

1 Inleiding

Deze reflectie biedt een terugblik op de vier studies in dit themanummer, die elk nieuwe of een bevestiging van bestaande inzichten bieden in de complexe dynamiek rond de professionele ruimte van leraren. Een van de redenen om meer aandacht te geven aan de professionele ruimte van leraren is het vergroten van de mogelijkheid om zelf invulling te geven aan de inhoud en de vorm van het onderwijs. Dit zou een positieve werkbeleving kunnen bevorderen, met name door tot op zekere hoogte beslissingen te kunnen nemen over de eigen onderwijspraktijk. Een grote mate van autonomie en de mogelijkheid om invloed uit te kunnen oefenen op de vormgeving en inrichting van het eigen werk zouden ook de kwaliteit van dat werk ten goede kunnen komen, in de vorm van schoolontwikkeling, betere leerprestaties en een versterkt welbevinden van leerlingen.

Een belangrijke vraag is echter welke factoren van invloed zijn op die professionele ruimte? Is het de feitelijke structuur die een leraar de ruimte verschaft in termen van tijd, middelen en bevoegdheden? Op die ruimte en tijd heeft de schoolleiding invloed, maar hebben de directe collega's en de secties waarvan zij deel uitmaken die ook? Is het een perspectief van de individuele leraar die duidelijke intenties heeft om invloed uit te oefenen om zo de eigen professionaliteit te versterken en daarmee de resultaten van het werk te verbeteren? In die zin zou een leraar met veel professionele ambities eerder het gevoel kunnen hebben tegen de grenzen van de professionele ruimte aan te lopen, dan de collega die binnen diezelfde ruimte weinig ambities heeft.

Werkdruk is veelal een van de terugkerende elementen die leraren als belemmerd ervaren in hun beleving van ruimte, zo blijkt ook uit de gepresenteerde studies. Leraren noemen hierbij bijvoorbeeld de belasting door het begeleiden van grote aantallen leerlingen en studenten in een mentoraat of de extra ver-

antwoordelijkheden van een decanaat. Maar ook de aandacht en waardering van de schoolleiding en collega's voor de activiteiten van de leraar spelen een belangrijke rol. De structurele ruimte mag er wellicht zijn, bijvoorbeeld in de vorm van uren voor professionalisering, een promotieonderzoek en deelname aan een professionele leergemeenschap, maar als de schoolleiding, de collega's en de secties daar geen inhoudelijke belangstelling voor tonen, is de kans groot dat er nauwelijks een verbreding plaatsvindt van professionele ontwikkeling naar schoolverbetering. Een werkomgeving met weinig aandacht voor en erkenning van elkaars individuele professionaliseringsactiviteiten zou op den duur zelfs de motivatie voor persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling kunnen doen uitdoven.

De beschreven onderzoeken maken duidelijk hoe nauw de verschillende elementen van structurele ruimte (tijd, middelen en bevoegdheden), persoonlijke motieven (motivatie, intentie en doelgerichtheid) en de interactie met de collega's, schoolleiding en secties (aandacht, belangstelling, waardering, afstemming en bereidheid tot verandering) met elkaar verweven zijn. Het is dan begrijpelijk dat leraren bij een gunstig samenspel van die elementen het werken in de school als een uitdagende en verrijkende werkbeleving ervaren, terwijl bij met name een gebrekkige interactie en afstemming met de omgeving er een gevoel van vervreemding kan optreden, wat tot een zelfgekozen isolement in de eigen klas kan leiden en het uitdoven van de wens om gedreven met professionalisering bezig te blijven. Van een bijdrage aan schoolontwikkeling kan dan al helemaal geen sprake zijn.

Met behulp van klimaat termen zou je de school als een ecologisch systeem kunnen beschrijven, waarin niet de afzonderlijke interventies tot specifieke resultaten leiden, maar wel het complexe proces van diverse op elkaar inwerkende dynamische bewegingen. Het is waarschijnlijk deze interactie die uiteindelijk de vitaliteit en de richting van het

educatieve werkverband zal bepalen. Het themanummer laat op een boeiende wijze zien hoe specifieke interventies zoals professionele leergemeenschappen, het Onderwijs-Traineeship, Eerst de Klas en de promotiebeurs ons inzicht geven in het gedrag van het ecologische schoolsysteem. Om recht te doen aan elk van de onderzoeken volgt nu eerst een bespreking per studie. Daarna komen de bevindingen samen in een reflectie op de ambities om via interventies die gebruik maken van de professionele ruimte uiteindelijk invloed uit te oefenen op de schoolontwikkeling in het voortgezet onderwijs.

2 Professionele leergemeenschappen (bijdrage 1)

Het onderzoek met betrekking tot de relatie tussen het participeren in een bovenschoolse professionele leergemeenschap en de beleefde invloed daarvan op de professionele ontwikkeling en de schoolontwikkeling verheldert enkele dynamieken die zich voltrekken tussen de structurele ruimte, de persoonlijke motieven en de afstemming met de werkomgeving. Het kenmerk van de bovenschoolse leergemeenschappen in dit onderzoek is dat de structurele ruimte formeel geregeld is en mogelijk gemaakt door een OC&W-subsidie. Tevens is er een duidelijke verwachting dat deze netwerk-PLGs de ruimte creëren voor een individuele professionele ontwikkeling in gemeenschap met collega's van verschillende scholen. Vervolgens dienen de opbrengsten daarvan ten goede te komen aan de verbetering van de eigen schoolpraktijk. Het onderzoek maakt echter duidelijk dat de relatie tussen persoonlijke professionele ontwikkeling en schoolverbetering niet evident is. Praktisch alle deelnemers ervaren het als verrijkend om samen met gelijkgestemde collega's uit verschillende scholen te werken aan de versterking van de vak kennis, aan beter didactisch handelen en het onder deskundige begeleiding aandacht schenken aan elkaars professionele houding binnen een PLG. De transfer van de verworvenheden uit de PLG naar de eigen schoolpraktijk blijkt echter minder voor de hand te liggen. Werkdruk en

dagelijkse, praktische en organisatorische routines geven een negatieve ervaring als het gaat om de beleving van professionele ruimte in de eigen school. Met name de aandacht, belangstelling, ondersteuning en veranderbereidheid van de schoolleiding en de collega's in de secties blijken hierbij een cruciale rol te spelen.

Vanuit een klassiek transfer-perspectief kan men de begeleide, bovenschoolse PLG-activiteiten opvatten als een *off-the-job* professionaliseringspraktijk. De leeropbrengsten zijn in de regel gunstig en de beleving van de deelnemers is positief. Het gaat mis in de transfer naar schoolverbetering als de lokale condities niet meewerken en er een gebrek is aan afstemming met de dagelijkse werkomgeving.

Het PLG-onderzoek geeft echter ook aanwijzingen dat het perspectief van de participerende leraar van invloed is op de ervaren ruimte. Leraren, met een duidelijke verbeterintentie in de eigen school en die daar ook richting aan kunnen geven en in staat zijn tot het uitoefenen van invloed op hun dagelijkse werkomgeving, niet alleen in de eigen klas, maar juist ook op de schoolleiding en hun sectie, blijken een groter gevoel van professionele ruimte te ervaren, daar meer bevrediging uit te halen en weten zich gesterkt in het ondernemen van professionaliseringsactiviteiten in de toekomst.

Deze bevindingen zouden aanleiding kunnen zijn om in het begrip professionele ruimte niet alleen de ervaren ruimte op te nemen, maar ook de eigen inschatting van het vermogen om die ruimte actief te gebruiken en te vergroten. Misschien heeft het concept professionele ruimte wel behoefte aan een component die we kunnen omschrijven als het geloof in eigen kunnen met betrekking tot het uitoefenen van invloed: een vorm van *self-efficacy for leadership*.

3 Traineeships (bijdrage 2)

De verkenning van de wijze waarop beginnende leraren hun professionele ruimte ervaren tijdens een traineeship geeft nog een scherper beeld van enkele factoren die met

name de inschatting beïnvloeden van het zelf ruimte kunnen creëren. Ook hier is er een scheiding tussen de ervaren ruimte voor de eigen professionalisering en die voor het invloed uitoefenen op de schoolontwikkeling. Juist de trajecten voor leraren in het OnderwijsTraineeship en Eerst de Klas hebben als doel om via beginnende leraren expertkennis de school binnen te brengen en nieuwe verbindingen te leggen tussen de buitenwereld en de onderwijswereld. De beleidsdoelen van deze programma's koesteren hoge verwachtingen ten aanzien van het vernieuwingsvermogen van jonge leraren binnen de school.

Ook dit verkennend onderzoek vindt aanwijzingen dat de school niet altijd de gehoopte rijke en inspirerende werkomgeving is voor beginnende leraren, laat staan dat zij een krachtige invloed zouden kunnen uitoefenen op de verbetering van de schoolpraktijk. Begrijpelijke argumenten vloeien voort uit de vaak moeizame beginperiode, waarin de beginnende leraar de basisbekwaamheden in het lesgeven nog moet verwerven, zich de schoolcultuur eigen moet maken en - omdat in deze traineeships de leraar een betaald dienstverband heeft - als volwaardige collega de werkdruk als extra belastend ervaart. Jonge leraren die desondanks nog de ruimte creëren en deze aangrijpen om verbetervoorstellen voor de schoolpraktijk te doen, ervaren vaak weerstand, onbegrip en ondervinden de beperkingen van een individualistische schoolcultuur en de lage status van een beginner. Het dynamische proces van *claiming and granting influence* (deRue & Ashford, 2010), wat zo belangrijk is voor het ontwikkelen van gespreid leiderschap, is in een dergelijke context van beleefd onvermogen problematisch. Ook hier blijkt de rol van de schoolleiding ertoe te doen. In het onderzoek staat bij de methoden-sectie terloops vermeld dat enkele schoolleiders, die nota bene door de jonge leraren zelf waren aangedragen als relevante en betrokken informatiebron, niet mee wilden werken aan de interviews uit gebrek aan interesse of bleken niet bereikbaar. Ook later merken sommige schoolleiders op dat een jonge leraar eerst het basisvak van lesgeven moet beheersen alvorens invloed te willen uitoefenen op de schoolverbetering. Tevens

werpen de bevindingen een licht op de wellicht goedbedoelde maar naïeve beleidsdoelen om via jonge, hoogopgeleide, maar beginnende leraren gewenste expertise en maatschappelijke vernieuwing de school binnen te brengen.

Het zou de moeite waard zijn om in vervolgstudies de relatie verder te verkennen tussen het al dan niet toekennen van de ruimte om invloed uit te oefenen en het ervaren van werkdruk. Is de strijd om te 'overleven voor de klas' een gevoel van persoonlijk onvermogen, of wordt die gevoed door een omgeving van leidinggevend en collega's die het nog te vroeg vindt dat de jonge leraar zich met de sectie en de school bemoeit? De verwevenheid van de individueel beleefde professionele ruimte, de openheid voor nieuwe ideeën in een sectie, benaderbare collega's, waarderende leidinggevend en het innovatieve karakter van de school is waarschijnlijk sterker dan louter een spanning tussen persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren.

Met het oog op de beleidsdoelen van Eerst de Klas en OnderwijsTraineeship is het zelfs de vraag of de ontwikkelingsfasen van een beginnende beroepsbeoefenaar al dan niet belemmerend werken als er hoge ambities bestaan ten aanzien van de invloed van de nieuwkomer. Om in deze dynamiek beter inzicht te krijgen bouwde Smit (2002) voort op het model van Fuller (1969) en onderscheidde vijf fasen die een nieuwkomer in een vak onvermijdelijk zal volgen. Fase 1: Gericht op jezelf: hoe overleef ik? Fase 2: Gericht op je taak: hoe doe ik het goed? Fase 3: Gericht op de ander: de mensen om mij heen zijn belangrijk. Fase 4: Gericht op impact: en nou moet het anders! Fase 5: Gericht op de essentie: hoe kan ik dit delen?

Op basis van dit model zou het vermogen om de professionele ruimte te gebruiken om invloed uit te oefenen op de schoolverbetering pas in de laatste twee fasen van de professionele ontwikkeling tot uitdrukking kunnen komen. Het onderzoek naar de ervaren professionele ruimte tijdens het traineeship lijkt daar een bevestiging voor te bieden. Van beleidsvoornemens om via nieuwkomers de ecologie van een behoudende schoolcultuur te verande-

ren, hoeven we dan weinig te verwachten. Hiervoor zijn waarschijnlijk andere dynamieken meer aangewezen, zoals de invloed van ouders en leerlingen, van lerarenopleiders en bestuursorganisaties, en waarschijnlijk ook de invloed van de inspectie en de examenmakers.

4 Promotiebeurs (bijdrage 3)

Bij het toewijzen van promotiebeurzen aan leraren staat niet alleen de eigen ontwikkeling tot onderzoeker centraal, maar juist ook de wens om door middel van onderzoek door leraren de schoolpraktijk te verbeteren en uiteindelijk invloed uit te oefenen op de schoolontwikkeling. Ook in dit onderzoek, is veel aandacht voor de complexe ecologie van de school, waarin persoonlijke motieven, ambities, het creëren van een professionele ruimte, de mogelijkheden om de eigen lespraktijk te verbeteren, de belangstelling, waardering, ondersteuning van en samenwerking met de schoolleiding en collega's, een fascinerende rol spelen. Naar mate de ambities, wederzijdse waardering, betrokkenheid en daadwerkelijke samenwerking beter op elkaar afgestemd zijn, is de invloed van de promotieonderzoek activiteiten op de schoolverbetering waarschijnlijk groter.

Ook dit onderzoek, en vergelijkbare studies die hieraan voorafgingen, wijzen op het belang van de structurele en materiële factoren in de schoolomgeving, maar ook op de kenmerken van de schoolcultuur en het schoolklimaat. Een ondersteunende omgeving en de mate waarin leraren een professionele ruimte ervaren, blijken nauw met elkaar samen te hangen. Die ruimte is gemakkelijker te creëren voor de eigen professionele ontwikkeling en voor de toepassing van de opbrengsten van onderzoek in de eigen onderwijspraktijk, maar bij het uitoefenen van invloed op de schoolontwikkeling blijken ook hier weer tal van andere factoren een rol te spelen. Vooral de belangstelling van de schoolleider en collega's en een lerende schoolcultuur lijken er toe te doen. Ontbreken die, dan neemt de bereidheid tot het leveren van een bijdrage aan schoolontwikkeling ook af en wordt de professionele ruimte als gering ervaren. Ana-

loog aan de eerder genoemde *stages of concern* is het begrijpelijk dat de leraar-onderzoeker eerst aan de persoonlijke ontwikkeling denkt en werkt, daarna aan de toepassing daarvan in de eigen schoolpraktijk en pas daarna aan het uitoefenen van invloed op de schoolontwikkeling. Wederom is de inschatting van de geboden en de te creëren professionele ruimte bepalend voor het participeren in schoolontwikkeling. Het is dan ook logisch en begrijpelijk dat een van de aanbevelingen van de onderzoekers zich richt op het regelmatig plannen van een gesprek tussen leraren en schoolleiders, waarin de wederzijdse intenties en mogelijkheden tot schoolontwikkeling aan de orde komen. Vanuit een ecologisch perspectief is dit echter een te mager voorstel om de beleidsambities van de promotiebeurs een grotere kans van slagen te bieden. Waarschijnlijk is hier niet alleen sprake van een probleem met leiderschap, maar ook van een vorm van arbeidsdeling die het gezamenlijk werken aan schoolontwikkeling belemmert.

5 Een leidinggevend perspectief (bijdrage 4).

Leidinggevendens spelen een belangrijke rol in de professionele ontwikkeling van hun medewerkers. Bij het versterken van de professionele ruimte van medewerkers zijn de leidinggevendens op een dubbele en vaak paradoxale manier actor in het proces. De schoolleider dient bekwaam te zijn in het klassieke leiderschapsrepertoire van onder meer visie ontwikkelen en richting geven, mensen begrijpen en ontwikkelen, herontwerpen van de organisatie, en het managen van onderwijs- en leerprogramma's (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006). De schoolleider dient bovendien in staat te zijn om dit repertoire, afhankelijk van de specifieke context, op een passende wijze in te zetten. Het vergroten van de professionele ruimte van leraren, en dan vooral gericht op schoolverbetering, vereist dat leraren zich in principe een soortgelijk repertoire aan leiderschapsbekwaamheden eigen maken en zich hiervan bedienen bij het adequaat inrichten van die ruimte, samen met collega's, leerlin-

gen, ouders en andere belanghebbenden. Zij treden daarmee in het domein van de schoolleider. Hierdoor kan ieders professionele ruimte veranderen in een betwiste ruimte, vergelijkbaar met de *contested zone* zoals al beschreven door Hanson (1978, p. 19). Een dergelijk spanningsvolle situatie stelt hoge eisen aan het professionele vermogen van de betrokken actoren, en in het bijzonder aan hun communicatieve bekwaamheden. Het paradoxale karakter van een krachtige invloed van de schoolleiding schuilt hierin dat het de ervaren professionele ruimte onder druk zet en daarmee de professionele en schoolontwikkeling beperkt. In feite staat een krachtig hiërarchisch leiderschap bij een betwiste ruimte de groei van het professionele vermogen van medewerkers in de weg. De bevindingen in de studie naar het handelingsrepertoire van schoolleiders bij dilemma's rond de professionele ruimte van hun medewerkers lijken in de richting te wijzen dat schoolleiders die ruimte voor medewerkers weliswaar belangrijk vinden, maar dat zij tevens een sterke overtuiging hebben dat zij in spanningsvolle situaties vooral zelf interventies moeten plegen. Het is plausibel dat een dergelijke dynamiek uiteindelijk bijdraagt aan de instandhouding van een solistische werkcultuur, waarbij de ervaren ruimte zich beperkt tot het eigen klaslokaal, waarin collega's samenwerking vermijden, en het team of de sectie niet meer is dan een organisatorische, administratieve eenheid. Het zich terugtrekken in de eigen klas belemmert een gezamenlijke waardenoriëntatie, professionele uitwisseling, vernieuwingsagenda, en is zeker geen bron van inspiratie. Een afwachtende houding van leraren en hun terughoudendheid om initiatieven te nemen, gerechtvaardigd door de ervaren werkdruk, lokt vervolgens bij de schoolleider een directief gedrag uit, wat leidt tot een verdere beperking van ieders professionele ruimte. Vormen van gespreid leiderschap zouden hierbij een uitweg kunnen bieden, maar de mogelijkheid om daartoe de noodzakelijke bekwaamheden te kunnen verwerven zijn in het onderwijs beperkt, waarschijnlijk juist door de hierboven beschreven paradoxale leiderschapsdynamiek.

Opmerkelijk is dat de schoolleiders nauwelijks of in het geheel niet overwegen om die impasse te doorbreken door middel van het herontwerp van de organisatie (een van de belangrijke leiderschapsbekwaamheden, Leithwood et al., 2006). Wellicht zouden hier aanknopingspunten liggen om een werkverband te creëren waarin dagelijkse samenwerking in het primaire proces een vanzelfsprekendheid is en waarin de school afscheid neemt van het solistisch optreden in klassen volgens een voorgeschreven lesrooster met verplichte leerstof. Een dergelijk werkverband maakt het ontstaan noodzakelijk van een grote professionele ruimte en intensieve samenwerking tussen leraren, anders dan het periodieke sectie-overleg. Het lokt de ontwikkeling van professioneel vermogen uit, zet aan tot hoogwaardige communicatieve bekwaamheden en veronderstelt gespreid leiderschap als een voorwaarde voor de complexe pedagogische en didactische taakuitoefening. Het accent van het schoolleiderschap komt dan te liggen op het creëren van de condities voor een dergelijke schoolpraktijk, waarin de leraren de ruimte ervaren om er op basis van hun eigen expertise verder vorm aan te geven en in te richten overeenkomstig hun eigen beroepsstandaarden. Het versterkte gevoel van autonomie zal de ervaren werkdruk doen verminderen, zich niet langer primair richten op het veiligstellen van de eigen speelruimte in de beslotenheid van de klas, maar ten goede komen aan een gezamenlijk ervaren verantwoordelijkheid voor een dynamische schoolontwikkeling.

In de bevindingen van de gepresenteerde vier onderzoeken in dit themanummer schemert vooralsnog door dat schoolleiders voor zichzelf niet de professionele ruimte ervaren om dergelijke ingrijpende organisatieveranderingen en de bijbehorende verrijking van de school-, leercultuur te bewerkstelligen.

6 Reflectie

Uit de vier onderscheiden studies komt een beeld naar voren van inspirerende vernieuwingsinitiatieven die zeer waardevol blijken te zijn voor de individuele professionalisering van gedreven leraren, maar die vooralsnog

weinig invloed lijken te hebben op de verdere ontwikkeling van de stabiele ecologie van de school, en de daarin vigerende arbeidsdeling en leiderschap paradox. Het lijkt of de belemmeringen van de professionele ruimte door werkdruk, en te weinig belangstelling, ondersteuning en erkenning, langzamerhand bij leraren het geloof in eigen kunnen doen afnemen. Zeker daar waar het de generieke beleidsdoelen en de gemeenschappelijke ambities betreft met betrekking tot het brengen van vernieuwing in de school en het versterken van de verbinding met de buitenwereld.

De vier studies maken duidelijk dat de samenhang tussen professionele ruimte, schoolontwikkeling en het welbevinden van leerlingen moeilijk te beïnvloeden is door interventies die feitelijk gericht zijn op de individuele professional, zoals buitenschoolse professionele leergemeenschappen, traineeships en promotiebeurzen. De complexe dynamiek tussen leraar, schoolleider, team, sectie, structurele voorzieningen, leercultuur en schoolklimaat, vraagt waarschijnlijk om een meer omvattende ecologische benadering.

De onderwijspraktijk, zeker in het voortgezet onderwijs, is echter op veel plaatsen nog steeds een eenpersoons aangelegenheid, gestructureerd volgens gescheiden schoolvakken met onderscheiden bevoegdheden, in de tijd uitgewerkt volgens een fijnmazig lesrooster met afgebakende eenheden in minuten. In een dergelijke context leiden vormen van samenwerking rond verbetering en vernieuwing in de regel direct tot taakverzwaring en extra belasting in tijd. Het verstrekken van aanvullende 'taakuren' bevestigt en versterkt deze vorm van solistisch opereren. In een dergelijke context zijn teams en secties dan ook geen echte collegiale samenwerkingsverbanden, maar veeleer administratieve entiteiten die de medewerkers als een extra taakbelasting ervaren, bovenop hun echte, primaire werkproces. Medewerkers zoeken hun professionele ruimte dan ook vooral in de eigen klas en in de eigen onderwijspraktijk. In de hier gepresenteerde onderzoeken komt dat tot uitdrukking in de bevindingen dat opbrengsten van PLG-activiteiten, traineeships en promotiebeurzen vrij gemakkelijk uit te drukken zijn in termen van persoonlijke professionele

ontwikkeling en een verbeterde eigen onderwijspraktijk. Zodra het gewenst of noodzakelijk is om met die individuele verworvenheden invloed uit te oefenen op de schoolontwikkeling ondervindt dit proces belemmering door de primaire werkstructuur, raakt de schoolleider verstrikt in de leiderschap paradox en ervaart de gedreven medewerker een inperking van zijn professionele ruimte. De complexe ecologie van een dergelijk schoolsysteem houdt zichzelf in stand, ondanks de ambitieuze beleidsvoornemens om te transformeren naar een lerende schoolorganisatie die de leerling centraal stelt, zodat deze zich kan ontwikkelen tot een zelfstandig denkende en kritische wereldburger die in staat is om een betekenisvolle invulling te geven aan het eigen leven.

De hier in samenhang gepresenteerde onderzoeken leveren waardevolle inzichten in de factoren die de bestaande, stabiele ecologie in stand houden, dan wel in beweging kunnen brengen. Ingrediënten voor een verdere uitwerking zijn al op tal van vernieuwingscholen te vinden. Een duurzame transitie vraagt echter ook om moedige besluiten met betrekking tot de organisatie van het werk, het doorbreken van de leiderschap paradox en het versterken van het geloof in eigen kunnen om de didactische en pedagogische ambities in het voortgezet onderwijs waar te maken.

Literatuur

- DeRue, D. S., & Ashford, S. J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review*, 35(4), 627-647.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Hanson, M. (1978). *Organizational control in educational systems: A case study of governance in schools*. Toronto, Ontario: American Educational Research Association.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham.

Smit, C.A. (2002). Stages of concern. De vijf fasen in het leren van een vak. In M. Rondeel & S. Wagenaar (red.) *Kennis Maken. Leren in gezelschap*. 166 – 189. Schiedam: Scriptum. Zie voor een geactualiseerde versie: https://www.kessels-smit.com/files/Stages_of_concern.pdf

Auteur

Prof. Dr. Joseph W.M. Kessels, Hoogleraar-emeritus, Universiteit Twente en de Open Universiteit

Correspondentie: joseph@josephkessels.com