



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Professional learning: what teachers want to learn

Louws, M.L.

Citation

Louws, M. L. (2016, July 6). *Professional learning: what teachers want to learn*. ICLON PhD Dissertation Series. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/41192>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/41192>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Cover Page



Universiteit Leiden



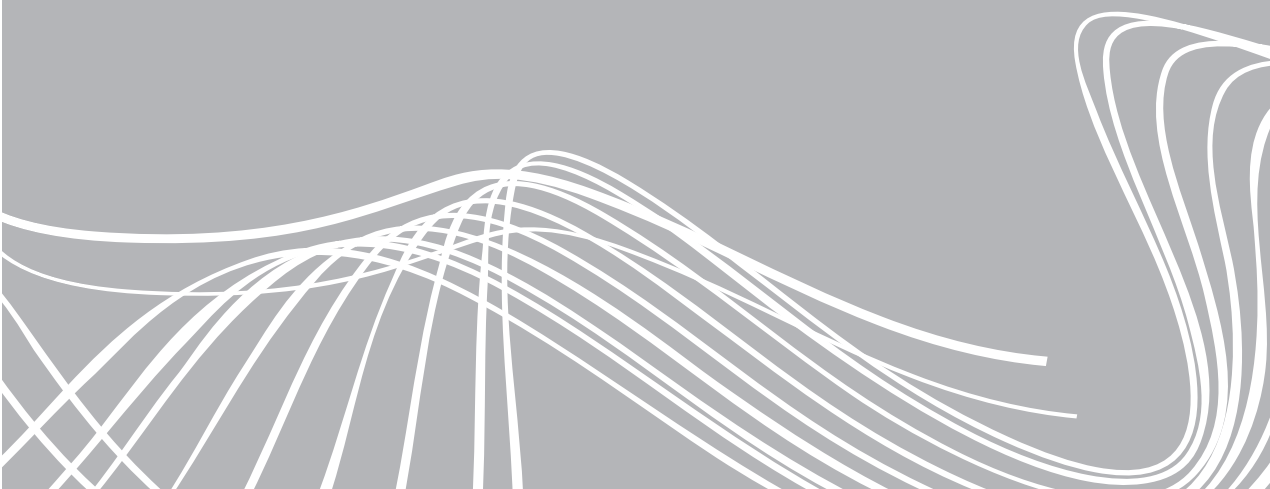
The handle <http://hdl.handle.net/1887/41192> holds various files of this Leiden University dissertation.

Author: Louws, M.L.

Title: Professional learning: what teachers want to learn

Issue Date: 2016-07-06

SAMENVATTING



SAMENVATTING

Politiek-maatschappelijke debatten in Nederland focussen zich al geruime tijd op de kwaliteit van leraren (bijvoorbeeld *Actieplan Leerkracht! 2020 en Lerarenagenda 2013-2020*). Dit betreft dan discussies over het opleidingsniveau van leraren (bijv. het verschil tussen bevoegd en bekwaam), het tekort aan gekwalificeerde leraren, en de pedagogisch-didactische vaardigheden van leraren (vooral de complexere vaardigheden, zoals het afstemmen van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen). Parallel hieraan zijn er discussies over het imago van het beroep van leraren. In het kader van het versterken van het imago van het beroep zijn de laatste jaren enkele initiatieven geïntroduceerd, waaronder een lerarenregister waarin alle bevoegde leraren zich moeten registreren. Om het imago van het beroep te versterken, wordt in de *Lerarenagenda 2013-2020* (Ministerie van OCW, 2013) ingezet op de kwaliteit van lerarenopleidingen, verschillende professionaliseringsinitiatieven en het vergroten van de 'stem' van de leraar. Leraren zouden meer zeggenschap moeten hebben over hun eigen professionele standaard en professionele ontwikkeling. Ondanks het toedichten van een centrale rol aan leraren om het beroep 'sterker' te maken, worden ze nauwelijks betrokken bij de totstandkoming van professionaliseringsbeleid in scholen of het ontwerp van professionaliseringsinitiatieven. Binnen deze context is het interessant wat leraren aangeven *zelf* te willen leren.

In **Hoofdstuk I** wordt de rationale voor dit onderzoek en het conceptueel raamwerk uitgelegd. Er is nauwelijks onderzoek gedaan naar de 'stem' van de leraren in hun eigen professionele ontwikkeling. De bedoeling van dit promotieonderzoek is een bijdrage te leveren aan de huidige literatuur over professionele ontwikkeling van leraren vanuit een leraarsperspectief. De centrale onderzoeksvraag luidt: wat, hoe en waarom willen leraren leren?

Een andere kwestie bij het beleid ter bevordering van professionele ontwikkeling is dat er nauwelijks aandacht is voor de jaren ervaring en kunde die een leraar (reeds) bezit. Onderzoek naar de beroepsloopbaan van leraren laat zien dat er professionele werkfasen ('professional life phases') te onderscheiden zijn (Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007; Fessler & Christensen, 1992; Huberman, 1993). Deze fasen worden ingedeeld naar het aantal jaren dat een leraar lesgeeft en elke fase wordt getypeerd door een andere thematiek (bijvoorbeeld betrokkenheid, motivatie, expertise). In het kader van de professionele ontwikkeling van leraren is het relevant om zicht te hebben op wat, hoe en waarom leraren in deze werkfasen leren. Het is zeer aannemelijk dat leraren in verschillende fasen van hun loopbaan verschillen in hun leerbehoeften. In aanvulling op de centrale onderzoeksvraag wordt in dit onderzoek telkens nagegaan hoe het aantal *jaren leservaring* een rol speelt voor de professionele ontwikkeling van leraren.

Verder wordt er in dit onderzoek van uitgegaan, dat het leren van leraren niet gezien moet worden als een individuele of geïsoleerde activiteit. Het leren van leraren wordt beïnvloed door de lespraktijk, collega's, de school, recente leeractiviteiten, huidige taken en verantwoordelijkheden en nationaal en lokaal beleid. Wanneer leraren voor zichzelf beslissen wat ze willen leren (dat wil zeggen, hun leerdoelen bepalen) gebeurt dit onder invloed van verschillende interne en externe factoren. In dit onderzoek is het leren van

leraren gedefinieerd als verandering in gedrag of cognitie, waarbij cognitie verwijst naar het totaal aan kennis, opvattingen en houdingen van leraren. Er werd uitgegaan van een complex proces van leren waarin de verandering in gedrag of cognitie tot stand komt in interactie met zelfpercepties en de (school)context.

In dit onderzoek staat het perspectief van *zelfgestuurd leren* centraal en ligt de nadruk op leerdoelen die leraren formuleren als de initiële stap in hun leerproces. Vanuit theorieën over volwassenenonderwijs waarin dit zelfgestuurd leren centraal staat, wordt beargumenteerd dat volwassenen graag controle en eigenaarschap hebben over de doelen van het leren (Knowles et al., 2015; Merriam et al., 2007). Dit perspectief sluit nauw aan bij het leraarsperspectief op professionele ontwikkeling. Het concept van zelfgestuurd leren hebben we uitgesplitst in wat, hoe en waarom leraren willen leren om zo meer inzicht te verwerven in het beslisproces van leraren om zich professioneel te ontwikkelen.

De volgende onderzoeksvragen werden geformuleerd:

1. Wat is de relatie tussen professionele leerdoelen van leraren en hun jaren leservaring? (Hoofdstuk 2)
2. Hoe kunnen leerdoelen van leraren worden begrepen vanuit hun huidige professionele concerns, en hoe hangt dit samen met jaren leservaring? (Hoofdstuk3)
3. Welke relatie bestaat er tussen de percepties van leraren van de aanwezige werkplekcondities en hun professionele leerdoelen? (Hoofdstuk 4)
4. Hoe hangt het zelfgestuurde leren van leraren (wat, hoe, en waarom leraren willen leren?) samen met jaren leservaring? (Hoofdstuk 5)

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden is gekozen voor een onderzoeksopzet dichtbij de context van leraren. De onderzoeksopzet bestond uit drie kwalitatieve studies en één grootschalige vragenlijststudie. Elke kwalitatieve studie bestond uit een uitgebreid schoolbezoek van vier maanden voorafgaand aan interviews met leraren (in School 1 en 2). Tijdens dit schoolbezoek werden lessen geobserveerd en informele gesprekken gehouden met schoolleiders en leraren om eerst de specifieke schoolcontext te begrijpen alvorens de leraren te interviewen over hun specifieke leerdoelen en perceptie van de aanwezige werkplekcondities (zie Appendix A voor een uitgebreide beschrijving van deze schoolbezoeken van vier maanden). In de vragenlijststudie (Hoofdstuk 5) werden de verschillende aspecten van zelfgestuurd leren (wat, hoe, en waarom leraren willen leren) gemeten met een grotere steekproef (309 leraren) om zo uitspraken te kunnen doen over de relatie van zelfgestuurd leren met jaren leservaring.

In **Hoofdstuk 2** wordt een kwalitatieve studie beschreven, waarin 16 leraren van een havo/vwo school (School 1) geïnterviewd zijn over hun leerdoelen. Deze leraren varieerden in jaren leservaring, vakken, en sekse. De leraren werden benaderd voor een interview van circa 75 minuten. Omdat het formuleren van leerdoelen lastig kan zijn voor leraren, hebben we vanuit verschillende perspectieven het leren van leraren besproken. De interviewvragen betroffen onder andere wat leraren vroeger hebben moeten leren,

welke moeilijkheden ze ervaren in het lesgeven, en waar ze zichzelf zien over 5 jaar. In de analyses van de interviews hebben we leerdoelen toegekend als een leraar aangaf te willen veranderen in gedrag of cognitie. Er waren twee leraren die geen expliciete leerdoelen voor zichzelf formuleerden. We kenden vervolgens codes toe aan elk leerdoel gebaseerd op de inhoud, waarbij een algemeen onderscheid werd gemaakt tussen leerdoelen die gaan over het primaire proces (het lesgeven zelf) en leerdoelen die gaan over niet-lesgebonden onderwerpen.

In de analyses hebben we zes verschillende typen leerdoelen onderscheiden, namelijk communicatie en klassenmanagement, curriculum en instructie, socialisatie in het beroep, technologieën en innovaties, extra-curriculaire taken, en leren over de leraar als professional. De meeste leerdoelen werden geformuleerd over curriculum en instructie. Daarom hebben we subcategorieën van curriculum en instructie onderscheiden: instructiestrategieën, het leerproces van leerlingen, curriculum ontwikkeling, toetsing en assessment, en vakkennis. Als we kijken naar de inhoud van de leerdoelen in relatie tot jaren ervaring, dan valt op dat leraren in de beginfase van hun loopbaan (inductiefase) leerdoelen formuleren over klassenmanagement, curriculum en instructie, en zichzelf als professional. Meer ervaren leraren (meer dan 7 jaar ervaring) formuleerden 'bredere' leerdoelen die niet alleen op effectief lesgeven waren gericht, maar ook op extra-curriculaire taken (bijvoorbeeld coach van beginnende leraren) en technologische innovaties in de school. De leraren in de laatste fasen van hun loopbaan (meer dan 20 jaar ervaring) formuleerden minder leerdoelen. De leerdoelen die deze groep leraren noemden waren minder vaak gericht op het primaire proces en meer gericht op technologische innovaties in de school.

In **Hoofdstuk 3** staat de tweede onderzoeksvraag centraal. In Hoofdstuk 2 hebben we de leerdoelen van leraren in verband gebracht met aantal jaren leservaring, en in dit hoofdstuk zijn we een stap verder gegaan. We hebben geprobeerd om met behulp van werkfasenmodellen de oorsprong van leerdoelen van individuele leraren beter te kunnen duiden.

Het leren van leraren vindt vaak plaats op de werkplek en kan worden gezien als onderdeel van het dagelijkse professionele leven van leraren. In sommige studies naar de professionele ontwikkeling van leraren wordt het leren van leraren niet alleen beschreven als een gevolg van zelfpercepties (self-efficacy), maar wordt het leren ook beïnvloed door professionele, persoonlijke en contextuele factoren. Om met name de professionele factoren beter te begrijpen, veronderstelden we dat de huidige professionele *concerns* van leraren een belangrijke invloed kunnen uitoefenen op de leerdoelen. Professionele concerns werden in deze studie gedefinieerd als de belangrijkste thematieken uit het professionele leven van leraren, die voor leraren variëren in verschillende professionele werkfasen. Een belangrijke assumptie in deze studie luidt dan ook dat leraren met verschillende jaren leservaring andere professionele concerns hebben en dat ze als gevolg hiervan ook andere leerdoelen formuleren.

In deze interviewstudie zijn 15 leraren met diverse achtergronden (sekse, vakgebied, jaren leservaring) van een havo/vwo school (School 2) twee keer geïnterviewd: de eerste keer over hun leerdoelen en de tweede keer met behulp van een kaartentaak over hun professionele concerns. Deze kaartentaak combineert technieken uit de card-

sorting task en Q-sort methodologie om iedere leraar aan de hand van 33 themakaarten zelf hun huidige professionele concerns te laten construeren. De thema's op de kaarten waren afgeleid uit modellen van professionele werkfasen (Berliner, 2001; Day et al., 2007; Fessler & Christensen, 1992; Fuller, 1969; Huberman, 1993)(zie appendix C). In de analysefase zijn deze concerns vervolgens aan de leerdoelen gekoppeld en sleutelwoorden geselecteerd die deze combinatie kenmerkten. Er werden 33 combinaties van concerns en leerdoelen onderscheiden. De koppeling van concerns aan leerdoelen resulteerde in drie verschillende categorieën vanwaaruit leraren hun leerdoelen formuleren:

- a) omdat het iets is wat altijd belangrijk is om over te leren (8 combinaties);
- b) leren voor persoonlijke groei en verdere verbetering van vaardigheden (17 combinaties);
- c) leren om je werk te managen (8 combinaties).

Nadat deze verschillende combinaties waren gerelateerd aan jaren leservaring, werd duidelijk dat beginnende, ervaren en zeer ervaren leraren in alle categorieën voorkwamen. Het onderscheid in jaren leservaring zat vooral in de manier waarop 'groei en verbetering' een rol speelde: beginnende leraren zoeken een stabiele positie in de school, willen hun lesrepertoire uitbreiden en verder perfectioneren, terwijl (meer) ervaren leraren op zoek zijn naar variatie, zich willen voorbereiden op een nieuwe taak, of zichzelf willen uitdagen. Ervaren en zeer ervaren leraren waren sterker vertegenwoordigd in de 'altijd belangrijk' categorie. Het continue leerproces van deze leraren lijkt te worden gestuurd vanuit hun kernwaarden over lesgeven. Het leren om je werk te managen werd genoemd door beginnende leraren als belangrijk om te leren omgaan met de dagelijkse organisatie van je werk en door (zeer) ervaren leraren als belangrijk om de balans goed te houden en in enkele gevallen voor het voorkomen van een burn-out.

In **Hoofdstuk 4** richten we ons op de relatie tussen leerdoelen die leraren voor zichzelf formuleren en hun perceptie van werkplekcondities. We veronderstelden dat niet zozeer de objectieve werkplekcondities maar de *perceptie* van leraren van de werkplek inzicht kunnen geven in welke leerdoelen leraren formuleren. Vanwege de complexe relatie tussen enerzijds de betekenisverlening aan de werkplek (percepties) en anderzijds de leraar die daar vervolgens actie op onderneemt (leerdoelen formuleert) kozen we voor een kleinschalige kwalitatieve onderzoeksopzet. Uit de interviews met alle 31 leraren van zowel School 1 als School 2 over de perceptie van de werkplek als stimulerend of belemmerend kwam naar voren dat leraren tussen en binnen scholen sterk verschilden in hun werkplekpercepties. Om deze variatie in percepties nader te bestuderen, selecteerden we vier leraren die uiteenliepen in hun perceptie van de werkplek als stimulerend of belemmerend. Van elke school selecteerden we twee leraren: één die de werkplek als stimulerend ervoer en één die vooral opmerkingen maakte over de school als belemmerend voor het leren.

In de analyses van deze vier leraren viel op dat niet zozeer de percepties over structurele werkplekcondities (zoals budget, tijd) een rol speelden in het formuleren van leerdoelen, maar de percepties over culturele werkplekcondities (zoals samenwerking, gedeelde visie) en leiderschap. Zo bleek dat het ontbreken van een gedeelde visie in de

school voor twee leraren betekende dat ze hun leerdoelen formuleerden naar eigen interesses en niet zozeer op basis van onderwerpen waar de school zich mee bezig hield. Een ander resultaat was dat waardering en erkenning voor de leraar als professional ('gehoord worden') een positieve invloed kan hebben op de mate waarin leraren zelf leerdoelen formuleren. Uit de analyse van deze vier casussen concludeerden we dat de inhoud van leerdoelen een resultaat zijn van de interactie tussen de eigen concerns van leraren (context van de klas) en de perceptie van de werkplek als leeromgeving (context van de school).

In **Hoofdstuk 5** staat de vierde onderzoeksvraag centraal. Nederlandse leraren ervaren redelijk veel eigenaarschap over het leren op de werkplek: zij maken keuzes (bijvoorbeeld in welke leeractiviteiten ze participeren) uit de leermogelijkheden die de context ze aanreikt. Om meer inzicht te krijgen in dit zelfgestuurde leren van leraren was deze vragenlijststudie gericht op wat, hoe en waarom leraren willen leren. Bovendien blijkt uit Hoofdstuk 2 en 3 dat dit zelfgestuurde leren mogelijk anders is voor leraren variërend in jaren leservaring. Vandaar dat we in deze studie het zelfgestuurde leren van leraren hebben gerelateerd aan hun jaren leservaring.

In totaal hebben 309 leraren uit het voortgezet onderwijs een online vragenlijst ingevuld over hun leervoorkeuren voor verschillende leerdomeinen ('wat'), leeractiviteiten ('hoe') en redenen om te leren ('waarom'). De leraren varieerden in vakgebied, sekse, en jaren leservaring. In de analyses werden zowel lineaire en non-lineaire verbanden getoetst tussen jaren leservaring en wat, hoe en waarom leraren willen leren.

De beschrijvende statistieken lieten zien dat leraren een sterke voorkeur hebben voor het leren over vakspecifieke leerdomeinen (vakinhoud & vakdidactiek) en toepassing van ICT in de klas. Leraren blijken een lichte voorkeur te hebben voor het leren door experimenteren, samenwerken en reflectie op de lespraktijk boven het leren door training en jezelf up-to-date houden. Verder bleek dat leraren voornamelijk autonome redenen ('omdat ik het als leuk en interessant ervaar', 'omdat ik het persoonlijk belangrijk vind') hebben om te leren in vergelijking met gecontroleerde redenen om te leren ('omdat anderen dit van mij verwachten', 'omdat ik me anders een slechte leraar voel').

Uit de analyses bleek verder dat er een curvi-lineaire relatie bestaat tussen het leerdomein 'klassenmanagement' en 'jaren ervaring'. Dat houdt in dat beginnende en zeer ervaren leraren graag over dit onderwerp willen leren, maar de midden-categorie leraren (tussen 8 en 20 jaar ervaring) in vergelijking minder graag. Ook was er sprake van een negatieve relatie tussen 'experimenteren' en 'jaren leservaring': hoe meer leservaring, hoe minder interesse er is om te leren door te experimenteren met bijvoorbeeld alternatieve werkvormen in de les. Eenzelfde negatieve relatie werd gevonden voor de reden om te leren: 'omdat ik het persoonlijk belangrijk vind'. Voor deze drie gevonden relaties bleek het effect van jaren ervaring relatief klein te zijn. Naast jaren leservaring zijn waarschijnlijk andere factoren (zoals zelfpercepties, schoolcontext) van belang om de variatie in wat, hoe en waarom leraren willen leren te verklaren.

In **Hoofdstuk 6** worden de belangrijkste conclusies en discussiepunten samengenomen uit de resultaten van de interviewstudies en vragenlijststudie.

WAT, HOE EN WAAROM LERAREN WILLEN LEREN

Wat leraren willen leren blijkt te verschillen voor beginnende en (zeer) ervaren leraren. De meeste leerdoelen van leraren zijn gericht op vakspecifieke leerdomeinen, namelijk vakinhoud en vakdidactiek (bijvoorbeeld differentiatie in de les, instructiestrategieën en toetsing van vaardigheden). Dit blijkt een veelvoorkomend leerdoel voor leraren ongeacht hun jaren leservaring. Goede en adaptieve instructie wordt ervaren als de kern van het beroep en als een belangrijk kenmerk van de expertise van leraren. Andere studies lieten al zien dat het aanpassen van instructie naar verschillende type leerlingen één van de moeilijkste vaardigheden van het leraarsvak is (Van de Grift, Van der Wal, & Torenbeek, 2011). Bovendien zorgen regelmatige vak- en curriculumveranderingen voor de noodzaak om voortdurend up-to-date te blijven in het vakgebied.

Beginnende leraren willen graag leren over klassenmanagement, over hoe een goede relatie aan te gaan met leerlingen, over het verfijnen van instructiestrategieën, en over groeien als professional en een stabiele positie in de school verwerven. Beginnende leraren zijn daarnaast geïnteresseerd om te leren over een verbreding van hun taken en verantwoordelijkheden (bijvoorbeeld mentorschap) en het leren organiseren van alle werktaken. Deze laatste twee leerdomeinen worden niet vaak genoemd in literatuur over de inductiefase (cf. Anderson & Olsen, 2006; Feiman-Nemser, 2001).

In vergelijking met beginnende leraren hebben (zeer) ervaren leraren een sterkere voorkeur om te leren over educatieve technologieën (bijvoorbeeld multimedia gebruik, ICT) in de klas. Daarnaast blijkt dat het leren over klassenmanagement en goede relaties met leerlingen aangaan niet alleen relevant is voor beginnende leraren. Uit de vragenlijststudie blijkt dat ook zeer ervaren leraren dit als leerdoel noemen. Dit kan ermee te maken hebben dat zeer ervaren leraren een goede relatie met leerlingen als 'altijd belangrijk' ervaren (professional concern zoals in Hoofdstuk 3). Het aangaan van goede relaties met leerlingen wordt gezien als voorwaardelijk voor het motiveren van leerlingen en een goed verloop van de lessen. Ook geven zeer ervaren leraren aan dat ze graag willen aansluiten bij de leefwereld van leerlingen, waarschijnlijk vanuit de zorg dat het leeftijdsverschil steeds groter wordt naarmate leraren meer ervaren worden.

Met betrekking tot *hoe* leraren willen leren blijkt uit de vragenlijststudie dat leraren een sterkere voorkeur hebben om te leren door te experimenteren in de les en leren door samenwerken met collega's en reflectie op de lespraktijk in vergelijking met het leren door trainingen te volgen en up-to-date te blijven. Wat het aantal jaren ervaring betreft, vonden we dat (zeer) ervaren leraren minder interesse hebben om te leren door te experimenteren in de les dan beginnende leraren.

Met betrekking tot *waarom* leraren willen leren, blijkt dat leraren hun leren aansturen vanuit autonome redenen, omdat ze het onderwerp interessant of belangrijk vinden. De keuze voor het onderwerp wordt beïnvloed vanuit de professionele concerns van leraren. Redenen om zelfgestuurd te leren zijn gericht op beheersing van het leraarsvak ('mastery') voor beginnende leraren en gericht op interesse, uitdaging of het beheersen van een specifieke taak voor ervaren en zeer ervaren leraren.

DISCUSSIEPUNTEN EN IMPLICATIES

1. Leerdoelen van leraren

Leraren zijn goed in staat om leerdoelen voor zichzelf te formuleren. Deze bevinding is in tegenstelling tot ander onderzoek waarin geconcludeerd werd dat sommige leraren niet willen leren of niet weten hoe ze moeten leren (Van Eekelen, Vermunt, & Boshuizen, 2006). Ook kunnen we concluderen dat deze leerdoelen een afspiegeling zijn van wat er in de klassencontext speelt en waar de school zich mee bezig houdt.

In veel studies naar professionele ontwikkeling van leraren wordt gesproken over wat leraren zouden moeten leren als gevolg van lokaal of nationaal voorgestelde veranderingen. Daarnaast wordt regelmatig vanuit een competentie-raamwerk gekeken naar professionele ontwikkeling van leraren. Er lijkt dan nauwelijks aandacht voor hoe leraren hun leren zelf vorm geven en vanuit welke motivatie leraren hun leren sturen. Professionele ontwikkeling wordt door leraren niet alleen als een kwestie van competentieontwikkeling ervaren (dat wil zeggen een vaardigheid niet beheersen), maar ook als een kwestie van persoonlijke groei, socialisatie in het beroep, en het beroep uitdagend en gevarieerd houden voor jezelf. Het leraarsperspectief op de professionele ontwikkeling van leraren (hier: zelfgestuurd leren) biedt daarmee een waardevolle aanvulling op de huidige literatuur en kan de discussie over professionele groei van leraren verder helpen.

2. Jaren leservaring en professionele werkfasemodellen

Om de gevonden verschillen met betrekking tot jaren leservaring te duiden zijn professionele werkfasemodellen gebruikt (Day et al., 2007; Fessler & Christensen, 1992; Fuller, 1969; Huberman, 1993). De werkfasemodellen leggen zelf nauwelijks een verband tussen de onderscheiden fasen en het leren van leraren. De werkfasemodellen onderscheiden persoonlijke, professionele en contextuele factoren die zich in verschillende fasen van de loopbaan van leraren anders manifesteren. In Hoofdstuk 3 hebben we meer inzicht gekregen in de rol die vooral de professionele factoren in de leerdoelen kunnen spelen. Daaruit blijkt dat thema's die voor beginnende leraren een rol spelen (bijvoorbeeld 'een stabiele positie krijgen binnen de school') een andere achterliggende reden voor leren veroorzaken dan thema's die voor ervaren leraren een rol spelen (bijvoorbeeld 'voorkomen dat ik alleen op routine ga draaien'). Ook blijkt dat het zelfgestuurde leren van beginnende en ervaren leraren een andere achtergronden hebben die te maken hebben met de huidige werkfase waarin leraren zich begeven. Dat zou betekenen dat scholen rekening moeten houden met jaren leservaring van leraren bij het organiseren van professionele ontwikkeling in de school.

3. De rol van de schoolorganisatie en schoolleider in het zelfgestuurd leren van leraren

De richting waarin leraren hun leren sturen wordt mede bepaald door hun perceptie van de school als leeromgeving. Dat heeft als implicatie dat het in het belang van de schoolorganisatie is om zoveel mogelijk gunstige werkplekcondities te creëren die het zelfgestuurd leren van leraren bevorderen (denk aan: gedeelde visie over goed onderwijs, waardering voor en feedback op prestaties van leraren, inspraak en gezamenlijk beslissingen nemen). Daarnaast blijkt het in de praktijk lastig voor leraren om tijd vrij te maken om

onderling en met leidinggevend en te spreken over hun eigen leerdoelen, met als gevolg dat een dergelijk gesprek nauwelijks plaatsvindt. De dagelijkse gang van zaken op school betreft het leren van leerlingen, niet dat van leraren. Een laatste implicatie is dat schoolbeleid voor professionele ontwikkeling *met* leraren moet worden vormgegeven.