025). Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2025) hangt een positief ervaren leercultuur in po, vo en (v)so vrijwel altijd samen met betrokken en stimulerende leidinggevendenden. Zij zorgen voor richting, heldere kaders, tijd en ruimte, en dragen bij aan een klimaat waarin leraren zich gezien en gewaardeerd voelen. Zo laten Schenke et al. (2019) zien dat steun vanuit schoolleiding (en bestuur) belangrijke succesfactoren zijn voor de effectiviteit van huisacademies. Daarnaast sturen effectieve schoolleiders actief op teamleren en samenwerking, verbinden zij leeractiviteiten aan de schoolvisie, en bewaken zij de voortgang door planmatig en cyclisch te werken (Inspectie van het Onderwijs, 2025). Binnen zulke randvoorwaarden krijgen leraren ruimte voor eigen initiatief, terwijl doelen tegelijkertijd niet vervagen. Deze vorm van leiderschap lijkt niet alleen deelname aan professionalisering te bevorderen, maar ook het lerend vermogen van leraren te versterken, omdat leren wordt ingebed in gezamenlijke schoolontwikkeling. Omgekeerd werkt instabiliteit in de schoolleiding belemmerend; veel wisselingen in leidinggevende functies ondermijnen volgens leraren de continuïteit van de leercultuur en daarmee ook de professionalisering (Inspectie van het Onderwijs, 2024).

Een andere belangrijke factor betreft **eigenaarschap en professionele autonomie**. Leraren geven in alle sectoren het vaakst aan dat hun eigen leerbehoefte of interesse de doorslaggevende reden is om aan professionalisering deel te nemen; dit varieert van 75,7% in het vo tot 59,5% in het po (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Daar tegenover staat dat ontwikkelingen binnen een school in het po vaker wordt genoemd als bepalende factor voor professionalisering dan in het vo (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Deze sectorspecifieke verschillen suggereren dat professionalisering in het vo sterker wordt gedreven door individuele voorkeuren en in het po relatief vaker door collectieve of schoolgebonden ontwikkelingen. Ouder onderzoek over startende leraren benadrukt dat betekenisgeving, agency en zelfevaluatie cruciale voorwaarden zijn voor professioneel leren (Beijaard, 2009). Ook Gravensteijn et al. (2012) benadrukken dat autonomie een belangrijke voorwaarde is voor professionalisering. Dat betekent dat professionalisering niet alleen moet voorzien in aanbod, maar ook in ruimte voor leraren om zelf richting te geven aan hun ontwikkeling en deze te verbinden aan hun professionele identiteit.



Over de **duur van professionalisering** laat de literatuur geen eenduidig patroon zien. Dood et al. (2022) beschrijven dat verschillende meta-analyses uiteenlopende effectieve bandbreedtes noemen: van minder dan 30 uur tot 45-60 uur, en zelfs zeer brede ranges van 2 tot 100 uur. Ook wordt een duur van maximaal 26 weken genoemd als mogelijk effectief tijdsframe, terwijl in sommige studies het aantal uren juist geen duidelijk verschil maakt. De belangrijkste conclusie lijkt daarom niet dat langer per definitie beter is, maar dat duur van een professionaliseringstraject alleen betekenis krijgt in samenhang met de opzet, inhoud en inbedding van het traject. Tegelijk wijzen studies erop dat effectieve professionalisering meestal wel een substantiële tijdsinvestering vraagt (Gravesteyn et al., 2012; Van Veen et al., 2010). Juist die tijdsinvestering is in de schoolpraktijk niet altijd gemakkelijk te organiseren. Samengenomen lijken voor de korte termijn kortdurende interventies vooral effectief wanneer zij direct toepasbaar zijn; voor de lange termijn is borging via coaching, herhaling, feedback en teamleren van belang voor meer leerwinst.

Ook het **type professionaliseringsactiviteit** doet ertoe, al is ook hier nuance nodig. Dood et al. (2022) rapporteren dat workshops, cursussen en individuele ondersteuning effectief kunnen zijn, net als coaching. Tegelijk laat ander onderzoek zien dat sterk gestandaardiseerde coaching juist ongunstig kan uitpakken. Mentoring lijkt minder duidelijk door te werken in leerlingprestaties, maar het kan mogelijk wel iets betekenen voor het handelen van leraren. Deze bevindingen benadrukken dat niet het type activiteit per se doorslaggevend is, maar de manier waarop die wordt vormgegeven. Een workshop zonder opvolging heeft vermoedelijk een ander effect dan een traject waarin training wordt gevolgd door praktijktoepassing, coaching en reflectie met collega's. Good practices kenmerken zich daarom door het combineren van activiteiten, doorgaande ondersteuning en structurele inbedding in de schoolcontext (Ter Weel et al., 2023; Van Veen et al., 2010).

Wat betreft verschillen tussen leraren laat de literatuur zien dat **ervaring** een rol speelt in het lerend vermogen en in de effectiviteit van professionalisering. Volgens Dood et al. (2022) zijn professionaliseringsactiviteiten zowel voor minder als meer ervaren leraren bruikbaar, maar lijken ze gemiddeld effectiever te zijn bij leraren met meer werkervaring – in het bijzonder bij leraren met tien jaar of meer ervaring. Voor beginnende leraren, vooral met minder dan drie jaar ervaring, worden kleinere effecten gevonden. Deze bevindingen zijn gebaseerd op meerdere meta-analyses, waarin de effecten van talloze onderzoeken samen worden geanalyseerd (Garrett et al., 2019; Sims et al., 2021). Dat sluit aan bij observaties van Ternité et al. (2020), waar werkdruk en de startende fase van leraren een rol spelen in het uitblijven van deelname. Voor deze groep lijkt professionalisering dus alleen kansrijk wanneer er rekening gehouden wordt met hun fase in het beroep, bijvoorbeeld door begeleiding, overzicht, praktische toepasbaarheid en duidelijke ondersteuning bij keuzes.

6.2 Belemmerende factoren

De belangrijkste belemmeringen voor deelname zijn in de aangeleverde literatuur opvallend consistent. **Tijdgebrek en hoge werkdruk** worden in alle sectoren verreweg het vaakst genoemd als reden om niet deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten (Buisman et al., 2025; Inspectie van het Onderwijs, 2024; Van Casteren et al., 2024). Dat beeld wordt bevestigd in kwalitatieve studies, waarin leraren aangeven dat professionalisering vaak vrijblijvend is en daardoor gemakkelijk wordt verdrongen door andere prioriteiten, zeker in de startfase van het beroep (Ternité et al., 2020). De helft van de po-leraren en 60% van de vo-leraren geeft aan nauwelijks toe te komen aan professionaliseringsactiviteiten vanwege tijdgebrek (Buisman et al., 2025). Gebrek aan passende tijd is daarmee niet alleen een praktische barrière, maar ook een structurele factor die ervoor kan zorgen





dat professionele ontwikkeling onder druk komt te staan. Dit wijst erop dat belemmeringen rond tijd en werkdruk niet los gezien kunnen worden van de manier waarop professionalisering binnen scholen is georganiseerd. Een mogelijke oplossing is om professionaliseringstrajecten flexibeler aan te bieden, bijvoorbeeld in de vorm deelcertificaten (Broek et al., 2025).

Een tweede belemmering is dat het **aanbod niet altijd voldoende aansluit op de ontwikkelbehoefte** van leraren. In de vragenlijst van de Inspectie van het Onderwijs (2024) noemt bijna 20% van de leraren dit expliciet als reden om niet deel te nemen. In combinatie met de bevinding dat leraren vooral gemotiveerd zijn door hun eigen leerbehoefte, wijst dit erop dat mismatch tussen aanbod en behoefte directe gevolgen heeft voor deelname. Dit kan ook verklaren waarom veel leraren de ervaren opbrengst van professionalisering beperkt vinden (Walraven, 2023). Wanneer professionalisering te algemeen, te abstract of te weinig praktijkgericht is, neemt niet alleen de deelname af, maar mogelijk ook het lerend vermogen, omdat leraren minder aanleiding zien om nieuwe inzichten te integreren in hun onderwijspraktijk.

Daarnaast spelen **informatie- en organisatieproblemen** een rol. Scheeren et al. (2023) constateren dat veel leraren en leraren onvoldoende op de hoogte zijn van cao-afspraken over professionalisering. Ternité et al. (2020) voegen daaraan toe dat vooral startende leraren niet goed weten welke scholingsuren beschikbaar zijn en hoe zij deze kunnen benutten. Ook Vrieling et al. laten zien dat niet alle leraren bekend zijn met de regelingen omtrent professionalisering. Zo geeft een aanzienlijk deel van de leraren aan niet op de hoogte te zijn van hun recht op scholing vanuit de cao, de lerarenbeurs of individueel professionaliseringsbudget (zie tabel 3.5 in Vrieling et al., 2022 voor een overzicht). Dit wijst op een heel praktische, maar belangrijke randvoorwaarde: leraren moeten niet alleen willen en kunnen professionaliseren, maar ook weten welke mogelijkheden, middelen en routes beschikbaar zijn. Belemmeringen omtrent professionalisering zitten dus niet alleen in motivatie of cultuur, maar hoe toegankelijk en duidelijk deze mogelijkheden binnen de organisatie zijn.

6.3 Factoren in context

Voor het lerend vermogen van leraren lijkt vooral de combinatie van sociale inbedding, actieve verwerking en structurele ondersteuning van belang. Uit de literatuur komt naar voren dat leraren beter leren wanneer zij niet alleen kennis ontvangen, maar die ook actief onderzoeken, bespreken, uitproberen en evalueren, liefst samen met collega's en in relatie tot concrete onderwijsverbetering. Factoren die deelname bevorderen, zoals een sterke leercultuur, passende ondersteuning en duidelijke schooldoelen, lijken daarmee tegelijk condities te scheppen voor dieper en duurzamer leren. Omgekeerd beperken werkdruk, gebrek aan samenhang, vrijblijvende deelname en onvoldoende opvolging niet alleen de deelname, maar waarschijnlijk ook de kans dat professionalisering doorwerkt in professioneel handelen.

Bij de interpretatie van deze factoren is wel terughoudendheid nodig. Ter Weel et al. (2023) wijzen erop dat de effecten van grootschalige professionaliseringsprogramma's op leerprestaties via beter lesgeven niet altijd eenduidig zijn. Asterhan en Lefstein (2024) plaatsen bovendien **kritiek bij internationale overzichtsstudies** die lijstjes presenteren van wat wel en niet werkt. Volgens hen houden zulke factoren in experimentele contexten niet altijd stand, en is een te simplistische checklist-benadering problematisch omdat het belangrijke nuances wegneemt. Dat betekent dat de hier genoemde factoren beter kunnen worden opgevat als richtinggevende condities dan als





universele succesfactoren. Wat werkt, hangt mede af van de concrete vormgeving, de schoolcontext en de fase waarin leraren zich bevinden.

Samenvattend wijzen de bevindingen erop dat professionalisering van leraren in po, vo en mbo het meest wordt gestimuleerd wanneer deze aansluit op de eigen leerbehoefte, direct relevant is voor de onderwijspraktijk, plaatsvindt in een sterke professionele leercultuur, en actief wordt ondersteund door schoolleiders. Vooral gezamenlijke, praktijkgerichte en duurzaam ingebedde vormen van leren lijken gunstig voor zowel deelname als lerend vermogen. Belemmerende factoren zijn vooral hoge werkdruk, gebrek aan tijd, onvoldoende aansluiting van het aanbod, onduidelijkheid over beschikbare mogelijkheden en middelen, en een zwakke of instabiele organisatorische schoolcontext. Voor korte termijneffecten lijken direct toepasbare en interactief vormgegeven trajecten het meest kansrijk, terwijl voor langere termijn effecten juist borging, coaching, teamleren en samenhang met schoolontwikkeling essentieel zijn.





7 Conclusies

Uit dit deskresearch komt een consistent beeld naar voren: professionalisering is voor leraren in het po, vo en mbo geen afzonderlijke activiteit naast het werk, maar een doorlopend en sterk praktijk gebonden leerproces. Leraren professionaliseren zich via een combinatie van formele, non-formele en informele activiteiten, waarbij vooral teamgerichte scholing, kennisuitwisseling met collega's en leren in de dagelijkse praktijk van groot belang zijn. Professionalisering vervult daarbij meerdere functies tegelijk, het draagt namelijk bij aan de kwaliteit van het onderwijs, het ondersteunt de professionele ontwikkeling van leraren en kan hun werkplezier, en het versterkt de zelfeffectiviteit en duurzame inzetbaarheid van leraren. Tegelijk laat de literatuur zien dat het huidige professionaliseringslandschap versnipperd is en dat samenhang, toegankelijkheid en strategische sturing nog niet altijd vanzelfsprekend zijn.

De inhoudelijke professionaliseringsbehoeften van leraren liggen vooral dicht bij de dagelijkse onderwijspraktijk. Over sectoren heen keren vakinhoud, vakdidactiek, pedagogisch handelen, toetsing en datagebruik, omgaan met diversiteit, klassenmanagement, digitale didactiek en begeleiding steeds terug. Daarbij zijn ook duidelijke sectorale verschillen zichtbaar. In het mbo ligt de nadruk relatief sterk op vakinhoud, vakdidactiek, begeleiding en op professionalisering die samenhangt met kwalificatie en loopbaanontwikkeling. In het funderend onderwijs komen toetsing, differentiatie, klassenmanagement en digitale didactiek nadrukkelijker naar voren. Ook de loopbaanfase doet ertoe. Zo hebben startbekwame leraren vooral behoefte aan ondersteuning die direct helpt bij het lesgeven, klassenmanagement en pedagogisch handelen, terwijl vakbekwame en meer ervaren leraren zich vaker richten op verdieping, datagebruik, digitale vaardigheden en nieuwe inhoudelijke uitdaging.

De motivatie om te professionaliseren is bij leraren breed aanwezig, maar wordt pas echt benut wanneer de omstandigheden gunstig zijn. Leraren willen zich in de eerste plaats ontwikkelen om hun vak goed uit te oefenen, hun onderwijs te verbeteren en bij te blijven bij veranderingen in het beroep. Vooral in het mbo spelen daarnaast ook loopbaanmotieven en verdere kwalificatie een duidelijke rol. Effectieve professionalisering sluit aan bij de leerbehoefte van leraren, is direct relevant voor de onderwijspraktijk, biedt ruimte voor eigen regie en krijgt vorm in een sterke professionele leercultuur. Collectief leren, feedback, coaching, intervisie en teamontwikkeling blijken daarbij belangrijke stimulerende factoren, net als betrokken schoolleiders die zorgen voor richting, tijd, ruimte en samenhang met schoolontwikkeling.

Tegelijk zijn de belemmeringen hardnekkig en in de sectoren opvallend vergelijkbaar. Tijdgebrek, hoge werkdruk en een gebrek aan passende ruimte vormen de grootste drempels voor deelname. Daarnaast sluit het aanbod niet altijd voldoende aan op de behoeften van leraren, is er geregeld onduidelijkheid over beschikbare regelingen en middelen, en ontbreekt in scholen en instellingen nog regelmatig een meer strategische en minder vrijblijvende aanpak van professionalisering. Voor het NAPL betekent dit dat succesvolle leerarrangementen niet alleen inhoudelijk relevant moeten zijn, maar ook zorgvuldig ingebed moeten worden in de dagelijkse praktijk, in teamleren en in de regionale onderwijscontext. Juist daar ligt de kans voor de co-creatielabs: in het ontwikkelen van professionalisering die minder versnipperd is, beter aansluit op sectorspecifieke en loopbaangerichte behoeften, en daarmee meer betekenis krijgt voor leraren, teams en onderwijsorganisaties in het algemeen.





Bibliografie

- AOb, CNV, Platform VVVO, FvOv, & BVMBBO. (2025). *Herijking bekwaamheidseisen leraar*.
<https://www.aob.nl/assets/Downloads/Herijking-bekwaamheidseisen-leraar.pdf>
- Asterhan, C. S. C., & Lefstein, A. (2024). The search for evidence-based features of effective teacher professional development: A critical analysis of the literature. *Professional Development in Education*, 50(1), 11-23. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2283437>
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven: Over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. Technische Universiteit Eindhoven.
<https://pure.tue.nl/ws/files/3024588/Beijaard2009.pdf>
- Broek, S., Mulders, M., Huisman, P., Levels, M., Buiskool, B.-J., Lindeboom, G.-J., Espéret, A., Coenen, J., Kleine Deters, B., Elderenbosch, M., & Wolf, M. (2025). *Eindrapport—Onderzoek Verbreding wettelijke taak LLO*. ECBO en Ockham IPS.
- Buisman, M., Krepel, A., Mariën, H., Van de Lans, R., Diepstraten, I., Stronkhorst, E., & Farzan, K. (2025). *TALIS 2024—De werk- en leeromgeving op school in beeld*.
- Diepstraten, I., & Evers, A. (2012). *Leraren Leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren*.
https://research.ou.nl/ws/portalfiles/portal/1036366/LOOK_Rapp40_web_280812%281%29.pdf
- Dood, C., Gubbels, J., Hornstra, L., Diepstraten, I., & Bakx, A. (2022). *Literatuurstudie naar effectieve professionaliseringsactiviteiten voor leraren*.
- Garrett, R., Citkowicz, M., & Williams, R. (2019). How responsive is a teacher's classroom practice to intervention? A meta-analysis of randomized field studies. *Review of Research in Education*, 43(1), 106-137. <https://doi.org/10.3102/0091732X19830634>
- Gravesteijn, J., de Koning, J., & de Vos, W. (2012). *Inventarisatie van lacunes in het opleidings- en scholingsaanbod*. SEOR.
- Groot, A., Voskamp, H., Wolf, M., & Drie, E. van. (2023). *Professionele achtergrond van mbo-docenten basisvaardigheden en burgerschap*. <https://ecbo.nl/wp-content/uploads/eindrapportage-professionele-achtergrond-van-mbo-docenten-basisvaardigheden-en-burgerschap.pdf>
- Hagedoorn, M. (2021). *Docentprofessionalisering—Het doorbreken van bestaande patronen in het MBO*. Landstede Groep.
- Hermanussen, J., Van der Sluis, M., & Wolf, M. (2024). *Versterking van het bestuurlijk vermogen van mbo-instellingen voor professionalisering van onderwijsteams*. ECBO. <https://ecbo.nl/wp-content/uploads/Eindrapport-NRO-onderzoek-Versterking-Bestuurlijk-vermogen-van-mbo-instellingen-voor-professionalisering-van-onderwijsteams.pdf>
- Inspectie van het Onderwijs. (2024). *Technisch rapport inhoud van professionaliseringsactiviteiten—De staat van het onderwijs 2024*.
- Inspectie van het Onderwijs. (2025). *De staat van het onderwijs 2025*.
- Ippel, E., Kok, M., Koopman, M., & De Jong, A. (Red.). (2024). Onderwijsprofessionals versterken hun handelen door samen leren en ontwikkelen. In *Blijven werken in onderwijs—Continuërnig lectoraat werken in onderwijs*. Hogeschool Utrecht.
- Janssen, T., Vrielink, S., Borst, R., Hetteema, T., & Van der Velde, F. (2025). *Kernrapport werkonderzoek 2024*.
- Koffeman, A., Van De Kuilen, H., & Snoek, M. (2023). Professionele ontwikkeling als strategie om leraren te behouden. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 44(4), 26-44.
<https://doi.org/10.63379/x7btr529>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150.
<https://doi.org/10.3102/0034654315627864>





- Louws, M., & Meirink, J. (2020). Professionalisering van ervaren leraren. In *Leraar: Een professie met perspectief 1 | Een veelzijdig beroepsbeeld* (pp. 116-126).
<https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/H1.10-Professionalisering-van-ervaren-leraren.pdf>
- Scheeren, J., Van den Berg, D., & Vrielink, S. (2023). *Professionalisering van leraren en docenten*.
- Schenke, W., Weijers, D., Bollen, I., & Elshof, D. (2019). *Huisacademies in kaart*. Kohnstamm Instituut.
https://www.poraad.nl/system/files/huisacademies_in_kaart_kohnstamm_instituut.pdf
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Herwegen, J. V., & Anders, J. (2021). *What are the characteristics of effective teacher professional development? A systematic review and meta-analysis*. Education Endowment Foundation.
- Stevenson, M., Hedberg, J. G., O'Sullivan, K.-A., & Howe, C. (2016). Leading learning: The role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education*, 42(5), 818-835. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1114507>
- Ter Weel, B., Bussink, H., & Vlaanderen, M. (2023). *Doorlopende ontwikkeling leraren—Doorrekening ten behoeve van aanvraag nationaal groeifonds*. SEO Economisch Onderzoek.
- Ternité, E.-M., Verbakel, D., & Schreurs, M. (2020). *Behoefte en aanbod professionalisering LOB*.
https://www.expertisepuntlob.nl/bestanden/artikelen/13/2642_20201003_Euroguidance_Publicatie_Behoefte_en_aanbod_professionalisering_LOB.pdf
- Van Casteren, W., Beurskens, K., Hendrix, M., Lodewick, J., Kennis, R., Smeets, E., Stoep, J., & Termorshuizen, T. (2024). *Behoeften bij leraren en docenten aan ondersteuning en professionalisering bij passend en meer inclusief onderwijs*. ResearchNed.
- Van Casteren, W., Lodewick, J., Lommertzen, J., Luyten, E., & Van Mensvoort, C. (2023). *Vertrekredenen leraren en docenten in het po, vo en mbo*. ResearchNed.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren—Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON, Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Vrielink, S., Bendig, J., Wartenbergh, F., Scheeren, J., & de Vos, K. (2022). *Professionalisering van leraren en docenten—Onderzoek naar professionalisering in brede zin en evaluatie van de Lerarenbeurs*. CAOP, MOOZ en Centerdata.
- Walraven, A. (2023). Effectief professionaliseren doen leraren vooral in eigen tijd. *De Nieuwe Meso*, (3).

