



10

$$\sin \frac{\pi}{6} = \frac{1}{2}$$

$$\sin \frac{\pi}{6}$$

sin

PROFESSIONALISERING VAN ERVAREN LERAREN

Monika Louws en Jacobiene Meirink

10.1 INLEIDING

Niet alleen starters, maar ook ervaren leraren willen en kunnen zichzelf verder ontwikkelen. De keuze voor professionaliseringsactiviteiten is vaak een samenspel tussen de wensen van leraren zelf en die van de schoolleiding, al lijkt de uiteindelijke keuze vooral afhankelijk van eigen initiatieven van leraren. Een arrangement, in de zin van een (inhoudelijk) samenhangend geheel aan professionaliseringsactiviteiten over een langere periode, bestaat voor ervaren leraren echter vaak niet. Vragen als 'waar wil je je (nog) in ontwikkelen?' en 'waar liggen je interesses?' worden hen nauwelijks of niet systematisch gesteld en leraren vinden dat soms ook lastig om te benoemen. Kortom, er is nog geen structurele aandacht voor de professionele ontwikkeling van ervaren leraren. Of leraren dit wel of niet oppakken, is afhankelijk van individuele drijfveren en initiatieven.

In dit hoofdstuk gaan we nader in op de vraag naar de beweegredenen van ervaren leraren om zich te blijven ontwikkelen. We bespreken eerst kort enkele perspectieven op professionalisering van leraren, om vervolgens specifiek in te gaan op de professionaliseringsbehoeften van ervaren leraren die al een tijdje meedraaien (*mid-career*) en die aan het einde van hun loopbaan staan (*late-career*). Vooral dit *mid-career* perspectief is onderbelicht in onderzoek of is alleen gericht op de problemen die leraren gedurende hun loopbaan ervaren (Van der Want, Schellings, & Mommers, 2018).

10.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

Professionele ontwikkeling en leren

Het leren van leraren kent diverse vormen: lesgeven en daarop reflecteren (zie ook hoofdstuk 8),

het volgen van formeel onderwijs, zoals cursussen, opleidingen, conferenties of ontwikkeldagen, het zich eigen maken van onderwijsvernieuwingen of het onderdeel uitmaken van een grotere of kleinere leergemeenschap en met collega's over hun lespraktijk discussiëren. De mate van planning, bewustzijn dat er geleerd wordt en eigen initiatief varieert. Ervaren leraren benutten minder vaak formele leeractiviteiten en leren vaker informeel (Kyndt, Gijbels, Grosemans, & Donche, 2016). In aantal leeractiviteiten verschillen ervaren leraren niet van starters, wel in het soort activiteiten dat ze ondernemen (OECD, 2019).

De woorden *ontwikkeling*, *professionalisering* en *leren* worden vaak als synoniemen gepresenteerd, maar ze hebben elk een andere connotatie. De Angelsaksische vakliteratuur spreekt vaak over *professional development* als instrument om leraren (verder) te scholen in onderwijsvernieuwingen of – meer algemeen – om de onderwijskwaliteit te verbeteren. Vaak zijn deze van bovenaf georganiseerde ontwikkelmogelijkheden niet aangepast op de eigen leerbehoeften van leraren (hun *problems of practice*), waardoor ze minder effectief zijn (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). *Professional development* vertrekt vanuit een zogeheten deficitbenadering, om kennisleemtes bij leraren weg te werken. Daartegenover staat het idee van groei (*growth*) of professioneel leren van leraren (Clarke & Hollingsworth, 2002). Uitgangspunt hierbij is dat ervaren leraren al een grote hoeveelheid praktijkkennis bezitten en controle hebben over de eigen professionele ontwikkeling: ze bepalen wat en hoe ze leren en sturen hun ontwikkeling vanuit eigen professionele overwegingen (Louws, 2016; Korthagen, 2017) en kiezen actieve en voor hen betekenisvolle leeractiviteiten (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Ontwikkelen van expertise

Leraren worden geacht zich blijvend te ontwikkelen en up-to-date te blijven in hun vakgebied. Bovendien moeten ze uitgroeien tot een expert-leraar: iemand met een geavanceerd pakket aan routines waaruit hij flexibel kan putten en waarmee hij adequaat kan reageren op een grote verscheidenheid aan instructionele, pedagogische en vakspecifieke gebeurtenissen (Berliner, 2004) (zie ook kader hieronder). Daarvoor is niet alleen het opdoen van veel praktijkervaring nodig, maar ook gerichte oefening (*deliberate practice*) van vaardigheden die hij nog niet (helemaal) beheerst (zie hoofdstuk 7).

De meest complexe vaardigheden blijven ook voor ervaren leraren aandacht vragen. Voorbeelden daarvan zijn activerende didactiek, aandacht voor leerstrategieën van leerlingen en vooral het adequaat inspelen op verschillen tussen leerlingen. Deze vaardigheden zijn minder snel geroutineerd en kunnen

zelfs in de loop van de tijd afnemen in effectiviteit (Van de Grift, Van der Wal, & Torenbeek, 2011). Ook de kwaliteit van leraar-leerlingrelaties kan gedurende de loopbaan een non-lineair karakter tonen (Veldman, 2017). Een opgebouwd pedagogisch-didactisch repertoire behoudt dus niet vanzelfsprekend dezelfde kwaliteit.

Voldoening of frustratie

Wat opvalt, is dat bij ontwikkeling van expertise (routine of adaptief) vooral gehamerd wordt op een stevige cognitieve bagage en dat er minder aandacht is voor affectieve, persoonlijke en contextuele factoren die een belangrijke rol spelen bij professionele ontwikkeling van ervaren leraren (Korthagen, 2017). Juist in de mid-career fase kent de betrokkenheid van leraren uitschieters naar boven en naar beneden. Het is de fase waarin leraren de meeste energie, betrokkenheid, zelfverzekerdheid en ambitie

Een adaptieve expert

Starters moeten nog routine in het lesgeven krijgen. Ervaren leraren hebben een andere opgave: ze moeten uitgroeien tot een 'adaptieve expert' (Bohle Carbonell, Stalmeijer, Könings, Segers, & Van Merriënboer, 2014; Hammerness, Darling-Hammond, & Bransford, 2005). Een routine-expert is vooral goed en efficiënt in standaard situaties (Hammerness et al., 2005). De adaptieve expert doet daar nog een schepje bovenop en weet ook in nieuwe situaties steeds deskundig te handelen. Hij is cognitief flexibel en bezit meer probleemop-

lossend vermogen dan een routine-expert (Bohle Carbonell et al., 2014).

De ontwikkeling van deze adaptieve expertise omvat innovatie en efficiëntie. Door routines bouwt een leraar efficiëntie op die hem helpt om onverwachte problemen of veranderingen het hoofd te kunnen bieden. Je hebt dus efficiëntie nodig om iets nieuws te kunnen uitproberen (Hammerness et al., 2005). Te veel uitproberen in de lespraktijk zonder routine kan er bijvoorbeeld voor zorgen dat je nieuwe praktijken niet bestendigt.

hebben om zich te ontwikkelen (Kyndt et al., 2016; Rolls & Plauborg, 2009). Maar het kan ook een moment zijn, vooral richting late-career fase, waarop de betrokkenheid bij het lesgeven en het beroep onder druk komt te staan. Bijvoorbeeld als leraren hun lespraktijk moeten veranderen vanwege een landelijke onderwijsvernieuwing die niet aansluit bij hun opgebouwde repertoire, als ze te weinig carrièremogelijkheden ervaren, als ze zich ergeren aan een gebrek aan autonomie of ondersteuning binnen de schoolorganisatie, als ze steeds meer emotionele afstand ervaren tussen zichzelf en hun leerlingen of als ze spanningen ervaren door een slechte balans tussen verschillende taken of tussen werk en privéleven (vergelijk van der Want et al., 2018).

Dergelijke spanningen kunnen ertoe leiden dat ervaren leraren serieus overwegen om een andere carrière te kiezen, al is dit nog nauwelijks onderzocht. In de Amerikaanse context kwamen de belangrijkste redenen voor deze vertrekkende leraren (*invested leavers*) voort uit gevoelens van frustratie: ze konden door gebeurtenissen in hun werkomgeving niet meer de kwaliteit van lesgeven leveren die ze gewend waren (Glazer, 2018).

Het gevoel van voldoening vormt voor ervaren leraren een belangrijke factor om wel of niet te investeren in hun werk en professionele ontwikkeling. Andere factoren zijn de schoolcultuur, collega's en een ondersteunende schoolleider (Kyndt et al., 2016). Daarnaast kunnen leraren in de late-career fase last krijgen van leeftijdsstereotypering: collega's die hen zien als 'uitgeblust', 'niet meer bereid om te leren' of 'niet van plan te veranderen' (Ng & Feldman, 2012). Deze stereotiepe beelden kunnen ervoor zorgen dat ervaren leraren zich niet meer serieus genomen voelen in collegiale leersituaties (Geeraerts, Vanhoof, & Van den Bossche, 2016) en zich belemmerd voe-

len om hun expertise, kennis en ervaringen te delen. Juist scholen die de expertise van hun senioren waarderen, noemen positieve leerervaringen van deze zeer ervaren leraren (Kington, Reed, & Sammons, 2014).

De context van de schoolorganisatie en de persoonlijke situatie van leraren bepaalt dus in grote mate hoe hun professionele ontwikkeling eruit ziet.

Professionele werkfasen

De betrokkenheid van leraren bij en hun motivatie voor professionele ontwikkeling hangt samen met de werkfase waar ze zich in bevinden. De professionele werkfasen zijn te zien als '*sequential stages that mirror the timeline of teachers' experiences*' oftewel opeenvolgende fasen die de ervaring van leraren weerspiegelen (Fessler & Rice, 2010, p. 582). Gedurende de loopbaan van leraren varieert hun betrokkenheid bij de school en het leraarsberoep, de mate van spanning/onzekerheid en uitdagingen, de ervaren competenties en effectiviteit, persoonlijke ambities, werk-privé balans, en hun relatie met leerlingen. Uit de longitudinale VITAE-studie blijkt bijvoorbeeld hoe persoonlijke gebeurtenissen (zoals een gezin stichten) en professionele (zoals uitbreiding van taken en verantwoordelijkheden) in combinatie met contextuele factoren (zoals een nieuw nationaal curriculum) gezamenlijk de betrokkenheid bij het werk en algemene tevredenheid en effectiviteit kunnen beïnvloeden (Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007).

Modellen

Er zijn diverse werkfasenmodellen, elk met een net andere indeling in jaren leservaring. Overigens hoeft niet elke leraar elke fase te doorlopen of perse in dezelfde volgorde (Fessler & Christensen, 1992).

Tabel 1. Overzicht van thema's uit drie professionele werkfasemodellen

NB: Het model van Day en collega's kenmerkt zich door steeds twee of drie mogelijke scenario's per fase: positief, stabiel en negatief (de of' in deze kolom verwijst daarnaar).

Fase	Huberman (1993)	Day et al. (2007)	Fessler & Christensen (1992)
1	0-3 jaar Exploratiefase: periode van overleven en ontdekken	0-3 jaar Betrokkenheid: ondersteuning en uitdagingen	0-2 jaar Inductie
2	2-10 jaar Stabilisatiefase en professionele betrokkenheid <ul style="list-style-type: none"> Consolidatie van basisrepertoire voor pedagogisch-didactisch handelen Definitief kiezen voor lesgeven als een carrière Gevoel van onafhankelijkheid en autonomie Natuurlijke autoriteit 	4-7 jaar Identiteit en effectiviteit in de klas <ul style="list-style-type: none"> Professionele identiteit is gevormd Nieuwe verantwoordelijkheden/ promotiemogelijkheden (ervaren) Effectiviteit in de klas is Of: sterk Of: vormt nog steeds een risico 	2-4 jaar Competentie opbouwen <ul style="list-style-type: none"> Ziet werk als uitdagend, doelgericht op zoek naar uitbreiding van eigen competenties Ontvankelijk voor nieuwe ideeën en op zoek naar nieuwe materialen, methoden en strategieën Zoekt op eigen initiatief formele scholing of peer coaching
3	> 10 jaar Experimenteren en diversificatie <ul style="list-style-type: none"> Verdere consolidatie van basisrepertoire Pogingen om impact op leerproces van leerlingen te vergroten door te experimenteren/innoveren in de klas Hoge motivatie en persoonlijke ambities, op zoek naar nieuwe uitdagingen Bereidheid om meer verantwoordelijkheid op zich te nemen 	8-15 jaar Omgaan met veranderingen in rol en identiteit: spanning en transitie <ul style="list-style-type: none"> Of: sterke betrokkenheid, veelal leiderschapsrol, veel support van collega's en schoolleider Of: afname van motivatie, verlies van self-efficacy, werk-privébalans, ervaren gebrek aan ondersteuning door collega's en schoolleider 	Enthousiasme en groei <ul style="list-style-type: none"> Hoog competentieniveau, maar zoeken naar verdere professionele groei (bijv. rol differentiatie in de school) en verrijking van lessen Enthousiasme, zelfvertrouwen en hoge werktevredenheid: halen plezier uit hun werk en interactie met leerlingen Ondersteunen adequate ontwikkelmogelijkheden voor hun school en coaching (beginnende) collega's
4	15-20 jaar Heroverwegen (niet iedereen) <ul style="list-style-type: none"> Fase van twijfel aan zichzelf (bijv. te veel op routine draaien) (milde) Mid-career crisis: reflectie op professionele leven Overwegen carrièreswitch 	16-23 jaar Werk-privéspanningen: risico voor motivatie en betrokkenheid <ul style="list-style-type: none"> Of: promotiemogelijkheden en aanhoudende sterke leerlingresultaten zorgen voor toegenomen motivatie, betrokkenheid Of: motivatie, betrokkenheid is hetzelfde gebleven, leren managen van werk-privéspanningen Of: spanningen werk-privé/ tegenvallers in loopbaan zorgen voor verminderde motivatie, betrokkenheid en effectiviteit 	Carrièrefrustratie <ul style="list-style-type: none"> Gedesillusioneerd of gefrustreerd in lesgeven: leraren voelen zich gevangen in hun werk door gebrek aan mobiliteit, hoge werkdruk of gebrek aan erkenning en feedback Re-evaluatie; vragen zich af waarom ze dit werk doen, kan leiden tot hernieuwde energie of stabiliteit/exitfase Behoeft aan steun en erkenning van collega's/ schoolleider Vindt vaak plaats halverwege de carrière, maar kan ook aan het begin van de loopbaan plaatsvinden
5	> 20 jaar (twee scenario's) 1. Sereniteit <ul style="list-style-type: none"> Ervaren gemak met lesgeven Lagere professionele investeringen (minder noodzaak om zichzelf te bewijzen) Focus op één taak/specialisatie Relationele afstand tot leerling 2. Conservatief <ul style="list-style-type: none"> Toegenomen rigiditeit Meer weerstand tegen innovatie 	24-30 jaar Uitdaging om gemotiveerd te blijven <ul style="list-style-type: none"> Uitdagingen: negatief leerlinggedrag, persoonlijke omstandigheden, werkdruk, beleidsmaatregelen en opeenvolgende initiatieven voor vernieuwing van het onderwijs Of: aangehouden gevoel van motivatie en betrokkenheid Of: volhouden (tegen beter weten in) en motivatie verliezen 	Stabiliteit <ul style="list-style-type: none"> Hebben een top bereikt in hun carrière, hebben geleerd om te gaan met spanningen en zijn tevreden met hun lessen 'A fair day's work for a fair day's pay' oftewel loon naar werken: ze zijn niet (meer) betrokken om excellentie of groei na te streven Behoudend met selectief enthousiasme voor lesgeven Variëteit in leerbehoeften
6	> 30 jaar Geleidelijke terugtrekking <ul style="list-style-type: none"> Verminderde betrokkenheid Vorbereiden op pensioen 	+31 jaar Volgehouden/afgenomen motivatie, leren omgaan met verandering, uitkijken naar pensioen <ul style="list-style-type: none"> Leerlingresultaten en positieve leraar-leerlingrelatie zijn de belangrijkste bronnen voor werktevredenheid Of: behoud van betrokkenheid Of: moe en gevangen in de huidige situatie 	Carrière wind-down <ul style="list-style-type: none"> Vorbereiden om het beroep te verlaten Voor sommigen; een prettige periode waarop ze terugkijken op positieve ervaringen Voor anderen: een bittere periode, waarin ze uitkijken naar stoppen met lesgeven

Leraren die bijvoorbeeld van school wisselen kunnen zich gevoelsmatig weer in een inductiefase begeven, omdat ze zich niet meer zo goed kunnen beroepen op eerder opgebouwde competenties en opnieuw een proces van binding met de school doormaken. Waar beginnende leraren zich nog sterk focussen op het ontwikkelen van een basisrepertoire, kenmerken de mid-careerfasen zich door de al gevormde professionele identiteit en het basisrepertoire (*consolidatie/stabiliteit*) en pogingen om het pedagogisch-didactisch handelen te optimaliseren en het lesgeven te vernieuwen. Tegelijkertijd is dit een fase waarin leraren gedisilluseerd kunnen raken, omdat ze hun idealen niet kunnen realiseren of omdat ze gefrustreerd raken vanwege spanningen (Day et al., 2007; Fessler & Christensen, 1992). De late-careerfase ten slotte kenmerkt zich door verminderde betrokkenheid bij de school en het lesgeven. Leraren in deze fase kijken tevreden terug op hun carrière en trekken zich langzaam terug uit het werkend bestaan. Overigens vonden Amerikaanse onderzoekers geen tekenen van demotivatie, verlies van betrokkenheid of tevredenheid bij (zeer) ervaren leraren (Kington et al., 2014). De leraren uit dit onderzoek voelden zich gerespecteerd door hun collega's en haalden voldoening uit hun adviserende rol voor beginnende collega's. Tabel 1 laat zien welke thema's in de werkfasen na de inductiefase een rol spelen. Motivatie, identiteit, betrokkenheid en carrièreperspectief worden mede bepaald door persoonlijke kenmerken van de leraar en contextuele kenmerken van de school.

Beweegredenen van ervaren leraren

Vraag is nu of de beweegredenen van leraren om zich verder te ontwikkelen verschillen per werkfase.

Drie beweegredenen zijn in elke fase terug te vinden, zij het per fase met een andere invulling, bleek uit het proefschrift van Louws (2016):

- *Altijd belangrijk*
Er is altijd wel een belangrijk thema waarover een leraar iets wil leren (onderwerpen: leraar-leerlingrelatie en vakinhoud).
- *Groei en verbetering*
De leraar zoekt persoonlijke groei, vernieuwing en verdere verbetering van vaardigheden (onderwerpen: differentiatie, ict/technologie).
- *Werkmanagement*
De leraar wil zijn werk (beter) leren indelen en organiseren voor hemzelf (onderwerpen: balans werk-privé, grenzen bewaken)

Het onderscheid tussen leraren zat vooral in de manier waarop 'groei en verbetering' een rol speelde. Voor leraren in de mid-careerfase bleken ontwikkeldoelen niet langer gericht op beheersing van het lesgeven, maar veelal op meer effectiviteit in lesgeven, voorbereiding op nieuwe taken en nieuwe uitdagingen. Hun leerdoelen waren gerelateerd aan complexere docentvaardigheden, zoals differentiatie, activerende didactiek en ze benoemden ook een sterkere voorkeur om te leren over (ict-)technologieën in de klas. Leraren in de laatste fase van hun carrière noemden minder leerdoelen, maar deze waren wel gericht op specifieke onderwerpen die hen vanuit hun dagelijkse praktijk interesseren of motiveren (bijvoorbeeld nieuwe verantwoordelijkheden of lesgeven met ict omdat ze 'niet willen achterblijven bij hun leerlingen'). Een klein aantal leraren zag geen noodzaak meer om zich in hun laatste werkfase te ontwikkelen.

Focus op inhoud

Mid-career en late-career leraren zijn sterker vertegenwoordigd in de categorie 'altijd belangrijk' voor effectiviteit in de klas. Hun leerdoelen hangen nauw samen met hun kernwaarden over lesgeven. Volgens de groep ervaren leraren zijn een goede leraar-leerlingrelatie, een effectief leerklimaat en voldoende vakkennis enkele belangrijke drijfveren om je altijd te blijven ontwikkelen als leraar. Die focus op vak-kennis blijft, in elk geval bij leraren in het voortgezet onderwijs, ongeacht het aantal jaren leservaring (Louws, 2016).

Een focus op inhoud is dus een belangrijke voorwaarde voor effectieve professionele ontwikkeling: zonder een relatie met de *problems of practice* verliest een leraar zijn interesse (zie Van Veen et al., 2010). Een positieve leraar-leerlingrelatie bevordert bij ervaren leraren hun eigen welzijn, werktevredenheid en positieve emoties (Claessens et al., 2016). Zo'n positieve leraar-leerlingrelatie is voor ervaren leraren niet per se vanzelfsprekend: sommigen slagen er niet in om dergelijke relaties te bewerkstelligen en dat kan leiden tot teleurstelling en ontevredenheid (Veldman, 2017).

Het leren om je werk te managen noemen ervaren leraren belangrijk om de balans tussen werk en privé goed te houden en, in enkele gevallen, een burn-out te voorkomen (Louws, 2016). Wanneer leraren veel stress ervaren, kan dit hun (ervaren) effectiviteit en tevredenheid benadelen. In zo'n context gaan ervaren leraren niet uit zichzelf op zoek naar nieuwe uitdagingen.

10.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Dé mid-career of late-career leraar bestaat niet. In de drie tot vijf jaar na de start tot en met het pensioen

kan er heel wat veranderen in het professionele leven van leraren. Bovendien bepalen persoonlijke en contextuele verschillen of leraren wel of niet aan de slag gaan met hun persoonlijke ontwikkeling. Uitgaande van deze verschillen kunnen we de volgende aanbevelingen doen:

Voor ervaren leraren:

- Ontwikkeling naar adaptief expert is wenselijk
Uitgangspunt hierbij is een balans tussen meer routine en investeren in innovaties in het (eigen) onderwijs.
- Blijvende aandacht voor complexe pedagogisch-didactische vaardigheden
Bewust blijven ontwikkelen en niet verwachten dat 'eenmaal onder de knie' een garantie is voor de eeuwigheid. Ook is het belangrijk om je niet alleen te richten op lesgeven zelf, maar ook op het leren omgaan met spanningen.
- Stilstaan bij de kenmerken van de eigen werkfase
Wat is op dit moment belangrijk in mijn werk? Dat kan als startpunt dienen om te reflecteren op de vraag 'wat betekenen mijn huidige overwegingen en interesses voor mijn professionele ontwikkeling?' ICLON werkt aan een tool waarmee leraren hun eigen ontwikkelbehoeften, wensen en talenten in kaart kunnen brengen.

Voor schoolorganisatie/beleid:

- Differentieer in professionaliseringsmogelijkheden
Luister naar wat leraren willen en wat hun interesses en behoeften zijn. Er is geen *one size fits all*. Ga uit van groei in plaats van tekortkomingen die een leraar zou moeten wegwerken.
- Bied erkenning, tijd en ruimte voor informele professionele ontwikkeling
Leren door experimenteren, reflecteren, veran-

dering in taken en in interactie met collega's zijn belangrijke vormen van professionalisering voor ervaren leraren.

- Voorkom uitval

Ervaren leraren kunnen zich door frustraties en spanningen afvragen of ze nog wel in het goede beroep zitten. Aandacht voor gunstige werkplekcondities (gericht op benutting van expertises, betekenisvol en gevarieerd werk, professionele leer-gemeenschap, ondersteunend leiderschap) kunnen een mogelijke *mid-career dip* voorkomen. Voor ervaren leraren is het cruciaal dat ze hun betrokkenheid bij hun werk en daarmee hun inzet voor professionele ontwikkeling kunnen vasthouden.

- Bied structureel ondersteuning voor professionalisering van ervaren leraren

Op sommige scholen is er nu al wel sprake van leeftijdsfasebewust *personeelsbeleid* (vergroten werkvermogen en vitaliteit), maar nog nauwelijks van leeftijdsfasebewust *professionaliseringsbeleid*. Dat kan starten met de vragen: Wat heb jij nodig voor je professionele ontwikkeling? Waar ontwikkel je je (nog) in? Wat wil je nog leren? Waar liggen je interesses? Hoe kunnen we jouw expertises (beter) benutten in onze school? (zie bijvoorbeeld Kooij et al., 2016).

- Houd rekening met het non-lineaire karakter van de professionele ontwikkeling

Hoewel ervaren leraren inmiddels geroutineerd zijn in lesgeven, is het beheersen en behouden van complexe vaardigheden niet vanzelfsprekend.

LITERATUUR

Gebruikte bronnen


- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482.
- Bohle Carbonelle, K., Stalmeijer, R. E., Könings, K. D., Segers, M., & Van Merriënboer, J. J. G. (2014). How experts deal with novel situations; a review of adaptive expertise. *Educational Research Review*, 12(1), 14-29.
- Claessens, L., Van Tartwijk, J., Pennings, H., Van der Want, A., Verloop, N., Den Brok, P., & Wubbels, T. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self-and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 55, 88-99.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. London: Open University Press.
- Fessler, R., & Christensen, J. C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Needham heights, MA: Allyn & Bacon.
- Geeraerts, K., Vanhoof, J., & Van den Bossche, P. (2016). Teachers' perceptions of intergenerational knowledge flows. *Teaching and Teacher Education*, 56, 150-161.
- Glazer, J. (2018). Leaving lessons: learning from the exit decisions of experienced teachers. *Teachers and Teaching*, 24(1), 50-62.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *How teachers learn and develop*. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers* (J. Neufeld, Trans.). New York, NY: Teacher College Press.
- Kington, A., Reed, N., & Sammons, P. (2014). Teachers' constructs of effective classroom practice: variations across career phases. *Research Papers in Education*, 29(5), 534-556.
- Kooij, D., Dikkers, J., Jansen, P., & Van den Broek, J. (2016). Human resource-beleid, duurzame inzetbaarheid en oudere werknemers. In A. H. De Lange & B. I. J. M. Van der Heijden (Eds.), *Een leven lang inzetbaar? Duurzame inzetbaarheid op het werk: interventies, best practices en integrale benaderingen* (2e druk). Alphen aan de Rijn: Vakmedianet.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150.

Louws, M. L. (2016). *Professional learning: what teachers want to learn* (Doctoral dissertation). Leiden University.

Ng, T. W., & Feldman, D. C. (2012). Evaluating six common stereotypes about older workers with meta-analytical data. *Personnel Psychology*, 65(4), 821-858.


OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing.

Rolls, S., & Plauborg, H. (2009). Teachers' career trajectories: An examination of research. In M. Bayer, U. Brinkkjær, H. Plauborg, & S. Rolls (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives*. Dordrecht: Springer.

 Van de Grift, W. J. C. M., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88, 416-432.
<http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identifier=616687>


Van der Want, A. C., Schellings, G. L. M., & Mommsers, J. (2018). Experienced teachers dealing with issues in education: a career perspective. *Teachers and Teaching*, 24(7), 802-824.

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

 Veldman, I. (2017). *Stay or leave? Veteran teachers' relationships with students and job satisfaction* (Doctoral dissertation). Leiden University.


https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/57992?_ga=2.66176301.2005015261.1564394638-143784146.1529569790

Verder lezen

 Een literatuuronderzoek naar hoe HR-beleid de professionele ontwikkeling van leraren kan stimuleren.


Runhaar, P., Sanders, K., & Van Rijn, M. (2009). Human resources management (HRM) voor professionele ontwikkeling in het onderwijs.

[https://www.leraar24.nl/app/uploads/Literatuuronderzoek - HRM voor professionele ontwikkeling in het onderwijs.pdf](https://www.leraar24.nl/app/uploads/Literatuuronderzoek_-_HRM_voor_professionele_ontwikkeling_in_het_onderwijs.pdf)

 In zijn oratie beschrijft Adrie Visscher de kenmerken van expertiseontwikkeling bij leraren.


Visscher, A. (2017). *Gericht ontwikkelen van leerkracht-kwaliteiten* (Oratie). Twente University.

<https://www.utwente.nl/nl/bms/elan/nieuws/oraties/oraties/oratie-professor-a.j.-visscher.pdf>

 Een artikel uit de Kennisbasis voor Lerarenopleiders over continue ontwikkeling van leraren gedurende hun loopbaan.

Van den Berg, E., & Suasso, E. De beroepspraktijk en het leren en de continue professionalisering van leraren. In M. Timmermans, & C. Van Velzen (Red.), *Kennisbasis Lerarenopleiders, Katern 4: Samen in de school Opleiden*, 105-118.

<https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2018/10/De-beroepspraktijkhet-leren-en-professionaliseren-van-leraren.pdf>

 Een kort artikel over het proefschrift van letje Veldman over het leren van leraren aan het einde van hun loopbaan zitten.

Ros, B. (2017). Goede band houdt leraar blij. *Didactief*, november 2017.

<https://didactiefonline.nl/artikel/goede-band-houdt-leraar-blij>