



Professionele groei van lerarenopleiders

—

Loes van Wessum

Hans Troost

In opdracht van het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren

Kwaliteitsreeks / Verdieping





Inhoudsopgave

Inleiding	5
1 Reflectie model van professionele groei	6
2 Model van professionele groei voor bestuurlijk handelen	7
2.1 Optimaliseren van leerprocessen op alle niveaus	7
2.2 Bieden van leermogelijkheden in een krachtige leeromgeving	9
2.3 Model van professionele groei vanuit bestuurlijk perspectief	10
3 Leeractiviteiten door lerarenopleiders	13
4 Leerbehoeften van lerarenopleiders	16
5 Tot slot	17
6 Literatuur	18
7 Bijlage 1	22

Inleiding

Veel scholen willen werken vanuit eigenaarschap van het leren door de lerende. Dat geldt voor leerlingen, hun leraren en de lerarenopleiders. Op welke wijze kun je eigenaarschap voor het leerproces ondersteunen? Om zicht te krijgen op de eigen leerbehoeften en leeropbrengsten en de daarvoor te ondernemen leeractiviteiten kan de lerarenopleider gebruik maken van het model van professionele groei (Clarke & Hollingsworth, 2002)¹. Dit model is veelvuldig gebruikt in het onderzoek naar het leren van leraren. Het leren van de lerarenopleider kan er ook mee in kaart worden gebracht. We hebben het model bewerkt tot een reflectie-instrument. We bespreken dit reflectie-instrument in het eerste hoofdstuk.

Het leren van de leraren en lerarenopleiders draagt bij aan hun professionele ontwikkeling. Idealiter draagt het ook bij aan het ontwikkelen van de organisatie. Dit vraagt om het slim inrichten van het human resource development. In het tweede hoofdstuk gaan we in op de wijze waarop het model van professionele groei ondersteunend kan zijn voor het ontwikkelen van het human resource development beleid binnen de opleidingsscholen. We richten ons daarbij vooral op het voeren van ontwikkelingsgerichte gesprekken met medewerkers.

In het derde en vierde hoofdstuk gaan we in op wat er onderzoekmatig bekend is over het leren van lerarenopleiders. Deze hoofdstukken geven de theoretische onderbouwing bij werken met het model.

Het opleiden van leraren vraagt om het leren van de lerarenopleider zelf. Lerarenopleiders leren veelal informeel. Dat betekent dat ze vooral leren van het oplossen van praktijkproblemen, waarbij leren en werken dus hand in hand gaan. Ze leren daarbij ook veel van de samenwerking met hun collega's. Veel van dat informele leren gebeurt dus per ongeluk. Het expliciteren van deze leerprocessen draagt bij aan de professionele groei van lerarenopleiders. Professionalisering kan nog meer versterkt worden door van tevoren na te denken over de gewenste leeropbrengsten (Deen, Rondeel, & Kessels, 2017; Guskey, 2000; McKenney, & Reeves, 2019).

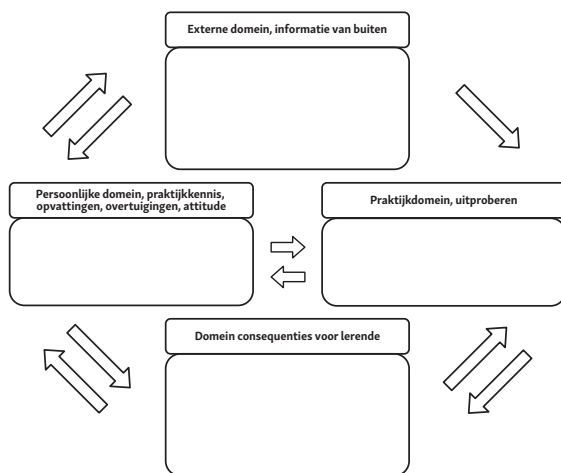
Wat leert een lerarenopleider (de instituutsopleider, de schoolopleider en de werkplekbegeleider²) van het ondernemen van meer informele leeractiviteiten? Welke leerbehoeften hebben lerarenopleiders? Daar hebben we nog weinig zicht op, zeker als het gaat om de schoolopleider en werkplekbegeleider. In dit katern bespreken we in het derde hoofdstuk leeractiviteiten die lerarenopleiders kunnen ondernemen, gebruikmakend van onderzoek naar het leren van instituutsopleiders en naar het leren van leraren. We gaan in het vierde hoofdstuk in op wat we onderzoekmatig weten over de leerbehoeften van (institutionele) lerarenopleiders.

1 In de tekst spreken we over de lerarenopleider, maar het model kan ook de professionele groei van leraren en andere onderwijsprofessionals ondersteunen.

2 Formeel wordt de werkplekbegeleider niet beschouwd als lerarenopleider, al wordt dat beeld niet bevestigd in de recente Staat van de Lerarenopleider. Omdat de werkplekbegeleider een belangrijke rol vervult in het begeleiden van de leraar in opleiding is het van belang hen te ondersteunen in hun professionele groei. In dit katern beschrijven we verschillende voorbeelden waarin de werkplekbegeleider zich professioneel ontwikkelt met behulp van het model van professionele groei.

1 Reflectiemodel van professionele groei

Het model van professionele groei (Clarke & Hollingsworth, 2002) is veelvuldig gebruikt in het onderzoek naar het leren van leraren (zie bijvoorbeeld Justi & Van Driel, 2006; Wongsopawiro, Zwart, & Van Driel, 2017). Het leren van de lerarenopleider kan er ook mee in kaart worden gebracht (Perry & Boylan, 2018; Kools & Van Wessum, 2020; Theunissen, Van Wessum en Troost, in voorbereiding). In eigen onderzoek hebben we dit model ook gebruikt, waarbij we ontdekten dat het model behulpzaam is als reflectie-instrument (Kools & Van Wessum, 2020). We hebben daarvoor van het model een vereenvoudigde vorm gemaakt die als placemat gebruikt kan worden voorafgaand, tijdens en na afloop van een leertraject (zie figuur 1)³.



Figuur 1. Placemat model professionele groei (ontleend aan Van Wessum & Kools, 2019, p 57)

In het model zie je vier domeinen staan, die onderling verbonden zijn met pijlen. Het meest krachtige leerproces ontstaat als er in alle domeinen geleerd wordt. We bespreken eerst de vier domeinen en daarna de betekenis van de pijlen.

- Het **externe domein** staat voor een 'externe bron van informatie of stimulus': alle informatie die van buiten komt. Dit kan een bijeenkomst of een cursus zijn, maar ook een gesprek met een expert of met een collega of een bron in de vorm van (vak)literatuur of een lezing.

Het gaat dus om verschillende leerbronnen die benut kunnen worden.

- Het **praktijkdomein** is het domein waar geëxperimenteerd wordt, waar nieuwe dingen worden uitgetoet. Dit kan in de klas of in de school plaatsvinden. De lerarenopleider ontwikkelt in dit domein haar technisch-rationele repertoire.
- Het **persoonlijke domein** bestaat uit het geheel van kennis, opvattingen en overtuigingen van de lerarenopleider. In dit domein ontwikkelt de lerarenopleider zich moreel-ethisch.
- Het **domein van consequenties** heeft betrekking op veranderingen (bij leraren in opleiding, in het lesgeven of bij de leerlingen) die door de lerende kunnen worden waargenomen als gevolg van het experimenteren.

Tussen de domeinen staan pijlen getekend. Door iets te leren in het ene domein kan er verandering optreden in een ander domein. Reflecteren op iets dat in een bepaald domein plaatsvindt, kan leiden tot een activiteit in een ander domein. We zien steeds twee pijlen tussen alle domeinen, met uitzondering van het externe domein en het praktijkdomein, waar slechts één pijl staat. Vanuit het praktijkdomein kan de lerarenopleider niet rechtstreeks bijdragen aan externe kennisontwikkeling. Dat gaat indirect – de lerarenopleider zal eerst haar nieuwe praktijktheoretische kennis moeten expliciteren en kan deze via het persoonlijke domein met anderen delen in het externe domein. Om de eigen praktijktheoretische kennis te expliciteren is samenwerking met collega's behulpzaam. In de interactie met anderen kan de lerarenopleider zich bewust worden van haar eigen impliciete kennis en mentale modellen.

Het model kan op verschillende manieren gebruikt worden. We verwijzen hiervoor naar Van Wessum en Kools⁴. Als concreet voorbeeld is in bijlage 1 een gesprekskaart opgenomen die schoolleiders gebruikt hebben in de AVS leergang leiding geven aan een lerende school. Ze zijn in tweetallen met deze kaart in gesprek gegaan nadat ze een gesprek tussen de opleider (Loes, een van de auteurs van dit katern) met een van de deelnemende schoolleiders als voorbeeld hebben bekeken.

³ Deze beschrijving is ontleend aan Van Wessum & Kools, 2019, p 57.

⁴ Van Wessum, L. & Kools, Q. (2019). *Professionele groei van leraren en andere onderwijsprofessionals. Grip op leren*. Oud-Turnhout: Gompel en Svacina.

2 Model van professionele groei voor bestuurlijk handelen

Het model van professionele groei kan ondersteunend zijn voor het ontwikkelen van het human resource development beleid binnen de opleidingsscholen.

2.1 Optimaliseren van leerprocessen op alle niveaus

Het model van professionele groei kan gebruikt worden om te reflecteren op en te werken aan de leerprocessen van de professionals in de organisatie. Van belang daarbij is dat al het leren van de professionals gericht is op het optimaliseren van het leren van de leerlingen. In het model van professionele groei zit dat voor leraren in het vergroten van de impact op het leren van de leerlingen (het praktijkdomein en het domein van de consequenties). Leraren kunnen daarmee de grootste bijdrage leveren aan het leren van de leerlingen- zij werken immers iedere dag met hen samen. Voor lerarenopleiders en schoolleiders gaat dat indirecter. Hun impact loopt via het leren van de leraren. In het model van professionele groei zit hun bijdrage dan in het vergroten van de impact op het leren van de leraren (het praktijkdomein en het domein van de consequenties). Schoolbestuurders staan nog verder af van het primaire proces, maar kunnen ook reflecteren op hun leerprocessen middels het model van professionele groei. Hun impact op

het leren van de leerlingen loopt via het vergroten van hun impact op het leren van de lerarenopleider en schoolleider (het praktijkdomein en het domein van de consequenties).

De leerturbine (figuur 2) laat zien dat het optimaliseren van leerprocessen op alle niveaus op elkaar afgestemd moet zijn. De leerprocessen van de leerlingen zijn hiervoor leidend. De leerturbine maakt het belang van alignment en coherentie duidelijk. Het is van belang om alle structuren en mind-sets op elkaar af te stemmen (Fullan, & Quinn, 2016).

Als leraren goed kijken naar de leerprocessen van leerlingen (de twee gele bladen) en hun handelen (het donkergele blad) erop afstemmen, dan kunnen ze hun impact (de leeropbrengsten, het lichtgele blad) enorm vergroten. Succesvolle leraren zijn goed in staat te kijken welke leeropbrengsten leerlingen hebben gerealiseerd, daarbij gebruik makend van verschillende soorten data (bijvoorbeeld toetsgegevens, observaties, gesprekken met leerlingen) en weten wat ze moeten doen om de leerlingen verder te helpen in hun leerprocessen (Wiliam, 2011). Succesvolle leraren laten leerlingen die leeractiviteiten ondernemen die ze nodig hebben en beschikken over een groot pedagogisch-didactisch repertoire dat ze op de juiste wijze op het juiste moment kunnen inzetten. Ze realiseren zich dat een onvoldoende niet betekent dat dit het beste is wat een leerling kan, maar dat de leerling nog iets te leren heeft. Ze weten dat leren niet eindigt, maar verder gaat na de toets. Succesvolle leraren beseffen dat de leraar aan bod is als de leerling een onvoldoende haalt.

Leraren leren van het leren van hun leerlingen

Succesvolle leraren werken met een mindset van assessment for learning (Gulikers, & Baartman, 2017), niet met een mindset van leren voor assessment, of leren voor de toets. *Assessment for learning* vertalen we als evalueren voor (professionele) groei⁵. Een schoolorganisatie kan het leren van de leraren optimaliseren door te expliciteren wat de leeropbrengsten van de leraren zijn (het lichtgroene blad in de leerturbine): wat hebben zij nodig om het leren van de leerlingen te optimaliseren? Als kader kan hiervoor gebruik worden gemaakt van de bekwaamheidseisen voor leraren of internationale beroepsprofielen, zoals die van Australië (zie www.aitsl.edu.au/teach/standards).



Figuur 2. De leerturbine (Van Wessum en Verheggen, 2018)



De schoolleider en de lerarenopleider zijn de leraren van de leraren. Alhoewel zij beiden ander werk doen, vervullen ze beiden de rol van tweede orde leraar. Ze moeten niet alleen verstand hebben van het leren van leerlingen, maar ook van het leren van leraren. Voor hun professionele groei als tweede orde leraar kunnen zij hun impact op het leren van de leerlingen indirect vergroten door zich te ontwikkelen in hun praktijkdomein en het domein van de consequenties voor leraren (ze dragen dus bij aan het stimuleren van de professionele groei van de leraren in opleiding). Ze staan tevens model en moeten hun eigen handelen kunnen expliciteren en onderbouwen. De schoolleider kan leiderschapspraktijken inzetten om het leren van de leraren te stimuleren en de lerarenopleider kan opleidingspraktijken inzetten (het donkergroene blad in de leerturbine).

Schoolleiders en lerarenopleiders leren van het leren van de leraren

Schoolleiders en lerarenopleiders weten hun leiderschapspraktijken en opleidingspraktijken af te stemmen op de leerbehoeften van de leraren en hen te verleiden tot het ondernemen van leeractiviteiten (het groene blad in de leerturbine). Net als bij leerlingen en leraren is het goed om de leeropbrengsten van schoolleiders en lerarenopleiders te expliciteren (het donkerblauwe blad in de leerturbine): wat hebben zij nodig om het leren van leraren te optimaliseren? Als kader kan hierbij gebruik worden gemaakt van uit onderzoek gebleken succesvolle leiderschapspraktijken zijn (opgenomen in het herziene beroepsprofiel voor de schoolleider VO. Van Wessum, Ros & Andersen, 2021) en opleidingspraktijken (zie Velon, 2012 beroepsstandaard voor lerarenopleiders⁶). Lerarenopleiders en schoolleiders kunnen nagaan op welke wijze hun opleidingspraktijken en leiderschapspraktijken bijdragen aan het leren van de leraren en indien nodig hun praktijken aanpassen.

De leerturbine laat zien dat de impact van de bestuurder op het optimaliseren van de leerprocessen van de leerlingen indirect verloopt: via de schoolleider. De bestuurder kan haar impact vergroten door het leren van lerarenopleiders en schoolleiders - gericht op het leren van leraren, dat is gericht op het leren van leerlingen - centraal te stellen (Leithwood & McCullough, 2017). De bestuurder kan bestuurlijke leiderschapspraktijken inzetten om hun leerprocessen te optimaliseren en leert daarvan.

Bestuurders leren van het leren van de lerarenopleiders en schoolleiders

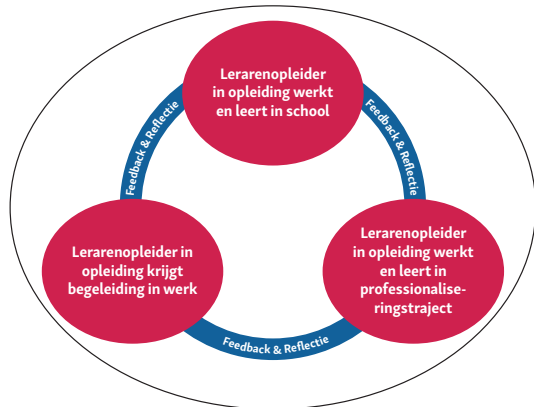
Als team is het van belang goed te weten welke leeropbrengsten je bij de leerlingen wilt realiseren (het lichtgele blad). Weten wat je onder goed onderwijs verstaat, wat je verstaat onder een goede les, draagt bij aan het realiseren van die leeropbrengsten. Het stelt je ook in staat om op een goede manier externe verantwoording af te leggen. Het is immers niet moeilijk om verantwoording af te leggen over iets waar je zelf in gelooft.

Werken vanuit gedeelde morele principes, vanuit hoge verwachtingen van alle leerlingen, draagt bij aan het gevoel er samen echt toe te doen (Hattie, 2016; Donohoo, 2017). Werken in zo'n krachtige leeromgeving (het hart van de turbine), waar leraren samenwerken, er veel ruimte is om te experimenteren met nieuwe werkvormen en er wederzijds vertrouwen en steun is, geeft energie en verhoogt het werkplezier (Van Keulen, ea. 2015). Werken in zo'n krachtige leeromgeving stimuleert continue professionele ontwikkeling (Vangrieken, Meredith, Packer, & Kyndt, 2017). Een krachtige leeromgeving verleidt leerlingen en professionals tot leren.

2.2 Bieden van leermogelijkheden in een krachtige leeromgeving

Het model van professionele groei biedt lerarenopleiders een reflectie instrument om te reflecteren op hun individuele of gezamenlijke leerprocessen. Leerprocessen vinden niet plaats in het luchtledige, maar worden tevens gekleurd door de context waarbinnen lerarenopleiders werken. De ene organisatie biedt meer leermogelijkheden dan de andere. In het hart van de leerturbine staat een krachtige leeromgeving. Lerarenopleiders kunnen zich verder ontwikkelen als ze werken binnen een organisatie die hen veel leermogelijkheden biedt.

Een krachtige leeromgeving kan het leren van lerarenopleiders stimuleren. In figuur 3 staat dit beschreven voor lerarenopleiders, maar uiteraard geldt dit ook voor andere professionals. In een krachtige leeromgeving zijn er meerdere leermogelijkheden. Lerarenopleiders kunnen gebruik maken van drie leermogelijkheden, namelijk het werk zelf (de bovenste bol), meer formeel leren in professionaliseringstrajecten (de rechterbol) en door begeleiding in het werk (de linker bol).



Figuur 3. Krachtige leeromgeving

Als bestuurder kun je deze leermogelijkheden aanbieden. Het is aan de lerarenopleider of zij er ook gebruik van wil maken. Lerarenopleiders (en andere professionals) leren vooral informeel in en door het werk. Informele of incidentele leeractiviteiten ontstaan per ongeluk, als bij-effect en zijn niet gestructureerd en vinden min of meer ongepland plaats (Segers, Messman & Dochy, 2018). Door problemen op te lossen en veel ervaring op te doen worden lerarenopleiders steeds beter in hun vak. Daarbij volstaat het niet om 'meters te maken', het gaat om bewust meters maken. Door te reflecteren en feedback te krijgen op haar handelen werkt de lerende aan de ontwikkeling van bewuste praktijken oftewel *deliberate practice* (Ericsson, 2006; Hattie & Yates,

2014). Feedback en reflectie dragen bij aan het leren en staan daarom in figuur 3 als verbindend element tussen alle leermogelijkheden genoemd. Als bestuurder kun je reflectie gesprekken voeren met schoolleiders en schoolleiders de gesprekken laten voeren met de lerarenopleiders (als onderdeel van de gesprekkencyclus). Je kunt feedback (laten) geven op hun handelen (zowel lerarenopleiders als schoolleiders) door ze bijvoorbeeld te (laten) observeren als ze leraren (in opleiding) begeleiden. Voor feedback-feedforward en reflectie kan gebruik worden gemaakt van het model van professionele groei (in paragraaf 2.3. gaan we daar vanuit bestuurlijk perspectief nader op in). Schoolleider en bestuurder kunnen de leermogelijkheden binnen het dagelijks werk van lerarenopleiders vergroten door hen uitdagende taken te geven. Als bestuurder kun je vanuit HRD-beleid een juiste *casting* (laten) toepassen voor het verdelen van werkzaamheden. Zit iedere medewerker op de juiste plek en heeft iedere medewerker voldoende intellectuele uitdaging? Voor startende lerarenopleiders of schoolleiders is het daarbij van belang (zoals bij de inductie van starende leraren- zie Helms-Lorenz, Van der Pers, Moorer, Lugthart, Van der Lans & Maulana, 2020) hen niet te overvoeren met het gehele takenpakket van een lerarenopleider of schoolleider, maar ze hier stapsgewijs in te laten groeien. Het uitvoeren van complex werk vraagt daarbij wel om voldoende regelruimte of autonomie (Van der Krogt, 1995). Op die manier kun je lerarenopleiders binden en boeien aan jouw organisatie.

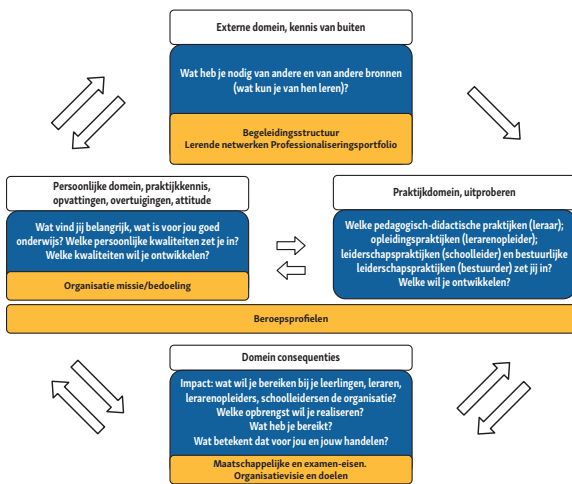
Lerarenopleiders kunnen zich verder professioneel ontwikkelen door deel te nemen aan meer formele, weg-van-de-werkplek georganiseerde professionaliseringsactiviteiten (bijvoorbeeld een cursus, al dan niet vanuit de eigen bestuurs- of schoolacademie of samenwerkingsverband, deelname aan een congres, samen bestuderen van vakliteratuur etc. (Van Wessum, Kools, Boei, Willemse, & Van Katwijk, 2018). In figuur 3 staat leren én werken in professionaliseringsactiviteiten. We hebben daar bewust voor gekozen omdat het van belang is binnen formele professionalisering zoveel mogelijk te werken aan authentieke vraagstukken: als werken en leren meer verbonden zijn, draagt dat bij aan succesvolle leerervaringen. Professionalisering moet zoveel mogelijk gericht zijn op het primaire proces (Darling Hammond e.a., 2017; Maandag et al., 2017; Sonnemann, Roberts-Hull & Hunter, 2016). In het geval van lerarenopleiders gaat het dan om het stimuleren van het leren van de leraar in opleiding.

Het leren van lerarenopleiders wordt geoptimaliseerd als ze ook begeleid worden op de werkvloer en kunnen samenwerken met collega's, de derde leermogelijkheid. Ook meer ervaren lerarenopleiders ervaren steun door met collega's samen te kunnen werken (of te werken met een

critical friend, Aalsma & Jansen, 2012) en hebben af en toe begeleiding nodig, bijvoorbeeld als ze een nieuwe taak gaan uitvoeren. Leren door samenwerking draagt ook bij aan het expliciteren van de eigen, vaak impliciete praktijkkennis, een dialoog over opleidingspraktijken en opvattingen en het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal (De Vries, & Oolbekkink-Marchand, 2020). We denken dat het model van professionele groei als hulpmiddel voor bestuurlijk handelen voor personeelsbeleid gebruikt kan worden.

2.3 Model van professionele groei vanuit bestuurlijk perspectief

Systematische professionalisering en inbedding in het personeelsbeleid komt in Nederland nog onvoldoende tot stand. In andere landen vloeit professionalisering van lerarenopleiders vaak voort uit individuele initiatieven (De Vries e.a., 2020). Het model van professionele groei kan als hulpmiddel voor bestuurlijk handelen voor personeelsbeleid gebruikt worden.



Figuur 4. Model van professionele groei als hulpmiddel voor bestuurlijk handelen

Voor een beschrijving van het model van professionele groei verwijzen we naar hoofdstuk 1. In figuur 4 staat het model van professionele groei met een verdere uitwerking in blauwe en gele vlakken. In de blauwe vakken staan vragen die de bestuurder kan gebruiken in ontwikkelingsgerichte gesprekken. Als het gaat om het formuleren van gewenste leeropbrengsten (bijvoorbeeld: welke opleidingspraktijken wil je ontwikkelen?) is het uiteraard erg mooi als de lerende hier zelf over nadenkt. Dat geldt voor leerlingen en voor professionals. Lerenden kunnen ook samen deze gesprekken voeren.

Het model van professionele groei wordt als kader gebruikt om met de lerende mee te denken en de juiste vragen te stellen om de gewenste leeropbrengsten te benoemen. Hierbij staan in figuur 4 meerdere actoren genoemd. Vanuit HRD-perspectief is het natuurlijk het mooiste als op alle niveaus binnen de organisatie de ontwikkelingsgerichte gesprekken op dezelfde manier gevoerd worden. De bestuurder kan zelf het goede voorbeeld geven door dit soort gesprekken met eindverantwoordelijke schoolleiders en coördinatoren van opleidingsscholen te voeren en hen te stimuleren en te begeleiden in het voeren van dergelijke gesprekken met teamleiders en lerarenopleiders. Eindverantwoordelijke schoolleiders op hun beurt kunnen teamleiders en lerarenopleiders stimuleren en begeleiden in het voeren van gesprekken met leraren (in opleiding) en leraren kunnen deze gesprekken met leerlingen voeren. Het model van professionele groei wordt op deze manier als reflectie- en ontwikkelinstrument gebruikt binnen de gehele organisatie en past ook weer in het alignment dat de leerturbine laat draaien.

De gele vlakken in figuur 4 geven aan welke instrumenten of kaders gebruikt kunnen worden bij het bestuurlijk handelen. We bespreken ze hieronder per domein.

- Onder het **domein van de consequenties** staan maatschappelijke en exameneisen en de doelen/visie van de organisatie. Het vergroten van de impact - vooral op het leren van de leerlingen - kan de bestuurder realiseren door de impact expliciet te bespreken. Welke doelen streeft de organisatie na? In het strategisch personeelsbeleid gaat het om het beleid en concrete activiteiten van management van arbeid en personeel gericht op het behalen van organisatiedoelstellingen, maatschappelijke doelstellingen en doelstellingen van medewerkers (Leisink, 2019). Het voeren van ontwikkelingsgerichte gesprekken biedt de mogelijkheid om de persoonlijke, maatschappelijke en organisatiedoelstellingen te bespreken. Zoals eerder aangegeven is het hierbij van belang om de gewenste impact vanuit morele keuzes (het persoonlijke domein) te benoemen. De visie van de organisatie is een concrete vertaalslag van de missie- net zoals de door de lerarenopleider gewenste doelen voortvloeien uit haar drijfveren.
- Bij het **praktijkdomein en het persoonlijke domein** staat beroepsprofielen genoemd. Uit onderzoek naar succesvolle onderwijssystemen (Tucker, 2019, Darling Hammond, 2017) blijkt dat duidelijkheid geven over wat er van de professionals verwacht wordt door een helder beroepsprofiel bijdraagt aan het realiseren van de opbrengsten. In Nederland kennen we een

beroepsstandaard voor de lerarenopleider, maar deze geeft lerarenopleiders weinig houvast voor hun handelen (Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2013). In de ontwikkelingsgerichte gesprekken kan deze beroepsstandaard wel als kader gebruikt worden. Waar staat de schoolleider of lerarenopleider in haar ontwikkeling (ten opzichte van de standaard of profiel) en waar wil ze staan? Wat wordt er vanuit organisatieperspectief van de schoolleider of lerarenopleider verwacht?

We denken dat het model van professionele groei kan helpen om het gewenste professionele gedrag (het praktijkdomein in het model van professionele groei) te formuleren. Het gaat daarbij niet om het beschrijven van een totaal beroepsprofiel, maar om aspecten ervan die betrekking hebben op actuele vraagstukken van lerarenopleiders - binnen de vigerende beleidscontext. Door lerarenopleiders hun verhaal te laten vertellen - welke worstelingen ervaren ze? - krijgen ze zicht op hun leerbehoeften (White e.a, 2020).

In het herziene beroepsprofiel voor de schoolleider VO (Van Wessum ea. 2021) staan leiderschapspraktijken en persoonlijke kwaliteiten beschreven waarvan uit onderzoek duidelijk is dat deze bijdragen aan succesvol onderwijs.

- Bij het **persoonlijke domein** staat organisatiemissie en bedoeling genoemd. Werken vanuit de bedoeling (Hart & Buiting, 2012) of de missie van de organisatie geven aan wat de collectieve ambities is van de organisatie. Het verwoordt de diepere drijfveren van de organisatie. Bij voorkeur komen deze overeen met de drijfveren van de lerarenopleider.

Goed personeelsbeleid geeft leraren professionele ruimte om hun eigen professionalisering te sturen, binnen de kaders van de visie van de school (Kessels, 2012). Op die manier zal professionalisering ook bijdragen aan werkplezier van lerarenopleiders. Het gaat daarbij niet om de vraag: "Hoe krijg ik ze in beweging?", maar om de vraag "Wat beweegt ze"? De lerarenopleider





zie je dan niet als uitvoerder, maar als ontwerper en onderzoeker van opleiden (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Die laatste vraag sluit aan bij wat de drijfveren van lerarenopleiders zijn en heeft betrekking op de morele component in het persoonlijke domein.) Hij doet een beroep op de intrinsieke motivatie, van belang bij het uitvoeren van meer complexe taken (Fullan & Quinn, 2016). Werken vanuit die vraag is niet gebaseerd op sturing en controle, maar op het vertrouwen dat lerarenopleiders het beste voorhebben met de leraren in opleiding en de leerlingen. Vertrouwen ontstaat in de relatie (Tschannen-Moran, 2014; Murphy & Louis, 2017). Door met elkaar in gesprek te gaan kan vertrouwen zich ontwikkelen. De bestuurder kan hierin het goede voorbeeld geven.

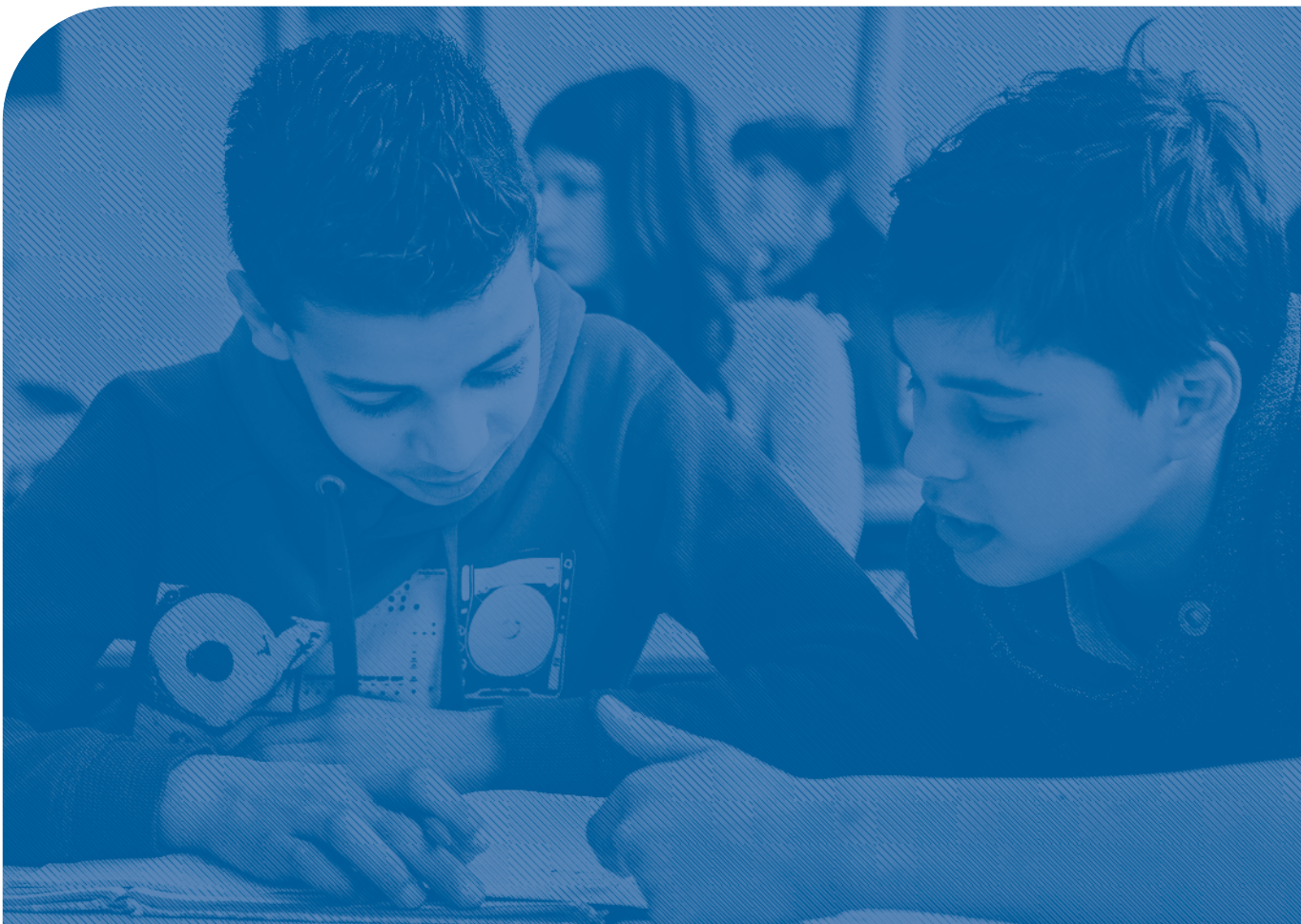
- Bij het **externe domein** staan drie onderwerpen genoemd, namelijk begeleidingsstructuur, lerende netwerken en professionaliseringsportfolio.
 - Met begeleidingsstructuur bedoelen we de manier waarop de drie leermogelijkheden zoals beschreven in paragraaf 2.2. zijn ontwikkeld binnen een krachtige leeromgeving. Op welke wijze worden lerarenopleiders ondersteund in hun leren van hun werk, in samenwerking met collega's, in hun begeleiding en in formele professionalisering?
 - Met lerende netwerken bedoelen we de mogelijkheden die lerarenopleiders hebben om te leren van deelnemen in netwerken. Stimuleert het bestuur deelname aan netwerkbijeenkomsten en/of introduceert ze lerarenopleiders in haar eigen netwerk?
 - Is binnen het samenwerkingsverband van samen opleiden voor lerarenopleiders ook duidelijk van welk professionaliseringsaanbod ze gebruik kunnen maken? Is er een eenduidig opleidingsportfolio, bij voorkeur gekoppeld aan de te ontwikkelen bekwaamheidseisen of opleidingspraktijken? Is voor lerarenopleiders duidelijk op welke thema's en waar ze zich verder kunnen professionaliseren?

3 Leeractiviteiten door lerarenopleiders

Lerarenopleiders kunnen zich op diverse manieren professioneel ontwikkelen. Ze kunnen deelnemen aan meer formele professionaliseringsactiviteiten zoals congressen, trainingen, workshops, het volgen van een cursus of opleiding over uiteenlopende onderwerpen (Livingston, McCall, & Morgado, 2009; European Commission, 2013; Van Wessum, Kools, Boei, Willemse, & Van Katwijk, 2018). Dit kunnen professionaliseringsactiviteiten zijn die buiten of binnen de eigen organisatie georganiseerd worden. Professionalisering kan ook informeel van aard zijn, waarbij de focus meer ligt op het oplossen van problemen in de dagelijkse praktijk (Lipowski, Jorde, Prenzel, & Seidel, 2011; Tynjälä, 2008) of het leren doen van onderzoek (Willemse & Boei, 2017) en professionalisering meer als bijvangst gezien wordt (Ruijters, 2006; Vermeulen, 2016). Onderzoek toont aan dat lerarenopleiders een voorkeur lijken te hebben voor informele en incidentele vormen van leren (Dengerink, Lunenberg, & Kools, 2015; Czerniawski, Guberman, & MacPhail, 2017). Leren vindt min of meer per ongeluk plaats en wordt niet gepland. Door te werken aan het oplossen van praktijkproblemen wordt per ongeluk

of impliciet geleerd. Lerarenopleiders leren van het leren van de leraar-in opleiding. Op welke wijze kunnen zij de leerprocessen van leraren in opleiding -gericht op het leren van leerlingen- optimaliseren? Welke kennis, vaardigheden, houding, opvattingen, normen en overtuigingen kunnen zij ontwikkelen om het leren van de leraar in opleiding te onderzoeken, te ondersteunen en te stimuleren? Welke leeractiviteiten kunnen ze daarvoor zelf ondernemen?

Lerarenopleiders vervullen vaak twee rollen: die van lerarenopleider en leraar. Beiden rollen vragen om continue professionele ontwikkeling- een woord dat wij prefereren boven het wat gevangenisachtige levenslang leren. Het leren van de lerarenopleider is gericht op zowel het technisch-rationele domein (hoe kan ik mijn werk zo goed mogelijk uitoefenen?) als op het moreel-ethische domein (hoe kan ik zo goed mogelijk bijdragen aan de ontwikkeling en welbevinden van de leraar in opleiding?) (Van den Berg, 2020). Beide dimensies staan in het model van professionele groei dat we in hoofdstuk 1 presenteren.



Er is behoorlijk wat onderzoek gedaan naar succesvolle leeractiviteiten van leraren, zowel bij formele als bij informele leerprocessen⁷. Hieruit komen zes clusters van leeractiviteiten voort waarvan leraren zelf ook aangeven dat ze deze leeractiviteiten waarderen (Evers, Kreijns, Van der Heijden, 2016; Kyndt, Gijbels, Grosemans, & Donche, 2016; Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde, 2018; Tynjälä, 2008;). Vergelijkbare leeractiviteiten komen naar voren uit het beperkte onderzoek dat gedaan is naar het leren van lerarenopleiders (Ping, Schellings, & Beijaard, 2018; Czerniawski e.a., 2017).

1. Keeping up to date, het bijhouden van recente ontwikkelingen binnen het betreffende vakgebied van de lerende. Denk hierbij aan het opfrissen van (vak)specifieke kennis. Dat kan bijvoorbeeld in een (master)opleiding, na- of bijscholing op specifieke (vak)onderwerpen, het bijwonen van studiedagen of congressen of het lezen van (vak)literatuur.
2. Leren door te doen (zonder de intentie om te leren). Leren door simpelweg je werk te doen is een vorm van leren waarbij handelingen routine worden. Dit ontstaan van routines geeft ruimte om de aandacht op nieuwe situaties te richten en daarin te leren. Zo ontstaat groei door het opdoen van ervaring.
3. Leren door te experimenteren (met de intentie om te leren). In deze manier van leren wordt er bewust iets uitgetoet (interventie) met het doel te kijken wat dit oplevert. Tijdens het experiment worden gegevens verzameld, wordt daarop gereflecteerd en worden conclusies getrokken.
4. Leren door (individueel) te reflecteren op ervaringen. In een reflectie wordt op een kritisch-analytische manier teruggekeken op een handeling aan de hand van vragen 'wat deed ik, welke rol vervulde ik, hoe zie ik mijn professionele rol?'
5. Leren van de gedachten en het gedrag van anderen (niet in face-to-face interactie, maar door een medium als boek, tijdschrift, presentatie, observatie, enz).
6. Samenwerking met collega's om onderwijs of schoolorganisatie te verbeteren. Leren in en door samenwerking is vaak een combinatie van bovengenoemde leeractiviteiten. De samenwerking is gericht op het verbeteren van een onderwijssituatie of de schoolcontext en daarbij wordt gebruik gemaakt van (vak)literatuur, experimenten, reflectie etc. Samenwerking is een uitermate krachtige leer- of professionaliseringsstrategie- ook voor lerarenopleiders- die bijdraagt aan innovatie en het realiseren van goede leerlingresultaten (Heldens, 2017; Vangrieken, Dochy,

Raes, & Kyndt, 2015). Diepere vormen van samenwerking waarbij lerenden afhankelijk van elkaar zijn, kunnen bijdragen aan nieuwe kennis, vaardigheden, opvattingen en overtuigingen (Van Keulen, Voogt, Van Wessum, Cornelissen, & Schelfhout, 2015). Voorbeelden van diepe samenwerking zijn lesson study, samen systematisch onderzoek doen en samen cyclisch onderwijs ontwerpen.

Uit de bovenstaande opsomming kan het beeld ontstaan dat leeractiviteiten alleen geïsoleerd van elkaar voorkomen. Dat is echter in de praktijk geenszins het geval. De ene activiteit kan aanleiding zijn voor een andere en activiteiten kunnen worden gecombineerd. De leeractiviteiten bestaan uit een externe, zichtbare component en uit een interne, niet zichtbare, mentale component. Reflecteren kan bijvoorbeeld bestaan uit (intern) denkactiviteiten als herinneren of analyseren en externe activiteiten als bijvoorbeeld opschrijven in een logboek of op de fiets naar huis de dag overdenken.



4 Leerbehoeften van lerarenopleiders

Dé leerbehoefte van dé lerarenopleider bestaat niet. De leerbehoefte is afhankelijk van de fase van professionele ontwikkeling, de situatie waarin de lerarenopleider zich bevindt (en de problemen die zich daarbij voordoen), de organisatie waarbinnen ze werkt, en de persoonlijke kwaliteiten van de lerarenopleider (zoals bijvoorbeeld kennis over het leren van volwassenen).

Omdat de meeste lerarenopleiders eerder leraar waren komen veel van de behoeften voort uit het zoeken naar de rol van de lerarenopleider; wat betekent het om een lerarenopleider te zijn (Hordvik, 2018)? Zijn mijn klassenmanagementvaardigheden goed genoeg om als tweede orde leraar (leraar van leraren) te functioneren? Is dit een beroep dat bij mij past, kan ik het wel (Van der Klink, Kools, Avissar, White & Tetsuhito Sakata, 2017)? Als lerarenopleiders meer vertrouwd zijn met hun rol als lerarenopleider willen ze steeds beter worden. Ze willen leren om nog beter te kunnen bijdragen aan het leren van de leraar in opleiding. Ze willen hun pedagogisch didactisch repertoire als lerarenopleider uitbreiden en leraren in opleiding ondersteunen om het leren van de leerlingen te optimaliseren (Ping e.a., 2018; Placklé, Cools, & Meeus, 2015). Instituutopleiders en schoolopleiders hebben ook nog een derde-orde leraarsrol (leraar van lerarenopleiders) als zij bijdragen aan de ontwikkeling als lerarenopleider van de schoolopleiders en werkplekbegeleiders (White, 2018).

Lerarenopleiders in academische settings willen ook hun onderzoeksmatige rol verder ontwikkelen (Czerniawski e. a., 2017). Ook van lerarenopleiders in niet academische organisaties wordt steeds meer verwacht dat ze hun onderzoekende houding ontwikkelen door het verrichten van praktijkgericht onderzoek. In ieder geval worden ze verondersteld studenten hierin te begeleiden. Lerarenopleiders ontwikkelen naast hun professionele identiteit als lerarenopleider ook die van de onderzoeker en willen leren omgaan met mogelijke spanningen die deze twee verschillende identiteiten met zich meebrengen (Ping, Schellings, Beijaard & Ye, 2020). Beide rollen doen een ander beroep op hen. Wanneer zet je als opleider je onderzoekerspet of en wanneer die van de opleider?

De organisatorische context waarbinnen lerarenopleiders werken beïnvloedt de leerbehoeften (Shargir, 2017). Door de eisen die de organisatie of de politiek (White, Timmermans & Dickerson, 2020) stelt aan het opleiden van leraren

kan de lerarenopleider immers een discrepantie ervaren tussen wat zij kan en wat de organisatie van haar vraagt. De organisatie kan als rijke leeromgeving voor lerarenopleiders functioneren. Een organisatie die veel leermogelijkheden en tijd biedt kan lerarenopleiders verleiden zich continu te professionaliseren. Leermogelijkheden binnen de organisatie kunnen breed worden opgevat, er kan geleerd worden binnen de eigen school, binnen de kennisinstituten en in de samenwerking tussen beiden en met andere scholen. Het praktijkdomein van lerarenopleiders kan betrekking hebben op die drie onderdelen (ze werken in een partnerschap, in een kennisinstelling en in hun school).

Het is aan de lerarenopleider zelf of zij ook gebruik wil maken van deze leermogelijkheden. Lerarenopleiders met sterk ontwikkelde persoonlijke kwaliteiten- met name professioneel zelfvertrouwen- zullen eerder gebruik maken van deze leermogelijkheden. Organisaties waarin professionals veel van en met elkaar kunnen leren en waarbij ze elkaar steunen en vertrouwen dragen bij aan betere resultaten en maken de organisatie een aantrekkelijke werkplek (Murphy, & Seashore Louis, 2018; Bolhuis, 2017; Van Wessum & Verheggen, 2019).

5 Tot slot

We hebben in dit katern het model van professionele groei beschreven. Dit model kan gebruikt worden op alle niveaus binnen de organisatie. Het model ondersteunt het reflectie proces van de lerende lerarenopleider (en andere onderwijsprofessionals) en kan gebruikt worden als kader voor het bestuurlijke HRD-beleid. We hopen met dit katern alle professionals binnen samen opleiden en professionaliseren te inspireren met het model aan de slag te gaan. In een vervolgatern zullen we voorbeelden beschrijven van besturen die op verschillende wijzen met het model aan de slag zijn gegaan.



6 Literatuur

- Aalsma, E., & Jansen, F. (2012). *Inzet van critical friends bij professionaliseren van leraren*. Heerlen: LOOK - Open Universiteit.
- Bolhuis, E.D. (2017). *How Teacher Educators Learn to Use Data in a Data Team*. Thesis University of Amsterdam, Amsterdam, The Netherlands.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18 (8), 947–967.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York, NY: Teachers College Press.
- Czerniawski, G., Guberman, A., & MacPhail, A. (2017). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: an international comparative needs analysis, *European Journal of Teacher Education*, 40:1, 127–140
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Deen, E., Rondeel, M., & Kessels, J. (2017). *Opleidingskunde: Leren in het werk, rond het werk, voor het werk*. Vakmedianet.
- Dengerink, J., Lunenberg, M., & Kools, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 41(1), 78–96.
- De Vries, B., & Oolbakkink-Marchand, H. (2020). Hoe blijf je lerarenopleider? Een waaier aan professionaliseringsmogelijkheden. In H. Oolbakkink-Marchand, Q Kools, H. Stokhof, & M. Vervoort, (Red). *Staat van de lerarenopleider*, pp 23-29. Velon.
- Donohoo, J. (2017). [*Collective Efficacy: How Educators' Beliefs Impact Student Learning*](#). Corwin.
- Ericsson, K.A. (2006). *Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press.
- European Commission (2013). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*. Evers, A.T., Kreijns, K. & Van der Heijden, B.I.J.M. (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work, *Studies in Continuing Education*, 38(2), 162-178.
- Fullan, M. & Quin, J. (2016). *Coherence. The right drivers in action for schools, districts and systems*. Corwin.
- Gulikers, J., & Baartman, L. (2017). *Doelgericht professionaliseren: formatieve toets competenties met effect. Wat DOET de docent in de klas?* Overzichtsstudie uitgevoerd met subsidie van NROPPO. Wageningen Universiteit/Hogeschool Utrecht.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Hart, W., & Buiting, M. (2012) *Verdraaide organisaties. Terug naar de bedoeling*. Vakmedianet.
- Hattie, J. (2016). *Third Visible Learning Annual Conference: Mindframes and Maximizers*, Washington, DC, July 11, 2016.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science how we learn*. London: Routledge.
- Heldens, H. P. F. (2017). *Teacher educator collaboration: activities, networks and dynamics*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Helms-Lorenz, M., Pers, van der, M., Moorer, P., Lugthart, E., Lans, van der, R., & Maulana, R. (2020). [*Begeleiding Startende Leraren 2014-2019: Eindrapportage*](#). University of Groningen.
- Hordvik, M. (2018). *Developing as a teacher educator. Using self-study of teacher education practices as a pedagogy for professional development: A rhizomatic consideration*. Dissertation from the Norwegian School of Sport Sciences.
- Justi, R. & Van Driel, J.H. (2006). The use of the IMTPG as a framework for understanding the development of science teachers' knowledge on models and modelling. *Teaching & Teacher Education*, 22, 437–450.
- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.
- Kools, Q., & Van Wessum, L. (2020). En wat heb je geleerd? In gesprek over professionalisering (2020). *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 41 (3), 193-201.
- 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.
- Leisink, P. (2019). *Werk maken van strategisch hrm hoe personeelsbeleid bijdraagt aan goed onderwijs en bevlogen medewerkers*. In opdracht van de VO-academie van de VO-raad Juli 2019.
- Leithwood, K., & McCullough, C. (2017). *Strong districts and their leadership project. Executive Summary of Research*. CODE Council of Ontario Directors of Education.
- Livingston, K., McCall, J., & Morgado, M. (2009). Teacher Educators as Researchers. In A. Swennen, & M. van der Klink., *Becoming a Teacher Educator*. Houten: Springer, pp. 191-203.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO.
- Maandag, D.W., Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Verkade, A.T., & Van Veen, K. (2017). *Features of effective professional development interventions in different stages of teacher's careers: A review of empirical evidence and underlying theory*. Lerarenopleiding Rijksuniversiteit Groningen.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: Towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143-168.
- Murphy, J.M. & Seashore Louis, K. (2018). *Positive School Leadership: Building Capacity and Strengthening Relationships*. New York: Teachers College Press.
- Maandag, D.W., Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Verkade, A.T., & Van Veen, K. (2017). *Features of effective professional development interventions in different stages of teacher's careers: A review of empirical evidence and underlying theory*. Lerarenopleiding Rijksuniversiteit Groningen.
- McKenney, S., & Reeves, T.C. (2019). *Conducting educational design research*. Londen: Routledge.
- Oolbakkink-Marchand, H., Kools, Q. Stokhof, H., & Vervoort, M. (2020). Staat van de lerarenopleider. Velon.
- Perry, E. & Boylan, M. (2018) Developing the developers: supporting and researching the learning of professional development facilitators. *Professional Development in Education*, 44:2, 254–271.
- Ping, C., Schellings, G., Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education* 75 (2018) 93-104.
- Ping, C., Schellings, G. Beijaard, D. & Ye, Y. (2020): Teacher educators' professional learning: perceptions of Dutch and Chinese teacher educators, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*.
- Placklé, I., Cools, W., & Meeus, W. (2015). *Onderzoek naar de professionaliseringsnoden van lerarenopleiders en kwaliteitscriteria voor opleidingstrajecten voor lerarenopleiders in Vlaanderen*. Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen (VELOV) Antwerpen 2015.
- Segers, M., Messman, G., & Dochy, F. (2018). Emergence, theoretical foundation, and conceptualisation of informal learning at work. In G. Messman, M. Segers, & F. Dochy (Eds), *Informal Learning at Work. Triggers, Antecedents, and Consequences*.(1-11). New Perspectives on learning and instruction. Earli, New York: Routledge.
- Shragir, P. (2017). Teacher Educators' Professional Development: Motivators and Delayers. In P. Boyd & A. Szplit (eds.). *Teachers and Teacher Educators Learning Through Inquiry: International Perspectives*, pp. 159-180.
- Theunissen, M., Van Wessum, L., & Troost, H. (in voorbereiding). Professionele groei van lerarenopleiders (werktitel). *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*.
- Tshannen-Moran, M. (2014). *Trust matters. Leadership for successful schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tucker, M. (2019). *Leading High-Performance School Systems Lessons from the World's Best*.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Van den Berg, E. (2020). *De connective teacher. Leren in netwerken voor een toekomstbestendig beroep*. Kwaliteitsreef/Verdieping. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.
- Van der Klink, M. Quinta Kools, Gilada Avissar, Simone White & Tetsuhito Sakata (2017) Professional development of teacher educators: what do they do? Findings from an explorative international study. *Professional Development in Education*, 43:2, 163-178, DOI: [10.1080/19415257.2015.1114506](https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1114506)
- Van der Krogt, F.J. (1995). *Leren in netwerken. Veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie*. Utrecht: Lemma.



Van Keulen, H., Voogt J., Van Wessum, L. van, Cornelissen, F., Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 36(4),143-160.

Van Wessum, L. (2019). Een integraal model voor continue professionele ontwikkeling van leraren en schoolleiders. *Schoolmanagement Totaal*, februari 2019, 28-32.

Van Wessum, L. , Kools, Q., Boei, F., Willemse,M., & Van Katwijk, L. (2018). Onderzoek naar professionaliseringsactiviteiten bij HBO-lerarenopleidingen en -opleiders in het doen en begeleiden van praktijkonderzoek. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 39 (1), 53–64.

Van Wessum, L. & Kools. Q. (2019). *Professionele groei van leraren en andere onderwijsprofessionals. Grip op leren*. Oud-Turnhout: Gompel en Svacina.

Van Wessum, L. & Verheggen. I. (2018). *Leidinggeven aan een lerende school. Welke vragen heb jij vandaag gesteld?* Antwerpen: Gompel & Svacina.

Velon (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders: referentiekader voor de beroepsgroep*. Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren. Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.

White, S. (2018). Teacher Educators for New Times? Redefining an Important Occupational Group. *Journal of Education for Teaching*. doi:10.1080/02607476.2018.1548174.

White, E., Timmermans, M. & Dickerson, C. (2020). Learning from professional challenges identified by school and institute-based teacher educators within the context of school–university partnership, *European Journal of Teacher Education*. DOI: 10.1080/02619768.2020.1803272.

Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press

Willemse, M. , & Boei, F. (2017). Supporting Teacher Educators’ Professional Development in Research and Supervising Students’ Research. In . In P. Boyd & A. Szplit (eds.). *Teachers and Teacher Educators Learning Through Inquiry: International Perspectives*, pp197-216).

Wongsopawiro, D.S., Zwart, R.C., & Van Driel, J.H. (2017). Identifying pathways of teachers’ PCK development. *Teachers and Teaching*, 23(2), 191–210.

Bijlage 1

Gesprekskaart bij het model van professionele groei

Samen in het goede leergesprek

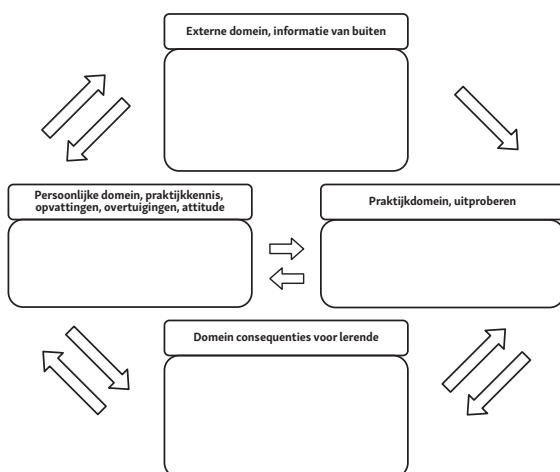
- Wees nieuwsgierig, luister met een leeg hoofd.
- Vat samen en vraag door.
- Laat de ander veel aan het woord.
- Geef de ander ruimte voor uitleggen & toelichten.
- Zet "hum hum" in met een uitnodigende en aanmoedigende klank erin.
- Vertrouw op de kracht van stilte.

Vooraf

- Wat is je leervraag?

Algemeen

- Wat weet jij al?
- Wat wil jij nog meer weten?
- In welk domein plaats je deze leervraag?



Domeinen

Extern domein

- Wat heb jij nodig van anderen om je leervraag te helpen beantwoorden? Welke literatuur of andere bronnen kunnen je helpen?

Praktijk domein

- Als je aan jouw leervraag werkt, wat zien anderen je dan doen?

Persoonlijk domein

- Als je aan je leervraag werkt, wat kom je dan van jezelf tegen?
- Wat drijft jou in het werken aan juist deze leervraag?
- Wat houdt je tegen? Wat helpt je op weg?
- Welke overtuigingen spelen een rol?
- Welke waarden klinken door in jouw leervraag en het beantwoorden ervan?

Domein van consequenties

- Wat merken jouw leraren als je leervraag is beantwoord?
- Wat zie je dan in jouw school?
- Wat zijn opbrengsten in bredere zin?

Na afloop

- Wat heb je geleerd vandaag? Waar plaats je dat in het model van professionele groei?
- Wat is er gebeurd met jouw leervraag vandaag?
- Wat heeft bijgedragen aan de eerste verkenning van jouw leervraag?

Platform Samen Opleiden & Professionaliseren

Binnen het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren bundelen schoolbesturen, scholen en lerarenopleidingen hun krachten om samen een duurzame inrichting van opleidingen professionalisering voor leraren te realiseren. Het platform zet zich in voor versterking van de samenwerking tussen besturen, scholen en lerarenopleidingen in het primair en voortgezet onderwijs rond dit thema.

Meer informatie

Voor al uw vragen over samen opleiden en professionaliseren kunt u terecht bij:

PO/VO

Gea Spaans

platformsamenableiden@poraad.nl •

platformsamenableiden@vo-raad.nl • 030 – 31 00 933

MBO

Ester Scholten

platformsamenableiden@mboraad.nl • 0348 – 753 54 00

Colofon

Vormgeving: BUREAUBAS / Fotografie: Wilbert van Woensel

Datum: mei 2021

www.platformsamenableiden.nl

Het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren is een initiatief van de PO-Raad, VO-raad, MBO Raad en de lerarenopleidingen

