



De invloed van organisatiepatronen op de leeromgeving voor Samen Opleiden & Professionaliseren

Marco Snoek & Ina Cijvat

De invloed van organisatiepatronen op de leeromgeving voor Samen Opleiden & Professionaliseren



Marco Snoek & Ina Cijvat



Inhoud

Introductie	7
1. De school als complexe organisatie: de invloed van structuren	11
2. De invloed van organisatiepatronen op de leeromgeving van (aanstaande) leraren	19
3. Werken aan een collaboratieve leeromgeving in de school	29
4. Patronen in scholen: wat (aanstaande) leraren in verschillende fasen van hun ontwikkeling hierover moeten weten	39
Over de auteurs	47
Bronnen	49



Introductie: aandacht voor de leeromgeving in (opleidings)scholen

Schoolopleiders, instituutopleiders en coaches vervullen een sleutelrol in het inwijden en begeleiden van aanstaande en startende leraren in het prachtige beroep van leraar: een betekenisvol beroep waarin je bijdraagt aan de toekomst van kinderen en jongeren. Dat inwijden heeft betrekking op het in de vingers krijgen van de kneepjes van het vak, maar ook op het ontdekken of het beroep past bij je passies en of het je gedurende langere tijd voldoening zal geven.

Voor veel (aanstaande) leraren zitten die passie en voldoening erin dat ze werken met kinderen en jongeren, dat ze hen begeleiden op hun weg naar volwassenheid, en dat ze de passie voor hun vak met hen delen. Maar je hoopt ook dat aanstaande leraren – naast hun interactie met leerlingen in de klas – in de (opleidings)school een omgeving ervaren waarin leraren samenwerken, elkaar uitdagen, ondersteunen en aanvullen, waar gezamenlijke ontwikkeling een vanzelfsprekendheid is en waar ieders talent wordt gezien. Met andere woorden: dat ze de school ervaren als een rijke en inspirerende leeromgeving voor aanstaande, startende en ervaren leraren.

In de praktijk blijkt echter dat zo'n inspirerende leeromgeving niet makkelijk is te realiseren. De zaken buiten de klas – de schoolorganisatie, de overleggen, de schoolleiding en wellicht collega's – zijn voor leraren soms eerder een bron van frustratie of ergernis dan van energie en inspiratie. Dat leidt regelmatig tot gemopper en kan invloed hebben op de sfeer in de school. En dat heeft ook effect op het beeld dat aanstaande, startende, maar ook ervaren leraren zich vormen van het beroep en op hun motivatie om in het onderwijs te (blijven) werken.

Het is daarom belangrijk dat schoolopleiders, coaches en instituutopleiders aanstaande en startende leraren niet alleen begeleiden bij de ontwikkeling van hun bekwaamheid als leraar, maar ook stilstaan bij de vraag in welke mate de school een inspirerende leeromgeving voor hen is en wat je als opleider en begeleider kunt doen om die leeromgeving te versterken.

De school als leeromgeving

In deze publicatie staat de school als leeromgeving van (aanstaande) leraren centraal en de vraag hoe die versterkt kan worden. We laten zien hoe die leeromgeving samenhangt met structuren in de school. Die structuren kunnen betrekking hebben op zowel de organisatie van het onderwijs en de school als op het beroep van leraar. Om de verknoping van structuren en leeromgeving te kunnen begrijpen, maken we gebruik van een systeem perspectief.

De leeromgeving is een sleutelement in drie kernopdrachten van de onderwijsregio's: opleiden, begeleiden en professionaliseren. We zien 'leeromgeving' als een breed begrip: een omgeving waarin leraren en andere actoren in de school samenwerken, elkaar uitdagen, ondersteunen en aanvullen, waar gezamenlijke ontwikkeling vanzelfsprekend is en ieders talent wordt gezien. Die leeromgeving heeft dus veel te maken met de inrichting van het werk, met de wijze waarop teams functioneren en met de cultuur in de school.

In deze publicatie richten we ons op alle actoren die een sleutelrol spelen bij het versterken van de school als leeromgeving: schoolopleiders, schoolleiders, HR-professionals, coaches, maar ook instituutopleiders als critical friends. We hopen hen handvatten te geven om de leeromgeving in hun school te analyseren en zo te begrijpen waar knelpunten vandaan komen, deze samen met collega's te bespreken en op basis daarvan gezamenlijk de leeromgeving te versterken.

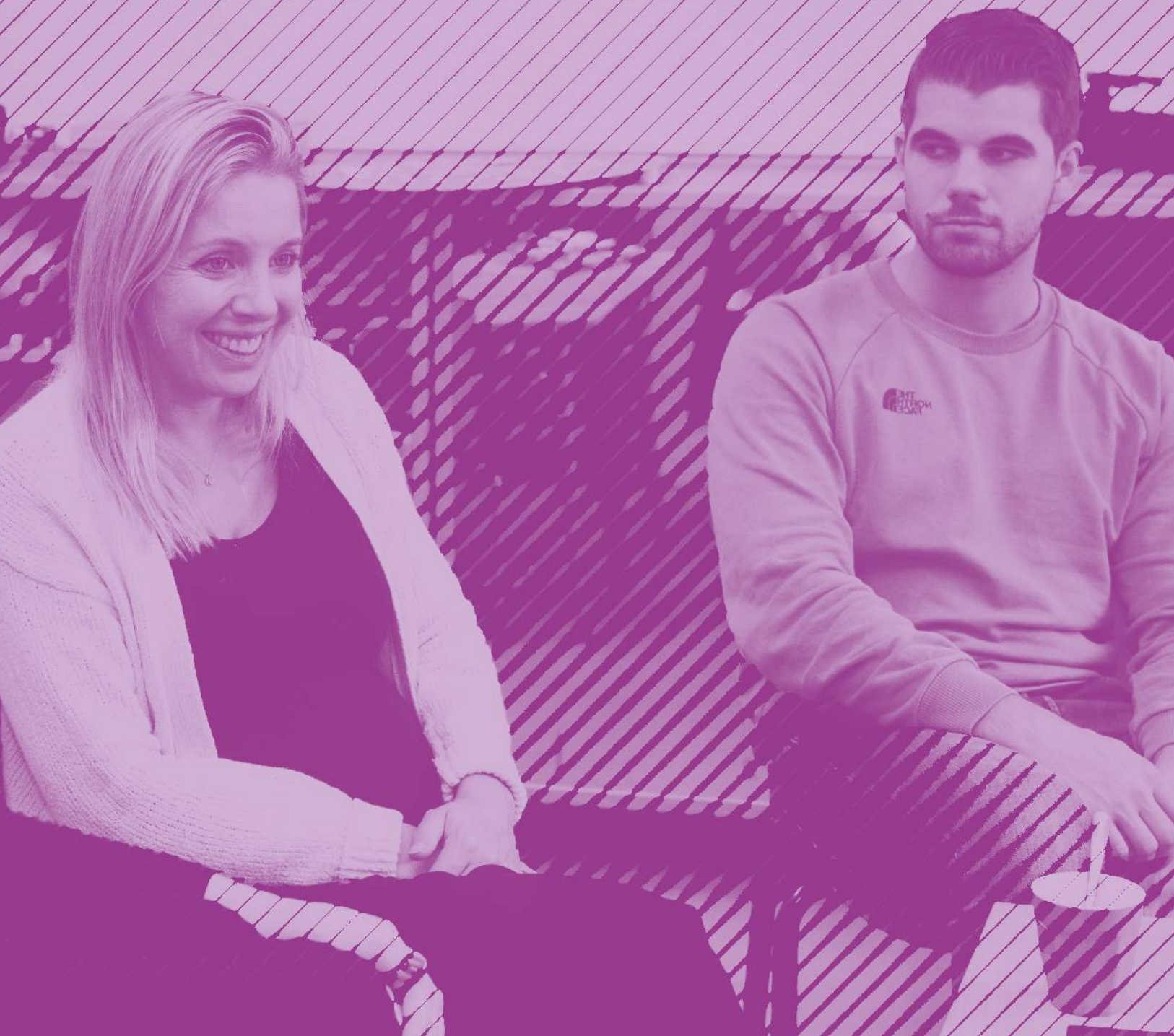
We kijken eerst met een systeembril naar de school (hoofdstuk 1). Op basis daarvan laten we zien hoe organisatiepatronen invloed hebben op de mate waarin (aanstaande) leraren wel of niet samenwerken en samen leren (hoofdstuk 2) en hoe je daar grip op kunt krijgen door 'organisatieprofessionaliteit' te ontwikkelen (hoofdstuk 3). Vervolgens geven we suggesties hoe de organisatiesensitiviteit en -professionaliteit bij aanstaande, startende en ervaren leraren kan worden versterkt, zodat het creëren van een krachtige leeromgeving in school wordt gezien als een collectieve opdracht van het team (hoofdstuk 4).

De inhoud van deze publicatie komt voort uit onze fascinatie voor professionalisering, teamvorming en leeromgevingen binnen scholen, en met name voor de vraag waarom dit soms zo moeizaam tot stand komt en waarom het lastig is om daar structureel verandering in te brengen.

Marco Snoek & Ina Cijvat



SATURDAY



1

De school als complexe organisatie: de invloed van structuren

Een teamvergadering over motivatie van leerlingen

Peter begeleidt al enige jaren als schoolopleider en coach aanstaande en startende leraren. Een terugkerend punt in de begeleidingsgesprekken is de gebrekkige motivatie van leerlingen. Daardoor verlopen lessen vaak onrustig en moeten startende leraren veel energie steken in klassenmanagement, wat de sfeer tijdens de les niet ten goede komt. Dat heeft effect op het werkplezier van startende leraren.

Ook aanstaande leraren ziet Peter met dat vraagstuk worstelen. Omdat hij denkt dat veel meer leraren daar mogelijk mee worstelen, wil Peter dit aan de orde stellen in een teamoverleg. Hij hoopt dat ze samen oplossingen kunnen bedenken voor het vraagstuk van de motivatie van leerlingen.

De reacties van collega's tijdens het teamoverleg zijn wisselend: sommigen herkennen het vraagstuk, anderen zeggen er geen probleem mee te hebben en weer anderen

geven de schuld aan social media en het feit dat leerlingen zich tegenwoordig niet meer voor langere tijd kunnen concentreren. En dan zijn er nog collega's die niet allerlei 'toeters en bellen' in hun lessen willen inbouwen of vinden dat dit probleem nu eenmaal bij het beroep hoort en dat ze daar allemaal als starter mee te maken hebben gehad.

Gevolg is dat het overleg eindigt zonder een duidelijke conclusie of besluit en dat Peter redelijk gefrustreerd de vergadering verlaat.

Misschien herken je bovenstaand voorbeeld in je eigen praktijk of van verhalen van andere scholen. En misschien kun je de frustratie van Peter meevoelen: je probeert met de beste intenties en met het belang van aanstaande en startende leraren voor ogen, een onderwerp op de agenda te krijgen, maar eigenlijk ben jij – en ook de aanstaande en startende leraren die je begeleidt – geen steek verder gekomen.

Vraag is wat je dan doet. Blijf je hangen in je frustratie en ben je weer een illusie armer? Of probeer je te begrijpen wat er tijdens het teamoverleg gebeurde en waarom het zo verliep (en vaker zo verloopt)?

Wat speelt er tijdens de teamvergadering?

Peter stelt zich na afloop van het teamoverleg de vraag hoe het toch komt dat veel teamoverleggen op deze manier verlopen. Zijn veronderstelling was dat er een gedeeld beeld is van het probleem van leerlingmotivatie, maar dat blijkt niet zo te zijn. Blijkbaar heeft iedere collega zijn eigen perspectief op dit vraagstuk en reageert daarom verschillend.

Peter vraagt zich af of dat wellicht komt doordat iedereen in zijn eentje lesgeeft en daardoor eigenlijk weinig weet over wat er speelt in de lespraktijk van anderen. Het feit dat ieder teamlid zijn/haar eigen praktijkervaringen heeft, leidt er ook toe dat er misschien wel sprake is van een (vrij vage) algemene visie, maar dat die niet is vertaald is naar een gezamenlijk doel en een gezamenlijke aanpak.

Daardoor is het moeilijk om tot gezamenlijke besluitvorming te komen. Dat kan een teamleider in een onmogelijke positie brengen: geen besluit nemen versterkt een situatie waar

leraren het vooral zelf blijven uitzoeken, en wél een besluit nemen leidt tot weerstand omdat er geen gedeeld draagvlak is.

Gevolg is dat iedereen op zijn eigen eiland blijft werken.



Peter doet een aantal dingen:

Hij herkent dat wat er in de teamvergadering gebeurde vaker voorkomt en stelt zich de vraag waarom dat het geval is. Hij probeert die gebeurtenis dus te verklaren. Daarbij reflecteert hij ook op de veronderstellingen waarmee hij het teamoverleg instapte. Hij probeert weg te blijven van oordelen, maar stelt de waaromvraag: waarom reageren mensen zoals ze reageren? Kortom, hij probeert te begrijpen waar bepaalde reacties vandaan komen, zonder oordeel of emotie. Hij legt daarbij de relatie met hoe het team en het werk zijn georganiseerd, vanuit de gedachte dat die organisatiestructuren effect hebben op hoe mensen zich opstellen en gedragen. Tenslotte probeert hij de beelden die deze reflectie opleveren samen te vatten in een visualisatie. Die visualisatie biedt handvatten om met het team in gesprek te gaan over de vraag of het mogelijk is om tijdens teamoverleggen op een andere manier met elkaar in gesprek te gaan.

Structuren die invloed hebben op teams

Peter laat in zijn reflectie zien dat het feit dat leraren veelal individueel les geven invloed kan hebben op de manier waarop in een school het gesprek over onderwijs wordt gevoerd. Daarmee heeft de structuur van het werk invloed op de cultuur in de school. Er ontstaat een cultuur waarin leraren vooral hun eigen ervaringen als referentiekader nemen, en dat heeft effect op de leeromgeving in de school: in zo'n school wordt er weinig van elkaar geleerd.

Er zijn tal van structuren in en rond het onderwijs die effect hebben op de wijze waarop leraren (teams) samenwerken en op de leeromgeving die daardoor ontstaat. In de loop der tijd heeft onderwijs (mede met het oog op organiseerbaarheid en betaalbaarheid) een bepaalde vorm gekregen. Zo wordt het onderwijs gegeven in scholen die veelal deel uitmaken van grotere eenheden (besturen) die verantwoording afleggen over hun kwaliteit. De scholen worden geleid door een schoolleider die een team van leraren aanstuurt en verantwoording aflegt over de kwaliteit van het onderwijs van de eigen school. De leraren verzorgen, veelal individueel, een deel van het onderwijs in lokalen met een groep van 20 tot 30 leerlingen aan de hand van een lesrooster of dagindeling en (kant en klare of zelfontwikkelde) lesmethoden, en leggen verantwoording af over de kwaliteit van hun lessen.

Deze (hiërarchische) structuur, waarin de schoolleider jaargesprekken voert met individuele medewerkers, heeft invloed op de mate waarin leraren zich verantwoordelijk voelen voor de kwaliteit van het werk van collega's. De structuur van klaslokalen en lesroosters heeft invloed op de mate waarin leraren mogelijkheden hebben om te overleggen of samen onderwijs te ontwikkelen. Het bekostigingssysteem, waarin de nadruk ligt op het lesgeven aan leerlingen, versterkt deze invloed en maakt het in veel scholen lastig om leraren met een specifieke expertise buiten het eigen klaslokaal effectief in te zetten. Daarmee belemmert het de loopbaanontwikkeling van leraren in andere richtingen dan die van schoolleider (zie het Beroepsbeeld voor de Leraar uit 2017).



Daarmee hebben deze structuren invloed op de cultuur in de school en op allerlei kenmerken van het werk van leraren: op de autonomie en regie die ze ervaren, op de mate waarin ze afstemmen en overleggen met collega's, op de tijd en aandacht die er is voor onderwijsuitvoering, onderwijsontwikkeling, overleg of professionele ontwikkeling, et cetera. Al deze kenmerken komen dus voort uit de structuren die in de loop van de jaren zijn ontstaan en waar al of niet bewust voor is gekozen. Die kenmerken hebben ook weer invloed op elkaar; ze versterken elkaar.

Actoren in de school

De hierboven genoemde structuren hebben invloed op het gedrag van verschillende actoren in de school. Leraren voelen zich verantwoordelijk voor het onderwijs dat ze verzorgen. Omdat ze dat veelal in hun eentje doen, is dat wat zij doen bepalend voor het leren van leerlingen. Dat maakt dat veel leraren ruimte en professionele autonomie willen om hun eigen keuzes te maken, maar ook dat (startende) leraren zich eenzaam en geïsoleerd kunnen voelen.

Omdat schoolleiders verantwoording afleggen voor de kwaliteit van het onderwijs en de leeruitkomsten, willen ze daarop kunnen sturen. Dat leidt tot besluiten die invloed hebben op het

werk van leraren. Ook schoolbesturen hebben de behoefte om te kunnen sturen op de inrichting en de kwaliteit van het onderwijs. Zij zijn immers vaak in gesprek met belanghebbenden buiten de school (de lokale of landelijke politiek, de Inspectie, de samenwerkingsverbanden passend onderwijs, de bredere samenleving) waardoor ze worden aangesproken op de kwaliteit van het onderwijs.

En dan zijn er nog ouders, het werkveld, buurtorganisaties, politici, et cetera. Al die belanghebbenden hebben eigen perspectieven en belangen en beïnvloeden elkaar in positieve of negatieve zin. Omdat leraren hierbij vaak 'in the picture staan', bestaat het risico dat de leraar zich 'vermalen' voelt tussen tegenstrijdige belangen en te weinig ruimte ervaart om vorm te geven aan de eigen beroepsprofessionaliteit.

Naast structuren en systemen, hebben dus ook al die actoren invloed op leraren en op hun handelen. Schoolleiders bijvoorbeeld die nadruk leggen op gedeeld leiderschap, geven een impuls aan leraren om elkaars expertises te benutten en gezamenlijk te werken aan onderwijsverbetering. Terwijl leraren die het gevoel hebben dat maatregelen van schoolleiders en bestuurders hun professionele autonomie bedreigen, zich kunnen gaan afzonderen en terugtrekken in hun eigen klaslokaal.

Een systeemperspectief

De verschillende actoren, elk met hun eigen perspectief en belang, en de verschillende systeem- en structuurfactoren die elkaar beïnvloeden en versterken, hebben grote invloed op het werk van leraren en lerarenteams en daarmee op de cultuur en de leeromgeving in scholen.

Je ziet dat in het klein terug in het teamoverleg waar Peter de gebrekkige motivatie van leerlingen probeerde te agenderen. Hij bracht een inhoudelijk vraagstuk in, maar liep aan tegen ingeslepen gedrag van het team, dat voortkomt uit een structuurkenmerk van de school: doordat leraren in hun eentje voor de klas staan, zijn er weinig gedeelde ervaringen die de basis kunnen vormen voor een gesprek. Dat kunnen we de afzonderlijke leraren niet kwalijk nemen, maar het belemmert wel dat ze van elkaar leren. En dat is nadelig voor aanstaande leraren, startende leraren en ervaren leraren.

Als die structuur niet verandert, als leraren geen zicht krijgen op elkaars praktijk, ervaringen en knelpunten, zal het teamoverleg waarschijnlijk een volgende keer net zo verlopen. Het veranderen van het 'patroon' van dit team, vraagt om een systeemperspectief waarbij aandacht is voor de manier waarop verschillende actoren op elkaar inwerken en elkaar versterken en voor de structuren die dit veroorzaken. Patronen zijn ingeslepen routines en vormen van gedrag die vaak diep zijn ingebed in een organisatie.

Doordat ze vaak voortkomen uit of versterkt worden door onderliggende organisatiestructuren, zijn ze lastig te veranderen.

Het inzicht dat onderliggende structuren en systemen vaak ten grondslag liggen aan bepaalde patronen, kan helpen om meer begrip te hebben voor iedereen die in het patroon zit: patronen komen immers veelal voort uit structuren die bepaald gedrag oproepen. Doordat het gedrag van de één gedrag oproept van de ander, kunnen vicieuze cirkels ontstaan. Dat betekent enerzijds dat het niemands 'schuld' is, omdat iedereen 'gevangen zit' in bestaande structuren. Maar anderzijds betekent dit dat patronen doorbroken kunnen worden als alle actoren het patroon en hun eigen rol daarin herkennen en bereid zijn om samen te proberen gedrag te veranderen. Het is niemands schuld, én iedereen heeft een stukje van de oplossing in handen.

Het is vaak lastig om patronen te veranderen, omdat er in de loop der jaren een soort status quo is ontstaan waarin de verschillende elementen van de schoolorganisatie elkaar versterken. De wisselwerking tussen die elementen maakt dat die status quo in stand blijft en moeilijk te veranderen is. Omdat we veel structuren als vanzelfsprekend zijn gaan beschouwen, worden patronen vaak ook niet als zodanig herkend. Mensen hebben er wel last van en mopperen soms op elkaar, zonder te zien dat en hoe de patronen worden veroorzaakt door organisatiestructuren. Door vanuit een systeemperspectief te kijken, kunnen patronen die vaak impliciet aanwezig zijn, zichtbaar worden gemaakt, waardoor ze bespreekbaar worden.

De schoolopleider en andere actoren

Peter constateert als schoolopleider en coach dat aanstaande en startende leraren worstelen met een probleem en brengt het probleem ter sprake in het team, zodat ze samen op zoek kunnen gaan naar oplossingen. Kortom, hij probeert een leeromgeving te creëren waarin leraren samen werken aan uitdagingen en elkaar ondersteunen en aanvullen. Hij realiseert zich dat als hem dat niet lukt, aanstaande leraren en starters de school ervaren als een plek waar je het vooral zelf moet uitzoeken als je tegen een probleem aanloopt. Dat kan invloed hebben op het beeld dat zij ontwikkelen van het beroep en op hun motivatie voor het leraarschap.

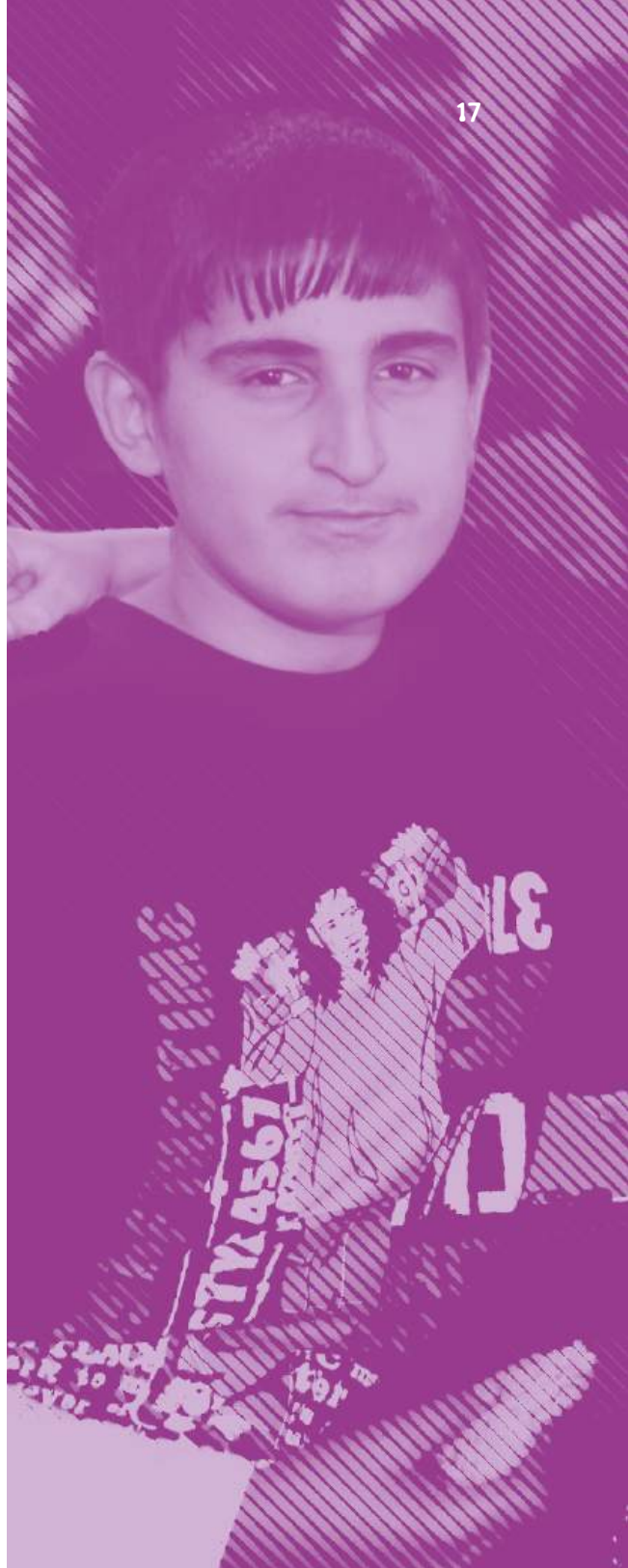
Dit voorbeeld laat zien dat de leeromgeving in (opleidings)scholen een grote rol speelt in de beroepsbeelden die aanstaande en startende leraren ontwikkelen. Schoolopleiders en werkplekbegeleiders moeten beseffen dat aanstaande leraren terechtkomen in een school waar bepaalde patronen bestaan. Die patronen werken door in de cultuur en in de manier waarop er wordt samengewerkt in het team en bepalen wat aanstaande leraren ervaren: de mate waarin ze onderdeel worden van het schoolteam, de mate waarin ze kunnen terugvallen op collega's in de school, de aandacht voor individueel of collectief leren van leraren, de ruimte die ze krijgen om te experimenteren, et cetera. Zo hebben de patronen invloed op het beeld dat aanstaande leraren ontwikkelen van het beroep en van de school als organisatie.

Omdat ook startende en ervaren leraren te maken hebben met die patronen, is het belangrijk dat ook coaches en schoolleiders beseffen welke patronen er bestaan in de school en in het team en welke invloed die hebben op het leren en (samen)werken van leraren. Vervolgens kunnen zij, samen met het team, bekijken hoe belemmerende patronen gewijzigd kunnen worden.

Aanstaande leraren opleiden en startende leraren begeleiden zijn kerntaken van partnerschappen Samen Opleiden & Professionaliseren en van de onderwijsregio. Daarom is het belangrijk dat er op het niveau van partnerschappen en onderwijsregio's aandacht is voor de leeromgeving van aanstaande en startende leraren en voor de patronen in scholen die daar invloed op hebben. Schoolopleiders, coaches, schoolleiders en HR-professionals spelen daarbij een sleutelrol.

Schoolopleiders, instituutsopleiders, coaches, HR-professionals en schoolleiders moeten zich realiseren dat de leeromgeving in de school grote invloed heeft op het beroepsbeeld dat aanstaande en startende leraren ontwikkelen. Die leeromgeving wordt beïnvloed door structuren in de school en door de wijze waarop verschillende actoren in de school elkaar beïnvloeden. Die interactie van structuren en actoren leidt tot patronen in de school die samen leren kunnen stimuleren of juist belemmeren. Deze patronen zijn vaak hardnekkig omdat ze zichzelf in stand houden. Omdat ze worden veroorzaakt door bestaande structuren die veelal als vanzelfsprekend worden ervaren, blijven de patronen vaak impliciet.

Het expliciteren van die structuren kan helpen om te begrijpen waarom zaken zijn zoals ze zijn, maar ook om als schoolopleiders, instituutsopleiders, coaches, HR-professionals en schoolleiders samen handvatten te vinden om belemmerende structuren te veranderen.





2

De invloed van organisatiepatronen op de leeromgeving van (aanstaande) leraren

Door de complexiteit van het beroep moeten leraren zich gedurende hun loopbaan blijven ontwikkelen. Hun ontwikkeling start in de initiële opleiding en gaat verder in de inductieperiode en daarna. Om die ontwikkeling zo goed mogelijk te faciliteren en te begeleiden, is het van belang om leeromgevingen te creëren waarin het vanzelfsprekend is om samen te blijven leren en professionaliseren.

Ontschuldige patronen zichtbaar maken

Ondanks goede intenties en allerlei inspanningen van schoolopleiders, coaches, schoolleiders en HR-professionals, lukt het in veel scholen niet om systematisch aandacht te besteden aan het (gezamenlijk) leren van leraren. Het blijkt lastig om een leeromgeving te creëren waar gezamenlijke ontwikkeling vanzelfsprekend is en waar ieders talenten worden gezien en gewaardeerd. Net als Peter (zie hoofdstuk 1), hebben we ons de vraag gesteld hoe dat komt en zijn we op zoek gegaan naar onderliggende patronen.

We beschrijven enkele veelvoorkomende patronen en laten zien welke invloed ze kunnen hebben op scholen en leraren. We doen dit op basis van onze jarenlange ervaring met de ontwikkeling van leraren en teams en verschillende onderzoeken die we samen met scholen en leraren hebben uitgevoerd. We kijken vooral naar patronen die invloed hebben op de leeromgeving in de school en op de mate waarin leraren elkaar uitdagen, aanvullen, versterken en scherp houden. Deze patronen zijn belangrijk voor het proces van samen opleiden en begeleiden omdat ze kunnen helpen om nauwkeuriger te kijken naar de invloed van structuren en culturen op de leeromgeving voor aanstaande, startende en ervaren leraren. Als we zicht hebben op die patronen, kunnen we samen handvatten zoeken om belemmerende patronen te wijzigen.

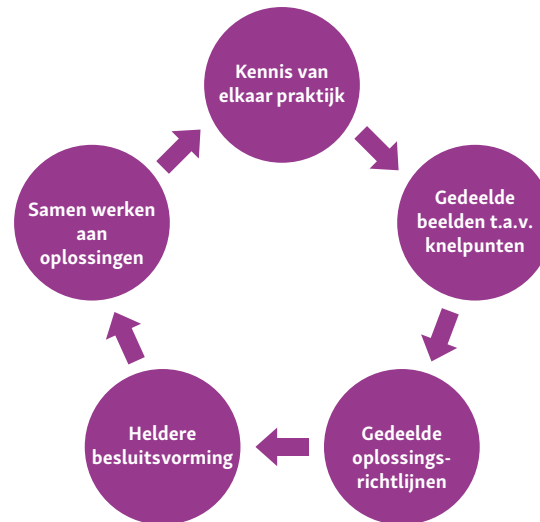
Doordat patronen voortkomen uit structuren die in heel veel scholen bestaan, zijn leraren en schoolleiders zich vaak niet bewust van die patronen. Het zijn zaken die ze als vanzelfsprekend beschouwen, ze horen bij het onderwijs en bij het beroep. Leraren en schoolleiders zijn zich daardoor vaak ook niet bewust van de impact die patronen hebben op leraren en lerarenteams.

Door bestaande patronen te visualiseren, worden ze expliciet en daardoor bespreekbaar. Net als Peter (zie hoofdstuk 1) hebben we geprobeerd zichtbaar te maken welke patronen de weerbarstigheid van de leercultuur in scholen kunnen verklaren. We maken daarbij gebruik van causale diagrammen die afkomstig zijn uit de wereld van het systeemdenken.

In een causaal diagram worden oorzaak-en-gevolgrelaties in kaart gebracht. Als een keten van oorzaak-en-gevolgrelaties zich sluit als een cirkel, is er sprake van een patroon dat zichzelf in stand houdt. Er is dan sprake van een stabiele situatie die moeilijk te veranderen is, omdat de verschillende onderdelen elkaar negatief of positief blijven beïnvloeden en elkaar versterken. Door een patroon in kaart te brengen en te visualiseren, krijgen de betrokkenen inzicht in het patroon, kunnen zij het gesprek erover voeren en op zoek gaan naar handvatten om belemmerende patronen te doorbreken (of stimulerende patronen te versterken).

Een belangrijk kenmerk van het werken met causale diagrammen is dat ze 'ontschuldigen' zijn. Ze maken zichtbaar hoe structuren bepaalde reacties uitlokken, maar wijzen niemand aan als schuldige. Het diagram laat zien: 'dit is hoe wij het met elkaar doen'.

Een voorbeeld van een causaal diagram is het cirkeldiagram dat Peter maakte naar aanleiding van zijn reflectie op het teamoverleg (zie hoofdstuk 1). Ook voor dit diagram geldt: het is niemands schuld, want de oorzaak zit in structuren (leraren die lesgeven in hun eigen klaslokaal). Maar als je het wilt veranderen, heeft iedereen wat te doen. Het 'ontschuldigende' karakter van dergelijke causale diagrammen biedt ruimte voor een open en veilig gesprek in teams. Het kan helpen om het diagram neutraal te formuleren, zodat je het kunt gebruiken om te bespreken in hoeverre de verschillende elementen elkaar (positief of negatief) beïnvloeden.



Patronen rond het leren van leraren

Omdat patronen ontstaan door de structuren die in een school aanwezig zijn, kunnen ze van school tot school verschillen. Maar omdat alle scholen op een aantal punten sterk op elkaar lijken, zijn er ook patronen die op veel scholen herkenbaar zijn. De patronen die we hierna beschrijven, komen voort uit knelpunten die we op veel scholen zien. Maar niet op alle scholen, want er zijn ook scholen met patronen die samen leren juist stimuleren. Ook daar kan het nuttig zijn om de patronen te expliciteren in causale diagrammen, bijvoorbeeld om je bewust te worden van de structuren die ten grondslag liggen aan de positieve patronen en die te koesteren en te versterken. Hieronder bespreken we van elk patroon zowel de positieve als de negatieve versie.

Patroon 1: (weinig) focus op groei en ontwikkeling

De mate waarin er aandacht is voor professionele groei en ontwikkeling van aanstaande, startende en ervaren leraren wordt mede beïnvloed door een structuur die in de loop van de tijd is ontstaan: leerlingen van min of meer hetzelfde niveau krijgen in klassen van 20 tot 30 leerlingen onderwijs van één leraar. In zo'n structuur staan startende leraren direct in hun eentje voor de klas, waardoor ze in het primaire proces van het lesgeven in essentie dezelfde verantwoordelijkheid hebben als een leraar die al 20 jaar ervaring heeft.

Vanaf dag één zijn zij individueel verantwoordelijk voor wat er in hun klas gebeurt: voor de kwaliteit van het onderwijs, de interactie met leerlingen, het 'handhaven van orde' en de leerresultaten van leerlingen.

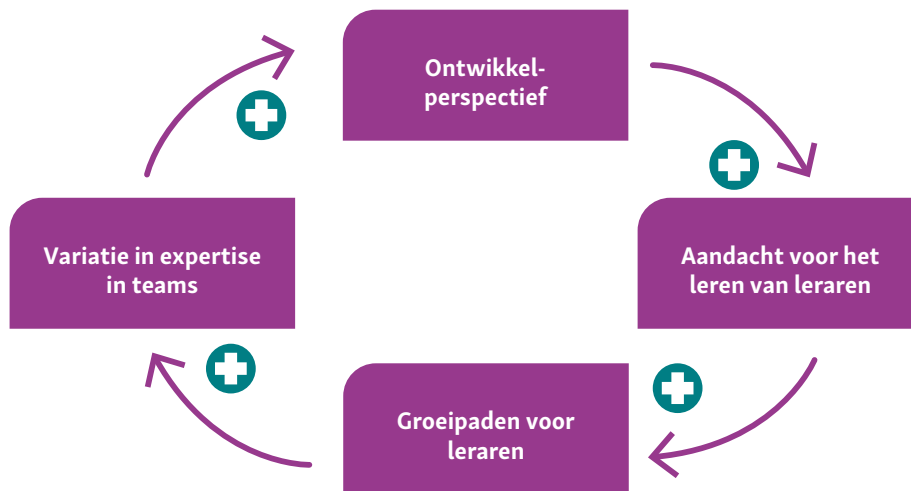
Deze structuur schetst een beeld van het leraarschap als een individueel – en daarmee eenzaam – beroep. Dat beroepsbeeld kan invloed hebben op beelden van ontwikkeling van de leraren zelf: wat is er nog te ontwikkelen als je vanaf de start van je beroep eigenlijk al als volwaardige en bekwame beroepsbeoefenaar wordt beschouwd?

Dat beeld wordt versterkt door het stelsel: leraren zijn na afronding van de lerarenopleiding hun leven lang bevoegd. We kennen immers slechts één set bekwaamheidseisen; er is (nog) geen landelijke beschrijving van vervolgstappen in competentieniveaus van leraren¹. Ook is er geen geformaliseerde nascholingsverplichting, ondanks verschillende pogingen om dit door middel van een lerarenregister vast te leggen. Ondanks de toegenomen aandacht voor de begeleiding van startende leraren, zijn er daardoor weinig gedeelde beelden van hoe leraren zich na de initiële opleiding in hun lesgeven verder zouden kunnen en moeten ontwikkelen.

1 In het kader van de herijking van de bekwaamheidseisen van leraren wordt nu gewerkt aan een onderscheid tussen startbekwaam en vakbekwaam leraarschap, in lijn met de ontwikkellijnen die beoogd worden in het groeifondsproject Nationale Aanpak Professionalisering Leraren.

Het statische beeld van de leraar die bij aanvang van zijn loopbaan geheel toegerust moet zijn, heeft implicaties voor de lerarenopleidingen. Nieuwe verwachtingen van leraren (bijvoorbeeld rond basisvaardigheden) worden in beleidsdiscussies veelal vertaald naar nieuwe eisen aan het curriculum van de lerarenopleidingen en maar weinig naar vervolgstappen in de professionele post-initiële ontwikkeling van leraren. Dat leidt tot een overladen curriculum van lerarenopleidingen en kan onbedoeld het beeld oproepen dat de lerarenopleiding 'eindonderwijs' is dat 'classroom ready' leraren aflevert (Snoek & Van Tartwijk, 2023).

Risico van deze situatie is dat er in de HR-systemen en -structuren van scholen weinig aandacht is voor (loopbaan)ontwikkeling van leraren, een patroon dat het statische beeld van het beroep van leraar versterkt. Wanneer scholen structuren inrichten die loopbaanmogelijkheden zichtbaar maken en ondersteunen, kan er juist een patroon ontstaan waarbij leren, groei en ontwikkeling van leraren vanzelfsprekend is, en de aantrekkelijkheid van het beroep wordt versterkt. We hebben dit patroon gevisualiseerd in onderstaand causale diagram.



Figuur 1: Aandacht voor loopbaanontwikkeling

Wanneer er in een beroep (leraren) of in een organisatie (school) sprake is van duidelijk beschreven ontwikkelperspectieven, bijvoorbeeld in de vorm van geëxpliciteerde ontwikkelniveaus, loopbaanmogelijkheden en loopbaanbeleid, kan dat ertoe leiden dat er vanzelfsprekend aandacht is voor de ontwikkeling en het leren van leraren. Daardoor worden de groeimogelijkheden binnen het beroep duidelijk, wat laat zien dat er in het beroep of in de school volop kansen zijn voor loopbaanontwikkeling.

Wanneer er geen expliciete beelden bestaan van loopbaanontwikkeling, is het minder vanzelfsprekend om in het beleid en in de dagelijkse praktijk systematisch aandacht te besteden aan de professionele doorontwikkeling van leraren. Er zijn dan in een school geen expliciete groeipaden zichtbaar, wat het beeld kan versterken dat er weinig ruimte is voor loopbaanontwikkeling.

Als het gaat om het opleiden van leraren is dit patroon zeker van belang. Voor veel jongeren is het loopbaanperspectief een belangrijke overweging om wel of niet te kiezen voor een lerarenopleiding (Bahlmann et al, 2018). Ook aanstaande leraren vragen zich vaak af hoe hun loopbaanperspectief er uitziet. Als loopbaan- of ontwikkelperspectieven ontbreken, betekent dit niet dat leraren stilstaan, maar hun professionele groei hangt dan vooral af van hun eigen ambities, iets dat voor beginnende en minder ondernemende leraren belemmerend kan zijn. Hoewel er de laatste jaren veel meer aandacht is voor goede begeleiding in de eerste jaren na de opleiding, is dat nog altijd niet vertaald in heldere beelden van

de professionele ontwikkeling na de opleiding en de inductiefase.

Schoolopleiders, instituutopleiders en coaches kunnen samen met HR-professionals een belangrijke rol spelen in het creëren van een ontwikkelperspectief binnen de school of het bestuur. Zij kunnen structuren en systemen identificeren die dat ondersteunen. Het beroepsbeeld van een school of partnerschap (een van de waarborgen van het kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie) kan daarbij een belangrijke rol spelen. Naast een ontwikkelingsgericht beroepsbeeld, is het van belang om het ontwikkelperspectief te vertalen naar HRM-beleid en -instrumenten, zoals het functiebouwwerk of competentieprofielen, en om scholings- ontwikkelingsmogelijkheden te identificeren (samen met andere schoolbesturen in de onderwijsregio).

Het ontwikkelperspectief (bijvoorbeeld van start-bekwaam naar vakbekwaam) kan ook richting geven aan de focus en de inhoud van inductieprogramma's. Tot slot kunnen lerarenopleidingen ook een rol spelen in het versterken van de (aandacht voor) loopbaanontwikkeling van leraren door in het curriculum meer aandacht te besteden aan loopbaancompetenties van leraren en door (samen met scholen) trajecten voor verdere (loopbaan) ontwikkeling te ontwikkelen en aan te bieden.



Patroon 2: (geen) deel uitmaken van een professioneel team

De structuur waarin leraren in hun eentje lesgeven, leidt ertoe dat leraren worden aangesproken op hun individuele kwaliteit. Ook is er steeds meer aandacht voor de professionele identiteit van leraren (Beijaard, 2009) of voor hun professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 2012): de mate waarin ze hun opvattingen over goed onderwijs en wie zij zijn als leraar vertalen naar een visie en naar hun pedagogisch-didactisch handelen. Hoewel dit perspectief waardevol is bij het denken over de kern van het werk van leraren, versterkt het ook het individuele karakter van het beroep.

Dat scholen vooral zijn gestructureerd rond de individuele leraar, heeft ook impact op het proces van onderwijsontwikkeling en kwaliteitsverbetering. In een dergelijke structuur wordt de vertaling van professionalisering naar het handelen en lesgeven immers vaak gezien als de eigen verantwoordelijkheid van de leraar. Die vertaling vraagt echter om

gedragsverandering, en dat is een ingewikkelde opdracht als je dat in je eentje moet realiseren binnen de complexe klassensituatie (Bransford et al., 2005; Hammerness et al., 2005). Wanneer leraren daarin 'aan hun lot worden overgelaten', kan dat leiden tot een gebrek aan professionele veiligheid. Dat belemmert leraren om zich kwetsbaar op te stellen.

Intervisie (met gebruik van videobeelden van de praktijk) en collegiale consultatie – professionaliseringsvormen die juist zijn gebaseerd op het uitgangspunt dat leraren zich kwetsbaar opstellen – kunnen helpen om het beeld van het geïsoleerde beroep te doorbreken. Ondanks het feit dat er regelmatig pleidooien worden gehouden om intervisie en collegiale consultatie structureel vorm te geven (zie bijvoorbeeld de oproep van Rijpma, 2024), is dit in de huidige onderwijsstructuren nog geen gemeengoed. De samenhang tussen geïsoleerd werken, kwetsbaar durven opstellen, professionele ontwikkeling, handelingsvermogen en werkdruk is gevisualiseerd in onderstaand causaal diagram (figuur 2).



Figuur 2: Een professioneel team

Als leraren zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor het primaire proces, is de kans groot dat zij zich meer onderdeel voelen van een professioneel team. Zo ontstaat er een context waarin sprake is van professionele veiligheid waarin leraren zich kwetsbaar op durven te stellen. Hierdoor staan ze open voor feedback en kunnen ze hun eigen handelen kritisch bekijken. Dat stimuleert professionele ontwikkeling, wat leidt tot meer zelfvertrouwen waardoor leraren zich ook weer kwetsbaarder op durven te stellen. Het draagt uiteindelijk bij aan een sterker ervaren handelingsvermogen en aan verbinding met collega's in een professioneel team. Door het toegenomen handelingsvermogen ervaren leraren bovendien minder werkdruk, waardoor meer denkruimte ontstaat om proactief te handelen en het handelingsvermogen weer toeneemt.

Wanneer het primaire proces van leraren individueel is georganiseerd, zien leraren elkaar weinig in de dagelijkse praktijk van het lesgeven. Daardoor ontstaat het risico van 'working apart together' (van Middelkoop, 2022). Dan zijn leraren veelal individueel verantwoordelijk voor de kwaliteit van hun werk en is daarover in een team weinig gesprek. Daardoor ontstaat het risico dat leraren te weinig veiligheid voelen om zich kwetsbaar op te stellen en open te staan voor externe feedback van collega's. Het kan ook verklaren waarom veel leraren het lastig vinden om collega's voor lesbezoek toe te laten in hun klas. Hierdoor hebben leraren zichzelf als enig referentiekader bij het nadenken over professionele kwaliteit. Dat kan een belemmering zijn voor professionele ontwikkeling en het ervaren handelingsvermogen. Als leraren daardoor het gevoel hebben dat ze er met name in het primaire



proces alleen voorstaan, kan dat leiden tot meer stress en werkdruk. Dat leidt weer tot minder denkruimte, en dat gaat ten koste van het handelingsvermogen. Uiteindelijk wordt het gevoel versterkt dat je geen onderdeel bent van een professioneel team, maar dat je er in je eentje voorstaat.

Ook bij dit patroon kunnen schoolopleiders, instituutopleiders en coaches samen met HR-professionals een belangrijke rol spelen. Allereerst kunnen ze met aanstaande en startende leraren stilstaan bij de vraag in hoeverre ze ervaren dat ze deel uitmaken van een team, waar leraren elkaar ondersteunen, versterken, uitdagen en aanvullen. Met name startende leraren kunnen het gevoel hebben dat ze op zichzelf zijn aangewezen. Goede begeleiders zijn dan essentieel, niet alleen om hen te ondersteunen bij pedagogische en didactische vragen, maar ook om manieren te zoeken die kunnen helpen om het ervaren isolement te doorbreken.

Door impliciete patronen expliciet te maken en te bespreken met aanstaande en startende leraren, krijgen ze inzicht in het patroon waardoor ze weerbaarder worden voor de spanning en stress die isolement kan oproepen. Ook kunnen ze dan makkelijker vormgeven aan een dynamisch en collaboratief beroep.

Schoolopleiders, instituutopleiders, coaches en HR-professionals kunnen een rol spelen in het creëren van een leeromgeving die uitgaat van samen leren. Met de hierboven geschetste patronen in het achterhoofd kunnen zij stilstaan bij de vraag: laat de structuur van de opleiding en van de opleidingsschool een collaboratief beeld van het beroep zien? Of versterkt het juist een statisch en geïsoleerd beeld van het beroep?

Veel opleidingen besteden aandacht aan het leren in communities, in leerteams, in professionele leergemeenschappen of in lessonstudy-teams. Toch worden aanstaande leraren in veel gevallen individueel beoordeeld en wordt vaak van hen verwacht dat zij tijdens de stage in hun eentje lesgeven.

Is de school voor aanstaande en startende leraren een krachtige leeromgeving waar het dagelijks werk 'lerend' is, en waar voortdurend prikkels zijn die het gezamenlijk leren en professionaliseren van leraren stimuleren? Zien aanstaande en startende leraren voorbeelden van gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het leren van leerlingen, zoals co-teaching of teamteaching? Of zien ze vooral rolmodellen die in hun eentje lesgeven? Het kan helpen dat aanstaande leraren tijdens hun opleiding verschillende scholen kunnen zien en ervaren.

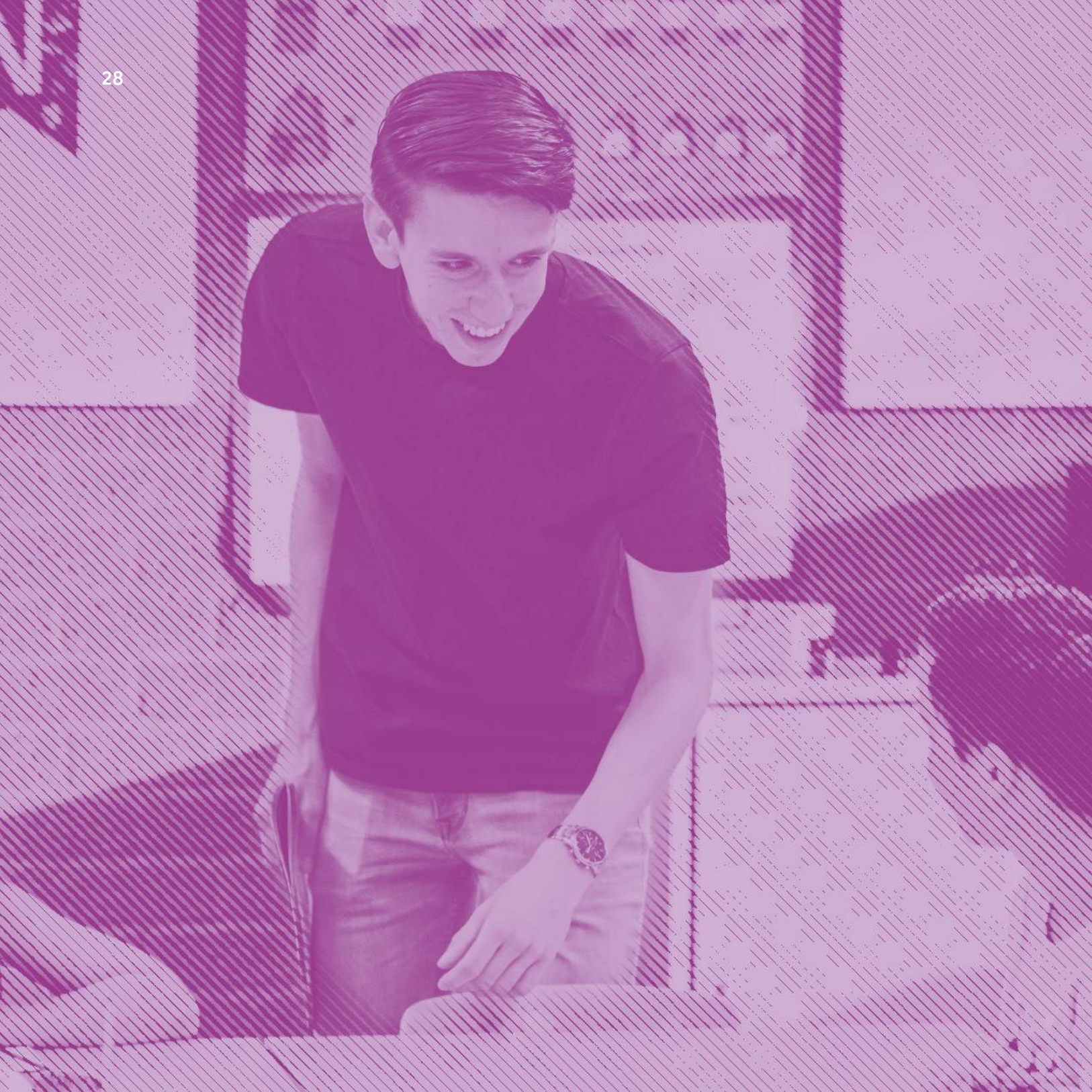
Samen kunnen schoolopleiders, instituutsopleiders, coaches, HR-professionals en schoolleiders een belangrijke bijdrage leveren aan een rijke en inspirerende leeromgeving op school- en partnerschapsniveau. Een leeromgeving die is gebaseerd op het idee dat goed onderwijs niet wordt gemaakt door goede leraren, maar door goede lerenteams die zich laten leiden door een gezamenlijke opdracht, die elkaar uitdagen, scherp houden, ondersteunen en aanvullen.

Dat vraagt het volgende van schoolopleiders, instituutsopleiders, coaches, HR-professionals en schoolleiders:

- Zij hebben zicht op bestaande patronen in de school en op de wijze waarop verschillende elementen op elkaar inspelen, zodat ze deze zichtbaar en bespreekbaar kunnen maken.
- Schoolopleiders, coaches en instituutsopleiders bespreken patronen die de leeromgeving voor aanstaande en startende leraren belemmeren met de schoolleiding en met het team, zodat de schoolleiding/het team op zoek kunnen gaan naar mogelijkheden om deze patronen te wijzigen en ondersteunende patronen te versterken.
- Schoolopleiders, coaches en instituutsopleiders gaan met aanstaande en startende leraren in gesprek over patronen in scholen en over hun eigen rol bij het in stand houden of juist het veranderen van deze patronen.

De eerste twee punten werken we nader uit in hoofdstuk 3, het laatste punt in hoofdstuk 4.





3

Werken aan een collaboratieve leeromgeving in de school

Er is de afgelopen jaren steeds meer aandacht gekomen voor de ontwikkeling van leraren gedurende hun loopbaan. De loopbaan van de leraar zou een continuüm van professionele ontwikkeling moeten zijn. Voor veel leraren is dit ook de realiteit: ze ontwikkelen hun professionele kwaliteit gedurende hun opleiding, in de inductieperiode en tijdens de uitoefening van hun beroep. Hun dagelijkse ervaringen zijn daarbij een belangrijke inspiratiebron. Daarnaast worden zij professioneel gevoed door de input van collega's, wetenschappelijk onderzoek dat ze tegenkomen in vakliteratuur of op sociale media, conferenties en scholingstrajecten.

De vraag is in welke mate de continue professionele ontwikkeling van leraren wordt ondersteund en versterkt door structuren in de school. In het vorige hoofdstuk hebben we laten zien dat de structuren in scholen en in het beroep vaak niet uitnodigen tot professionele ontwikkeling en samenwerking tussen leraren en makkelijk kunnen leiden tot patronen die een statisch en geïsoleerd beroepsbeeld oproepen. In dit hoofdstuk staan we stil bij de vraag hoe dergelijke patronen bespreekbaar kunnen worden gemaakt en wie daarbij een rol spelen.

Een verantwoordelijkheid van lerarenteams

'Samen Opleiden & Professionaliseren' is in veel scholen belegd bij schoolopleiders, werkplek-begeleiders en coaches. De nadruk ligt veelal op begeleidingsactiviteiten die zijn gericht op de inhoudelijke ontwikkeling van de aanstaande en startende leraar. Zij ontwikkelen zich echter in een leeromgeving waar iedere leraar een rolmodel voor hen is. Die rolmodellen laten zien in welke mate leraren in deze school zich ontwikkelen, hoe gericht dat is, en of ze dat individueel doen of in samenwerking met collega's. Met ander woorden: het schoolteam straalt een bepaald beroepsbeeld uit (denk aan het voorbeeld van Peter in hoofdstuk 1). Het laat zien of het leraarschap dynamisch en collaboratief is, of juist statisch en individueel. Daarmee is Samen Opleiden & Professionaliseren een verantwoordelijkheid van het hele team.

Ook als het gaat om de professionalisering gedurende de loopbaan ligt het voor de hand om dit vooral te zien als een verantwoordelijkheid van (het team van) leraren. Het gaat immers om hun leerbehoeften en ambities. Dat betekent dat lerarenteams moeten nadenken over en verantwoordelijkheid moeten nemen voor een leeromgeving die hen optimaal ondersteunt en inspireert. Doet het team dat niet, dan zullen

anderen de leeromgeving inrichten (de schoolleider, huisacademies of HR-professionals) en bestaat de kans dat de leeromgeving niet voldoende aansluit bij de behoeften en ambities van het team. Kortom, lerarenteams hebben een verantwoordelijkheid voor het vormgeven van een inspirerende leeromgeving voor aanstaande leraren, startende leraren en ervaren collega's.

Het nadenken over en inrichten van zo'n inspirerende leeromgeving vereist expertise op het gebied van het leren van leraren (teams). Op basis van kennis over het leren van leraren, kunnen schoolopleiders en coaches het team hierbij ondersteunen. Daarmee vervullen schoolopleiders en coaches niet alleen een rol in de begeleiding van aanstaande en startende leraren, maar ondersteunen ze ook collega's om gezamenlijk verantwoordelijkheid te nemen voor het inrichten van een inspirerende leeromgeving voor aanstaande, startende en ervaren leraren.

Aan de slag met patronen die in de weg zitten

De in het vorige hoofdstuk geschetste patronen die het (samen) leren van leraren belemmeren, komen voort uit bestaande structuren en systemen en zijn daarmee diep ingebed in de cultuur van de school. Daardoor zijn ze vaak een vanzelfsprekend onderdeel geworden van het gedrag en de interacties van de medewerkers van de school. Dat betekent dat patronen pas kunnen worden doorbroken als alle betrokkenen het patroon en hun eigen rol daarbij herkennen en bereid zijn om dat samen te veranderen.

Bewustwording en verandering van bestaande patronen vereisen een aantal stappen, waaraan de schoolopleider, coach, HR-professional, schoolleider én alle anderen in de school een bijdrage kunnen leveren, ieder op basis van zijn of haar expertise.

Stap 1: Bestaande patronen identificeren

Allereerst is het van belang om bestaande patronen in kaart te brengen. Doe dit bij voorkeur met een groepje mensen met uiteenlopende perspectieven. Daarmee is de kans het grootst dat zoveel mogelijk elementen worden meegenomen. Patronen ontstaan doordat systemen, structuren en actoren elkaar onderling beïnvloeden en versterken.

- Startpunt voor het identificeren van patronen is het benoemen van een hardnekkig vraagstuk betreffende de leeromgeving of het leren van leraren (teams) waar de school, het team of de schoolopleider tegenaan loopt. Hardnekkige vraagstukken kenmerken zich door verzuchtingen zoals *'Daar gaan we weer ...'*, *'Hoe komt het toch dat we telkens ...?'*, of *'Waarom lukt het maar niet om ...?'*
- Allereerst breng je de structuren en de actoren in kaart die invloed hebben op het vraagstuk. Het gaat bijvoorbeeld om de structuur dat elke leraar verantwoordelijk is voor de eigen klas, de schotten tussen vaksecties, de rollen die leraren wel of niet kunnen vervullen, de overlegstructuren, of de vraagstukken waar leraren zich wel of juist niet verantwoordelijkheid voor voelen.

Bij actoren gaat het om de concerns, opvattingen en belangen van verschillende betrokkenen: de mate van autonomie of regie die leraren ervaren, de mate waarin ze zich wel of niet lid van een team voelen, de mate waarin ze kunnen of moeten afstemmen en overleggen met collega's, en de mate waarin er tijd en aandacht is voor onderwijsuitvoering, overleg of professionalisering. Maar ook gaat het om de concerns van afdelingsleiders, de onderwerpen waar schoolleiders zich op moeten verantwoorden en de mate waarin ze het gevoel hebben daarop te kunnen sturen. Het is van belang om te focussen op structuren en actoren die invloed hebben op het samen professionaliseren.

- Daarna volgt het zoeken naar oorzaak-gevolgrelaties. Het werkt goed om telkens twee elementen te kiezen, en te bespreken of en hoe die elkaar beïnvloeden: wat is oorzaak, wat is gevolg? Welk gedrag roept dat op bij verschillende actoren? Het helpt om telkens te vragen waarom een situatie is zoals die is. Zo ontstaat een keten van oorzaak-gevolgrelaties.
- Vervolgens ga je op zoek naar sluitende cirkels. Een patroon is hardnekkig en wordt gekenmerkt door een reeks oorzaak-gevolgrelaties, waarbij de gevolgen de oorspronkelijke oorzaak versterken. Maak de cirkel niet te complex: kies alleen de belangrijkste elementen. Het kan helpen om extra cirkels te maken als een soort 'zij-tak', maar maak er niet te veel. Hoe simpeler het patroon

is, hoe makkelijker je daar later het gesprek over kunt voeren.

- Om een patroon breder bespreekbaar te maken in het team, is het van belang dat je de elementen van de keten neutraal formuleert en ontschuldigt. In plaats van 'Leraren werken niet samen, waardoor leraren professionele onveiligheid ervaren', formuleer je: 'De mate waarin leraren samenwerken draagt bij aan de mate van professionele veiligheid die leraren ervaren'. Een neutrale formulering is essentieel omdat elk negatief patroon een positieve tegenhanger kent. Beschrijf ook de rol van actoren zo neutraal mogelijk, bijvoorbeeld door in de huid van de ander te kruipen en stil te staan bij de concerns die zijn of haar handelen sturen. Daarmee voorkom je dat 'de schuld' van een patroon bij een specifieke actor wordt neergelegd. Uitgangspunt van de formuleringen is dat we allemaal onderdeel zijn van het patroon: niemand heeft geïsoleerd 'de schuld', maar we hebben allemaal iets te doen om bij te dragen aan de verandering van het patroon.

Stap 2: Het ontschuldigende gesprek als essentiële verdragende tussenstap

Vaak bestaat de neiging om met het groepje dat het patroon in kaart heeft gebracht meteen op zoek te gaan naar oplossingen, bijvoorbeeld door veranderingen aan te brengen in structuren of procedures. Dit is een valkuil, omdat je dan een oplossing bedenkt voor een probleem waar het grootste deel van het team zich nog niet van bewust is en waar het team nog niet over heeft kunnen nadenken. Om te bewerkstelligen dat het

hele team zich bewust is van het patroon en wat dat oproept, is het van belang om te vertragen.

Het in kaart gebrachte patroon is het startpunt voor een gesprek in het team. Doel is in eerste instantie om na te gaan of het patroon wordt herkend en of de formulering mogelijk nog bijgesteld of aangevuld moet worden. Voorwaarde voor zo'n gesprek is dat iedereen zich vrij kan uiten. Dat betekent allereerst dat het patroon zo neutraal mogelijk is geformuleerd. Daarnaast is het van belang dat niemand zich voelt aangevallen en dat iedereen de vrijheid en veiligheid ervaart om de eigen mening te geven.

Het vertrekpunt dat gedrag grotendeels voortkomt uit bestaande structuren, geeft aan dat het patroon niemands schuld is, terwijl je er allemaal deel van uitmaakt. Dit biedt ruimte voor een ontschuldigend gesprek. Ga vooraf zorgvuldig na of dit gesprek direct met het hele team gevoerd kan worden, of dat het voor collega's veiliger is om dit eerst in een kleinere groep te bespreken.

Sleutelvragen in het gesprek kunnen zijn:

- Herken je dit patroon? Wat zou bijgesteld of aangevuld moeten worden?
- Wat herken je in positieve zin? En wat in negatieve zin?
- Welk effect heeft dit op jou en op het team? Wat geeft energie, wat vraagt energie?
- Waar zitten aangrijpingspunten om tot verandering van het patroon te komen?
- Wat vraagt dit van alle betrokkenen?

Tijdens het gesprek kan naar voren komen dat sommige teamleden geen probleem hebben met het patroon, bijvoorbeeld omdat ze zich prima redden in de bestaande situatie. Vraag is dan of er teamleden zijn die wel problemen hebben met de huidige situatie. Zo kunnen ervaren leraren bijvoorbeeld het gevoel hebben dat ze zich uitstekend in hun eentje redden en het wel prima vinden dat ze niet met collega's hoeven te overleggen, terwijl starters juist last hebben van isolement en het gevoel hebben dat ze niet op anderen kunnen terugvallen of samen op kunnen trekken. In zo'n situatie kun je een appèl doen op het hele team. Aan de eerste groep wordt gevraagd wat zij kunnen doen om het makkelijker te maken voor de tweede groep.

Het is belangrijk dat een gespreksleider bewaakt dat er een open en veilig gesprek wordt gevoerd. De schoolleider kan dit gesprek leiden, maar het kan ook nuttig of nodig zijn om dit door een ander teamlid of een buitenstaander te laten doen. Door de tijd te nemen voor dit gesprek en goed door te vragen, kunnen oplossingen naar voren komen die door het hele team worden gedragen en waar het hele team verantwoordelijkheid voor kan nemen.

Stap 3: Patronen veranderen

Als er gezamenlijk een conclusie is bereikt over het bestaande en het gewenste patroon, kunnen stappen worden gezet om het patroon te doorbreken. Verandering van gedrag en daarmee van de schoolcultuur is een proces dat verloopt in kleine stapjes dat continu aandacht behoeft. Hiervoor is vooral 'trage' tijd nodig: tijd om te leren om op een



andere manier met elkaar om te gaan, om elkaars manier van werken en elkaars talenten te leren erkennen en waarderen, om samen te onderzoeken, te experimenteren en te reflecteren. Vertrouwen moet groeien en nieuw gedrag moet inslijpen.

Het kan helpen om dit te beschouwen als een stapsgewijs en cyclisch implementatieproces met verschillende elementen (zie figuur 3):

- **Relevantie en draagvlak creëren**
In de voorgaande stappen is al gewerkt aan een gezamenlijke probleemkenning, waardoor er (als het goed is) draagvlak is en de relevantie voor iedereen duidelijk is.
- **De huidige situatie onderzoeken en de verandering expliciteren**
In stap 2 is geformuleerd wat het wenselijke patroon is (als stip op de horizon) en wat dit vraagt van het gedrag van de betrokkenen.
- **Een ambitie formuleren met een gedragen en onderbouwd plan**
Hier gaat het erom de stip op de horizon expliciet

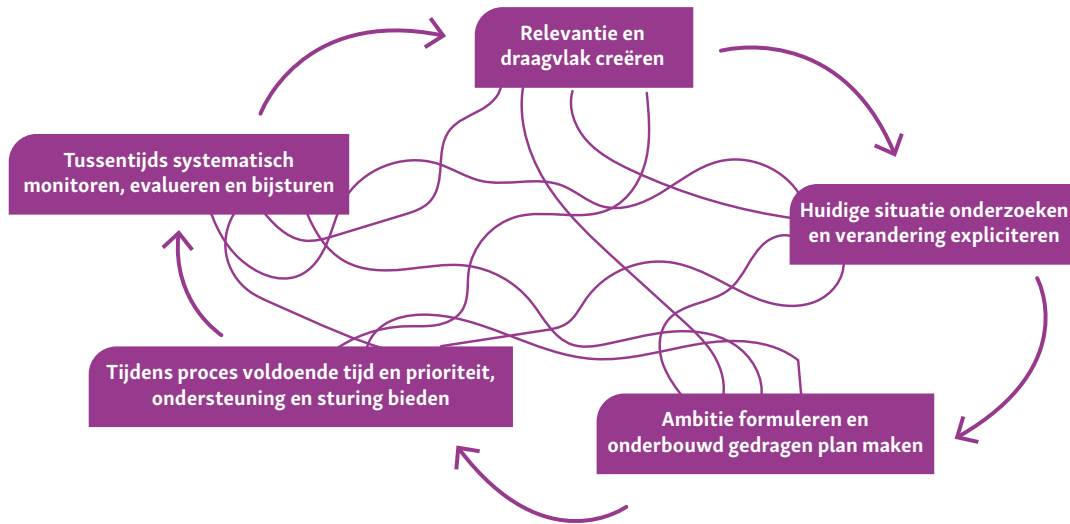
te maken: wat vraagt het voor nieuw gedrag van betrokkenen? Wat hebben teamleden nodig aan professionalisering en ondersteuning? Het is belangrijk om niet alleen goedbedoelde intenties te formuleren, maar om juist te kijken welke structuren aan de basis liggen van het oude patroon en op zoek te gaan naar nieuwe structuren die het gewenste patroon ondersteunen. Bijvoorbeeld: het mogelijk maken dat leraren bij elkaar in de les kijken of gezamenlijke ontwikkelmomenten in te roosteren. Het aanpassen en creëren van nieuwe structuren vereist in veel gevallen actieve medewerking en ondersteuning van de schoolleiding. Bovendien is de schoolleiding vaak ook onderdeel van het bestaande patroon, en vraagt het doorbreken van het patroon dus niet alleen ander gedrag van het team, maar ook van de schoolleiding.

- **Het faciliteren van de verandering**
Het is van belang om voldoende tijd te nemen voor het veranderingsproces en ondersteuning en sturing te bieden, zodat elk teamlid gelegenheid krijgt om zich de andere manier van werken eigen te maken en het nieuwe gedrag in te slijpen.

- **Tussentijds systematisch monitoren, evalueren en bijsturen**

Dit biedt een basis om op basis van ervaringen en nieuwe kennis gerichte keuzes te maken. Centrale vraag is: Welke vervolgstappen zijn nodig om de andere manier van werken verder te implementeren en te verduurzamen? Omdat patronen vaak hardnekkig zijn en diep zijn ingesleten in een organisatie, is het veranderen van een patroon vaak lastig. Het is daarom belangrijk om regelmatig stil te staan bij de vraag wat al wel en wat nog niet lukt. Het causale diagram dat het patroon visualiseert, kan handvatten bieden bij dat gesprek.

Voor dit soort processen geldt dat de verschillende fasen er in theorie lineair en planmatig uitzien, maar dat de fasen van het implementatieproces in de praktijk door elkaar lopen, en dat het een dynamisch en 'messy' proces (zie figuur 3). Als het gaat om duurzame verandering, is 'tussentijds systematisch monitoren, evalueren en bijsturen' het belangrijkste element. Tijdens deze momenten maak je met elkaar afwegingen op basis van de stand van zaken: wat is er gebeurd, wat loopt goed, wat kan beter en hoe, waarop focussen we de komende periode, wat is nu belangrijk? Het is belangrijk dat je de afspraken hierover duidelijk vastlegt en aanpast, en dat je elkaar verantwoordelijkheid geeft.



Figuur 3. Cyclisch implementatieproces, in theorie en praktijk

STAPPENPLAN WERKEN AAN PATRONEN	
Stap 1 Bestaande patronen identificeren	
	Kies een hardnekkig vraagstuk
	Bepaal welke structurelementen en actoren daarbij een rol spelen
	Ga op zoek naar oorzaak-gevolgrelaties tussen die structurelementen en actoren
	Ga op zoek naar sluitende cirkels in de oorzaak-gevolgrelaties
	Herformuleer de elementen van het patroon positief en ontschuldigend
Stap 2 Vertraag in het ontschuldigende gesprek	
	Bespreek met alle collega's in hoeverre zij het patroon herkennen en waar ze last van hebben
	Bepaal wat er nodig is om het patroon te veranderen
	Identificeer wat dat vraagt van systemen en structuren
	Bepaal wat dit van een ieder vraagt
Stap 3 Verander het patroon	
	Maak het concreet: hoe moet het er uit gaan zien in de praktijk van het team en de school?
	Wat vraagt dit aan nieuw gedrag en welke ondersteuning kan daarbij helpen?
	Neem de tijd voor de verandering en geef de ondersteuning en sturing die nodig is
	Monitor en evalueer het proces en wees alert op terugval in het oude patroon

De rol van schoolopleiders en coaches

Het voorbeeld van Peter uit hoofdstuk 1 laat zien dat je als schoolopleider of coach een belemmerend patroon kunt signaleren en agenderen in het team. Dit voorbeeld is onderdeel van een langer verhaal waarin Peter in nauwe afstemming met de teamleider en samen met verschillende collega's stap 1 en stap 2 doorloopt en samen met het team een plan maakt voor stap 3. Dat vraagt veel veranderkundige vaardigheden: patronen veranderen is een complex proces waarin veel verschillende actoren een rol spelen.

Wie kan het hierboven beschreven proces begeleiden?

Schoolopleiders, coaches of anderen die zich bezighouden met vraagstukken rond het leren van leraren(teams) in de school kunnen hierbij een rol spelen. Dat vraagt echter specifieke expertise, zowel inhoudelijk (factoren en actoren die een rol spelen kunnen herkennen en hun onderlinge relatie en interactie kunnen visualiseren) als procesmatig (een ontschuldigend gesprek in het team kunnen voeren en begeleiden, en lerarenteams en schoolleiding verbinden).

Die expertise of 'organisatieprofessionaliteit' is in scholen niet vanzelfsprekend aanwezig. Daarom is het belangrijk om die professionaliteit te ontwikkelen door gerichte scholing (bijvoorbeeld door middel van masteropleidingen waarin aandacht is voor veranderkundige thema's).

Externen, zoals instituutsopleiders, kunnen door hun outsider-perspectief als kritische vriend een rol spelen bij het identificeren en bespreken van bestaande patronen en kunnen mogelijk ook bijdragen aan organisatieprofessionaliteit binnen de school.





4

Patronen in scholen: wat (aanstaande) leraren in verschillende fasen van hun ontwikkeling hierover moeten weten

In hoofdstuk 2 hebben we laten zien dat veel bestaande structuren in het onderwijs een statisch en geïsoleerd beroepsbeeld oproepen (zie ook Snoek & Cijvat, 2024), waardoor het risico bestaat dat er in de school patronen ontstaan die een dergelijk beroepsbeeld voortdurend bevestigen. In het vorige hoofdstuk deden we een oproep aan schoolleiders, coaches, HR-professionals, lerarenteams en schoolleiders om stil te staan bij bestaande patronen in de school die invloed hebben op de leeromgeving van (aanstaande) leraren.

We gaven aan dat het belangrijk is dat leraren organisatieprofessionaliteit ontwikkelen, zodat ze zelf een actieve rol kunnen spelen en een bijdrage kunnen leveren aan de organisatiestructuur en -cultuur en daarbij een goede gesprekspartner kunnen zijn voor collega's en leidinggevenden. Dit laatste hoofdstuk gaat in op de vraag hoe leraren organisatieprofessionaliteit kunnen ontwikkelen, in de initiële opleiding, in de inductiefase en gedurende hun verdere loopbaan.

Organisatiesensitiviteit en organisatieprofessionaliteit ontwikkelen

Omdat organisatieprofessionaliteit belangrijk is voor leraren, zou dat een plek moeten krijgen in de bekwaamheden van leraren. We moeten er echter voor waken om dit als centraal nieuw thema op te nemen in de reeds overvolle eindtermen van de lerarenopleidingen. Daarom pleiten we voor een geleidelijke opbouw aan de hand van drie niveaus:

- **Organisatiesensitiviteit:** je bewust zijn van bepaalde patronen en van hun invloed op de leeromgeving in scholen en op teams. Die sensitiviteit kan aanstaande leraren helpen om bewuste keuzes te maken in het soort school waar ze willen werken.
- **De eigen (leer)omgeving creëren:** op basis van de ontwikkelde organisatiesensitiviteit kunnen (startende) leraren bewuste keuzes maken in de sturing en organisatie van het eigen leerproces, bijvoorbeeld door groepjes en netwerken te organiseren die elkaar inspireren. De heersende status quo hoeft daarbij niet als vanzelfsprekend gegeven te worden genomen.

- Organisatieprofessionaliteit: bewust bijdragen aan herkenning en verandering van bestaande patronen in een team of school. Deze professionaliteit past bij leraren (bijvoorbeeld in de rol van schoolopleider of coach) die leiding willen geven aan het samenwerken en samen leren van teamleden en teams.

Aanstaande leraren: ontwikkel organisatiesensitiviteit

Aanstaande leraren hebben gedurende hun schoolloopbaan al – als nabije toeschouwer – een beeld gekregen van het beroep van leraar en van de school als werkomgeving. De ervaringen die ze opdoen tijdens het werkplekleren vullen die beelden aan of slijpen ze bij. Het is belangrijk om die impliciete beelden tijdens de opleiding bespreekbaar te maken en ter discussie te stellen.

Dat kan door aanstaande leraren op verschillende scholen werkplekervaring te laten opdoen en ze uit te nodigen om hun ervaringen te delen. Het is belangrijk om tijdens dat gesprek de diepte in te gaan aan de hand van vragen zoals:

- Wat maakt een schoolcultuur in de ene school anders dan in een andere school?
- Wat weten leraren over elkaars lespraktijk?
- Welke rol speelt de schoolstructuur daarbij?
- Welk effect heeft dat op het werkplezier van leraren en op de samenwerking tussen leraren?

Patronen hebben niet alleen betrekking op hoe leraren samenwerken, maar ook op de manier waarop leraren en schoolleiding naar elkaar kijken. Zo is er in sommige scholen sprake van een gepolariseerde verhouding waarbij leraren en schoolleiders tegenover elkaar staan. Ook dit kan aanleiding zijn om aanstaande leraren uit te nodigen om hun ervaringen in verschillende (opleidings)scholen te vergelijken en te analyseren:

- Hoe gaan leraren, teamleiders en schoolleiders in verschillende scholen met elkaar om?
- In hoeverre heb je het gevoel dat ze gezamenlijk werken aan het beste onderwijs voor kinderen?
- Welke rol spelen schoolstructuren daarin? Welke verschillen zie je daarbij tussen scholen?

Een dergelijke reflectie is rijker wanneer er meerdere perspectieven in de groep aanwezig zijn. Dat kun je bereiken door een rijke variatie aan (opleidings)scholen (groot-klein, traditioneel-vernieuwend, sturend leiderschap-gedeeld leiderschap), maar bijvoorbeeld ook door de inbreng van zij-instromers die wellicht ervaring hebben met andere typen organisaties. Mogelijk hebben aanstaande leraren de neiging om zich te identificeren met (de opvattingen van) hun eigen werkplekbegeleider. Je kunt hun perspectief verbreden door hen uit te dagen om de bovenstaande vragen ook te bespreken met teamleiders, schoolleiders en zo mogelijk bestuurders, die ze dan ook kunnen vragen naar hun drijfveren, overwegingen en dilemma's.

Voor aanstaande leraren ligt in deze reflectie de focus vooral op hun eigen positie. Doel is dat zij zich bewust worden van bestaande patronen in scholen en hoe die invloed hebben op hun welbevinden, bijvoorbeeld patronen die leiden tot isolement en eenzaamheid. Daarnaast is een belangrijk doel dat aanstaande leraren beseffen dat bestaande structuren geen vaststaand gegeven zijn, maar het resultaat van keuzes. Dat besef kan bijdragen aan meer expliciete keuzes voor een beroepsbeeld en aan een bewuste en kritische houding ten aanzien van de scholen waar ze willen werken. Dat helpt hen te bepalen of ze wel of niet bij een bepaalde school willen solliciteren.

Naar aanleiding van bovengenoemde gesprekken, kun je als opleider de vraag stellen welke rol aanstaande leraren voor zichzelf zien in het versterken of veranderen van een bepaalde cultuur. Je kunt bijvoorbeeld vragen stellen zoals:

- Welke school- en teamcultuur spreekt jou aan? In wat voor omgeving zou je willen werken?
- Wat vraagt zo'n omgeving van jou en hoe zou je kunnen bijdragen aan (het versterken van) zo'n omgeving?

Dit alles vraagt van lerarenopleiders twee zaken:

- **Teach as you preach**

Voor het ontwikkelen van een dynamisch en collaboratief beroepsbeeld is het van belang dat instituutopleiders, schoolopleiders en coaches dat letterlijk en figuurlijk voorleven en expliciteren. Dat houdt in dat opleiders (zowel in de opleiding als in de school) laten zien wat het betekent om te werken in een dynamisch

en collaboratief beroep: zij blijven zichzelf ontwikkelen en werken als vanzelfsprekend met elkaar samen.

- **Een congruent curriculum**

Ook het curriculum straalt een dynamisch en collaboratief beroepsbeeld uit. Dat betekent dat er sprake is van een balans tussen enerzijds het uitdagen van aanstaande leraren om zelf regie te nemen in hun professionele ontwikkeling, om hun zone van naaste ontwikkeling op te zoeken, leerbehoeften te formuleren, en hen ruimte te geven om passende vormen te kiezen die bijdragen aan het maken van een volgende stap; en anderzijds dat opleidingsprogramma's zodanig zijn ingericht dat aanstaande leraren ook als collectief worden uitgedaagd om samen verantwoordelijkheid te nemen voor elkaars ontwikkeling en voor de ontwikkeling van goed onderwijs (bijvoorbeeld in de vorm van werken in leerteams, lesson study en vormen van co-teaching op de werkplek). Dit vraagt om terughoudendheid ten aanzien van individuele leeractiviteiten, leerroutes en opdrachten en vooraf vastgelegde curricula die weinig ruimte laten voor eigen keuzes, omdat daarmee een statisch en individueel beroepsbeeld kan worden bevestigd.



Startende leraren: creëer je eigen (leer)omgeving

Het is belangrijk dat startende leraren weerbaarder worden voor bepaalde patronen, en dat zij bepaalde zaken – zoals professioneel isolement – niet als vanzelfsprekend beschouwen. De coach kan starters daarbij ondersteunen door bestaande patronen in de school met hen te bespreken en te analyseren welke invloed die patronen hebben op hun welbevinden

Dat kan aanleiding zijn om – soms tegen de heersende cultuur in – op kleine schaal onwenselijke patronen te doorbreken, bijvoorbeeld door doelbewust collega's op te zoeken als steun en inspiratiebron of als groepje startende leraren samen te werken. Gezien de beperkte cirkel van invloed die startende leraren meestal nog hebben, ligt de nadruk op het creëren van een eigen leeromgeving waar je als startende leraar tot je recht komt, en nog niet zozeer op het doorbreken van bestaande culturen en structuren binnen het team of de school als geheel.

Ervaren leraren: ontwikkel organisatie-professionaliteit

De cirkel van invloed van ervaren leraren is groter dan die van aanstaande of startende leraren. Zij kunnen binnen hun team en school bestaande patronen bespreekbaar maken (bijvoorbeeld aan de hand van het stappenplan uit hoofdstuk 3) en op basis daarvan samen met collega's bepalen welke patronen ondersteunend zijn en welke patronen in de weg zitten. Dat kan aanleiding zijn om bepaalde structuren (bijvoorbeeld overlegstructuren) en culturen te veranderen en zo tot positieve patronen te komen.

Om dat gesprek te kunnen voeren, moeten zij organisatieprofessionaliteit ontwikkelen. Die organisatieprofessionaliteit kunnen ze vervolgens inzetten om krachtige leeromgevingen te creëren voor teams van aanstaande, startende en ervaren leraren. Het ontwikkelen van organisatieprofessionaliteit vereist gerichte scholing/opleiding waarin leraren oefenen met:

- een systeemperspectief,
- het herkennen en visualiseren van patronen door middel van causale diagrammen,
- het voeren van 'ontschuldige gesprekken',
- het opzetten en begeleiden van verandertrajecten.



De module Veranderkunde van de Master Pedagogiek van de HvA ondersteunt ervaren leraren bij het ontwikkelen van organisatieprofessionaliteit. Doel is dat de deelnemers rond een bestaand vraagstuk in hun team of school een veranderproces initiëren in de eigen context en daar een onderbouwd veranderplan voor maken. Daarbij worden twee handvatten geboden:

De veranderkleuren van Vermaak en de Caluwé

Dit biedt een breed en veelkleurig perspectief op veranderprocessen en strategieën en helpt deelnemers om in eerste instantie weg te blijven van de neiging om gelijk op zoek te gaan naar de oplossing voor het probleem (doen: wat is de oplossing van het zichtbare probleem), maar eerst de tijd te nemen voor een goede analyse en diagnose van het probleem (denken: wat is het onderliggende probleem en wat is de oorzaak?).

Organisatiepatronen en causale diagrammen

De deelnemers worden uitgedaagd om met een systeembril naar het onderliggende patroon te kijken (waarom lukt het toch telkens niet om dit probleem op te lossen?) en dat te visualiseren aan de hand van causale diagrammen.

Met deze handvatten gaan de deelnemers in gesprek met hun collega's om stapsgewijs tot een onderbouwd veranderplan te komen dat ze ook op hun school uitvoeren. Het onderliggende vraagstuk heeft in veel gevallen te maken met het feit dat collega's nauwelijks zicht hebben op elkaars klassenpraktijk, waardoor veel leraren in isolement les geven en zich aan zichzelf overgeleverd voelen.

De meerwaarde van deze aanpak is tweeledig:

1. Het daagt de deelnemers uit om met collega's in gesprek te gaan over het onderliggende vraagstuk, waardoor het een gezamenlijk vraagstuk wordt (meerdere mensen ervaren eigenaarschap).
2. De causale diagrammen bieden een handvat voor gerichte veranderplannen die tot doel hebben bestaande patronen te doorbreken.

Een dynamisch en collaboratief beroepsbeeld

Schoolopleiders, instituutopleiders en coaches hebben een sleutelrol bij de inwijding en begeleiding van aanstaande en startende leraren in het prachtige beroep van leraar. Wanneer studenten en starters in de (opleidings)school een dynamisch en collaboratief beroepsbeeld ervaren – een omgeving waarin mensen met elkaar samenwerken, elkaar uitdagen, ondersteunen en aanvullen, waarin gezamenlijke ontwikkeling van leraren een vanzelfsprekendheid is en waarin ieders talent wordt gezien – kunnen zij de school ervaren als een rijke en inspirerende leeromgeving waar goed onderwijs niet wordt gecreëerd door goede leraren, maar door goede lerenteams.







Over de auteurs

Marco Snoek

Marco Snoek is lector Leren & Innoveren aan de Hogeschool van Amsterdam. In die rol houdt hij zich al meer dan 20 jaar bezig met vraagstukken rond het beroep van leraar, variërend van vraagstukken rond de ontwikkeling van leraren (opleiding, inductie en verdere (loopbaan)ontwikkeling) en rond het leiderschap van leraren binnen scholen en daarbuiten. Hij heeft een belangrijke rol gespeeld bij de ontwikkeling van het beroepsbeeld voor de leraar in 2017 en handvatten ontwikkeld voor de begeleiding van startende leraren. Momenteel kijkt hij vooral naar de invloed van schoolstructuren op het dagelijks handelen van leraren en lerarenteams. Hij hanteert daarbij een verbindend en 'ontschuldigend' perspectief met aandacht voor de rol van leraren, team- en schoolleiders en bestuurders.

Ina Cijvat

Ina Cijvat werkte tot een aantal jaren geleden als leraar en adviseur in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Zij is nu onderzoeker in het Lectoraat Leren & Innoveren van het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam en docent binnen de Masteropleidingen. Haar expertise en ervaring zitten op het snijvlak van onderzoek en praktijk. Ze is daarin met name geïnteresseerd in complexe vraagstukken rond innovatie en implementatie, bijvoorbeeld de invloed van de dagelijkse hectiek op de professionalisering en het (samen) leren van leraren in de klas en school. De laatste tijd is zij daarbij gericht op de invloed van schoolstructuren op de cultuur binnen scholen en op het dagelijks handelen van leraren, lerarenteams en schoolleiders. Daarnaast is zij bezig met promotieonderzoek naar het leren van nieuw lesgevend gedrag van leraren en de rol van zelfregulerend leren van leraren daarbij.



Bronnen

Bahlmann, M., Eustatia, B., & Pillen-Warmerdam, D. (2018). *Optimale inrichting van lerarenopleidingen. Resultaten van een vignette- en motievenonderzoek onder havisten, vwo'ers en mbo-4 studenten*. Leiden: Qompas.

Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven: over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven. <https://pure.tue.nl/ws/portalfiles/portal/3024588/Beijaard2009.pdf>

Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K., and Beckett, K. L. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In: L. Darling-Hammond, & J. Bransford, (Red.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, 40-87, Jossey-Bass.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., and Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In: L. Darling-Hammond, & J. Bransford, (Red.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. 358-389, Jossey-Bass.

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad. Den Haag: Onderwijsraad. [https://www.onderwijsraad.](https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/rapporten/2013/03/11/studie-de-leraar-als-oneigentijdse-professional/notitie-kelchtermans-ku-leuven-20120250_1029.pdf)

[nl/binaries/onderwijsraad/documenten/rapporten/2013/03/11/studie-de-leraar-als-oneigentijdse-professional/notitie-kelchtermans-ku-leuven-20120250_1029.pdf](https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/rapporten/2013/03/11/studie-de-leraar-als-oneigentijdse-professional/notitie-kelchtermans-ku-leuven-20120250_1029.pdf)

Rijpma, J. (2024). Leraren, ga bij elkaar in de klas kijken en geef elkaar feedback. *NRC*, 2 mei 2024.

Snoek, M. & Cijvat, I. (2024). De invloed van onderwijsstructuren; Hoe lerarenopleidingen kunnen bijdragen aan een collaboratief en dynamisch beroepsbeeld. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 45(4), 47-62.

Snoek, M., & van Tartwijk, J. (2023). Geen eindpunt, maar een startpunt. *THEMA: Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 2023(5), 31-35.

Van Middelkoop, D. (2022). *Samen goed werken. Pleidooi voor een herwaardering van professionaliteit en vakmanschap*. Lectorale rede. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam. https://pure.hva.nl/ws/files/24989560/Samen_goed_werken.pdf

Colofon

Auteurs: : Marco Snoek en Ina Cijvat

Redactie: Tekstbureau Elise Schouten

Vormgeving: DailyDaisy

Druk: Drukproef

Fotograaf: Larissa Rand / Petja Buitendijk /

Fotodatabase VO-raad / Unsplash

April 2025

Platform Samen Opleiden & Professionaliseren

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

Meer informatie

Voor al je vragen over Samen Opleiden & Professionaliseren kan je terecht bij:

www.platformsamenopleiden.nl

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

