

Leraar zijn



Leraar zijn

Meer oog voor persoonlijke professionaliteit

Colofon

De Onderwijsraad is een onafhankelijk adviescollege, opgericht in 1919. De raad adviseert, gevraagd en ongevraagd, over hoofdlijnen van het beleid en de wetgeving op het gebied van het onderwijs. Hij adviseert de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en van Economische Zaken. De Eerste en Tweede Kamer der Staten-Generaal kunnen de raad ook om advies vragen. Gemeenten kunnen in speciale gevallen van lokaal onderwijsbeleid een beroep doen op de Onderwijsraad.

De raad gebruikt in zijn advisering verschillende (bijvoorbeeld onderwijskundige, economische en juridische) disciplinaire aspecten en verbindt deze met ontwikkelingen in de praktijk van het onderwijs. Ook de internationale dimensie van educatie in Nederland heeft steeds de aandacht.

De raad adviseert over een breed terrein van het onderwijs, dat wil zeggen van voorschoolse educatie tot aan postuniversitair onderwijs en bedrijfsopleidingen. De producten van de raad worden gepubliceerd in de vorm van adviezen, studies en verkenningen. Daarnaast initieert de raad seminars en websitediscussies over onderwerpen die van belang zijn voor het onderwijsbeleid.

Verkenning *Leraar zijn*, uitgebracht aan de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Nr. 20130027/1029, maart 2013

Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2013.

ISBN 978-946121-033-3

Bestellingen van publicaties:

Onderwijsraad

Nassaulaan 6

2514 JS Den Haag

email: secretariaat@onderwijsraad.nl

telefoon: (070) 310 00 00 of via de website:

www.onderwijsraad.nl

Ontwerp en opmaak:

www.balyon.com

Drukker:

DeltaHage grafische dienstverlening

© Onderwijsraad, Den Haag.

Alle rechten voorbehouden. All rights reserved.

Aan de Minister van
Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Mevrouw dr. M. Bussemaker
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag

Nassaulaan 6
2514 JS Den Haag

Telefoon: 070 310 00 00
Fax: 070 356 14 74
secretariaat@onderwijsraad.nl
www.onderwijsraad.nl

Ons kenmerk
20130027/1029

Contactpersoon

Plaats/datum
Den Haag, 7 maart 2013

Uw kenmerk

Doorkiesnummer

Onderwerp
Verkenning Leraar zijn

Mevrouw de Minister,

De Onderwijsraad constateert dat er weinig aandacht is voor de persoonlijke kant van het beroep van leraar. Hij heeft daarom een verkenning uitgevoerd naar de aard van de professionaliteit van individuele leraren in hun dagelijks handelen en (beroeps)houding.

De school als maatschappelijk instituut wordt sterk beïnvloed door ontwikkelingen in de samenleving. Vanuit hun onderwijsopdracht moeten leraren betekenisvol aansluiten bij veranderingen in de leefwereld van hun leerlingen. Die veranderingen maken de beroepssituaties van leraren complexer en meer divers en onvoorspelbaar. Deze veranderde beroepscontext vraagt om een gedegen vak kennis en vakbekwaamheid en om een persoonlijke professionaliteit die individuele leraren in staat stelt om in specifieke praktijksituaties vanuit hun onderwijs-pedagogische waarden eigen keuzes te maken en deze te verantwoorden naar betrokkenen. Zo kunnen zij het gezag en de ruimte voor professioneel handelen verwerven en behouden.

Deze persoonlijke professionaliteit van leraren is niet altijd vanzelfsprekend aanwezig, maar bepaalt wel in belangrijke mate de kwaliteit van handelen in de beroepspraktijk en daarmee de onderwijskwaliteit. De raad vraagt daarom in het debat en de beleidsvorming die zijn gericht op de versterking van de professionaliteit van leraren meer expliciete aandacht voor de aard en erkenning van het belang van deze persoonlijke kant van professionaliteit.

Tegelijk met deze verkenning verschijnt *Wat drijft de leraar?*, het jaarboekje 2012, waarin acht leraren uit verschillende onderwijssectoren vertellen waar ze voor staan.

Met beleefde groet,



Prof. dr. G.T.M. ten Dam
Voorzitter



Drs. A. van der Rest
Secretaris

Inhoud

Samenvatting	7
1 Aanleiding: te weinig aandacht voor persoonlijke professionaliteit van leraren	9
1.1 Oplaaierend debat over professionaliteit	9
1.2 Hoe ziet professionaliteit van leraren eruit?	12
1.3 Vraag: wat is de aard van professionaliteit in houding en handelen van individuele leraren?	15
2 Complexe context van het leraarschap	17
2.1 Maatschappij, onderwijs en school veranderen	17
2.2 Spanningsvelden in de beroepspraktijk van leraren	22
2.3 Leraren moeten omgaan met dilemma's binnen én buiten de klas	25
2.4 De leraar als (on)eigentijdse professional	29
3 Persoonlijke professionaliteit binnen én buiten de klas	31
3.1 Omgaan met complexiteit van de lokale beroepspraktijk vraagt persoonlijke professionaliteit	31
3.2 Vier overwegingen in het denken over persoonlijke professionaliteit van leraren	32
4 Weten waar je voor staat en daarover in dialoog blijven met anderen	34
4.1 Leraarschap: een 'waardevolle' missie	34
4.2 Missie, waarden en identiteit in verbinding	36
5 Ingewikkelde praktijkkwesities vragen om eigen, wijze keuzes	38
5.1 Praktische wijsheid: het goede doen op de goede manier	38
5.2 Praktische wijsheid ontwikkelt zich niet vanzelf	41
6 Leraren met een missie benutten én creëren professionele ruimte	42
6.1 Balans zoeken tussen eigen doelen en kaders van professionele ruimte	42
6.2 Creëren van professionele ruimte door het zoeken van verbinding	43
7 Kritisch-onderzoekende leraren blijven zich ontwikkelen	48
7.1 Kritisch-onderzoekende houding: (samen) antwoorden blijven zoeken op belangrijke vragen	48
7.2 Kritisch-onderzoekende houding houdt persoonlijke professionaliteit in ontwikkeling	49
Afkortingen	51
Literatuur	52
Geraadpleegde deskundigen	57
Bijlagen	
Bijlage 1: Dilemma's binnen de klas	61

Samenvatting

De leraar is essentieel voor de kwaliteit van ons onderwijs. Er worden dan ook regelmatig nieuwe (beleids)initiatieven ondernomen om de professionaliteit van leraren verder te versterken. Deze richten zich vooral op de 'buitenkant' van het beroep, namelijk de status en het respect van de beroepsgroep, en veel minder op de 'binnenkant' van het leraarschap: de houding en het handelen van individuele leraren in hun dagelijkse onderwijspraktijk. Dit lijkt een witte vlek in debat en onderwijsbeleid te zijn. De Onderwijsraad is daarom in gesprek gegaan met ruim 140 leraren en andere deskundigen om zo op zoek te gaan naar wat het tegenwoordig van individuele leraren vraagt om op een goede, professionele manier hun dagelijkse werk te doen; hun persoonlijke professionaliteit.

De maatschappij, het onderwijs en de scholen zijn de afgelopen decennia sterk veranderd. Hoewel een aantal fundamentele aspecten van het leraarschap weinig veranderd is, hebben maatschappelijke ontwikkelingen de context van het beroep dynamischer en onvoorspelbaarder gemaakt. In deze verkenning beschrijft de raad de uitdagende en ingewikkelde beroepspraktijk van leraren en vraagt in debat en beleid meer aandacht voor de persoonlijke professionaliteit die nodig is om binnen en buiten de klas goed te handelen. Hij geeft voor het debat en de beleidsvorming vier overwegingen mee.

Overweging 1: weten waar je voor staat en daarover in dialoog blijven met anderen

Professioneel handelen vereist dat men goed weet waarom men iets doet en wat men met het onderwijs voor de leerlingen op de eigen school nastreeft. Het gaat immers niet alleen om wat er in een situatie mogelijk is of zou moeten gebeuren, maar ook wat een leraar zelf wenselijk, waardevol of belangrijk vindt. Het bewust zijn en kunnen expliciteren van de eigen professionele waarden en doelen stelt leraren in staat om aan anderen goed uit te leggen wat ze belangrijk vinden in hun onderwijs en waarom. Van hieruit kunnen leraren hun handelen verantwoorden, gezag verwerven en met anderen (collega's, schoolleiding, ouders, enzovoort) de dialoog over hun keuzes aangaan.

Overweging 2: ingewikkelde praktijkkwesties vragen om eigen, wijze keuzes

In de beroepspraktijk stellen specifieke situaties met specifieke leerlingen, groepen, samenwerkingspartners en doelstellingen leraren geregeld voor ingewikkelde vraagstukken. Voor het goed handelen in die 'unieke' situaties bestaan geen vaste recepten. Leraren moeten in hun praktijksituatie voortdurend zelf (snelle) keuzes maken over wat de meeste geschikte handeling is. Dit vraagt van leraren om een goed ontwikkeld beoordelingsvermogen: praktische wijsheid. Deze praktische wijsheid is niet vanzelfsprekend aanwezig, maar ontwikkelt zich in de wisselwerking tussen ervaring en theorie en stelt leraren in staat om scherp te zien, horen en voelen wat er in bepaalde situaties allemaal speelt en wat de essentie is. Vanuit dit 'gevoel' voor de situatie kunnen leraren in hun beroepspraktijk (snel) de juiste beslissingen nemen en goed handelen.

Overweging 3: leraren met een missie benutten én creëren professionele ruimte

Professionaliteit van leraren betekent dat ze in hun school niet buitenspel staan, maar invloed op de uitvoering en inrichting van het onderwijs uitoefenen vanuit hun eigen professionele waarden en doelen. Niet alleen binnen de eigen klas, maar ook buiten de klas. Leraren creëren deze professionele ruimte wanneer ze in het nastreven van hun doelen samenwerking

en verbinding aangaan met (de doelen van) anderen buiten de klas. Dit vergt van leraren vakbekwaamheid en inzicht in de (sociale) processen en machtsverhoudingen binnen hun schoolnetwerk en de manier waarop ze die positief kunnen beïnvloeden.

Overweging 4: Kritisch-onderzoekende leraren blijven zich ontwikkelen

Om aan te sluiten bij de complexe, veranderlijke beroepspraktijk kan de ontwikkeling van persoonlijke professionaliteit per definitie nooit stilstaan. Het is voor leraren zaak om steeds bij te blijven bij de ontwikkelingen in de maatschappij en op het gebied van vakinhoud en -didactiek. Daar komt bij dat het aan het leraarschap eigen is dat er zich regelmatig ingewikkelde kwesties en dilemma's voordoen in de beroepspraktijk waar niet zomaar één 'beste' antwoord voor bestaat. Persoonlijke professionaliteit veronderstelt dat leraren (samen met collega's, onderzoekers, en anderen) deze antwoorden regelmatig tegen het licht houden en steeds weer kritisch reflecteren of dit wel juiste, verantwoorde keuzes waren. Deze kritisch-onderzoekende houding van individuele leraren is onlosmakelijk verbonden met hun professionaliteit.

De leraar is een centrale factor in de kwaliteit van het onderwijs en staat hoog op alle (beleids)agenda's. Er worden verschillende initiatieven ondernomen om de professionaliteit van leraren te versterken. Deze maatregelen richten zich vooral op het vergroten van status van en respect voor de beroepsgroep en minder op houding en handelen van de individuele leraar. De Onderwijsraad richt zich in de verkenning op deze persoonlijke professionaliteit van leraren.

1

Aanleiding: te weinig aandacht voor persoonlijke professionaliteit van leraren

De Onderwijsraad heeft in zijn adviezen steeds het belang benadrukt van de kwaliteit van leraren voor de kwaliteit van het onderwijssysteem.¹ De professionaliteit van leraren is een sleutelfactor in het realiseren van goed onderwijs.² De raad stelt zich in deze verkenning de vraag waar deze professionaliteit uit bestaat in de dagelijkse onderwijspraktijk van de individuele leraar.³

1.1 Oplaaierend debat over professionaliteit

In Nederland is het maatschappelijke debat over professionaliteit in de publieke sector in de afgelopen jaren in intensiteit toegenomen. Vooral de beroepseer (het eervol vinden een beroep uit te oefenen) van professionals heeft een belangrijke plaats ingenomen in de discussies. Volgens schrijvers uit diverse disciplines zijn professionals in de publieke sector (onder andere onderwijs, zorg, hulpverlening) in de knel gekomen.⁴ Ze beschrijven hoe publieke dienstverleners die in de frontlinie van onze maatschappij werken (bijvoorbeeld leraren, verpleegkundigen, welzijnswerkers, agenten) zich ondergewaardeerd voelen en geen eer meer kunnen stellen in hun werk. Deze 'geschonden' beroepseer is volgens hen het gevolg van een gebrek aan professionele handelingsvrijheid, miskening van vak kennis en vakmanschap, en te veel regels, papierwerk en protocollen. In het onderwijsveld is deze kwestie een belangrijk thema geworden.

Miskening van complexe beroepspraktijk en professionaliteit

De maatschappij en de wereld van de leerling veranderen in hoog tempo en scholen moeten hier voortdurend op een goede manier bij aansluiten. Dit heeft de beroepspraktijk van leraren in bepaalde opzichten ingewikkelder gemaakt: vakinhouden veranderen snel, de kennis over

1 O.a. Onderwijsraad, 2006; 2007; 2011a; 2011b; 2013.

2 Onderwijsraad, 2012c.

3 Vanwege consistentie in terminologie is in deze verkenning gekozen voor de term leraar. Hiermee wordt ook bedoeld leerkracht en docent.

4 Tonkens, 2008; Van den Brink, Jansen & Pessers, 2005; Zuurmond & De Jong, 2010; zie ook www.beroepseer.nl.

lesgeven breidt zich uit, onderzoek is de school binnengekomen, leraren hebben veel taken op het gebied van 'sociaal werk', er is een groeiende multiculturaliteit onder leerlingen, leerlingen met speciale onderwijsbehoeften worden geïntegreerd in reguliere klassen, enzovoorts.⁵ De innovaties in het onderwijs volgen elkaar snel op en samenwerking is voor leraren een noodzaak geworden om te kunnen voldoen aan de nieuwe verwachtingen en eisen die van buitenaf aan het onderwijs worden gesteld. Daarnaast spelen er nog andere ontwikkelingen in de onderwijscontext, zoals de snelle ontwikkeling van ict (informatie- en communicatietechnologie) en de concurrentie van andere vormingscontexten (straat, media).

Veel vragen en verwachtingen die vanuit overheid, maatschappij en ouders op het onderwijs afkwamen, werden vroeger op het niveau van de desbetreffende zuil of (school)organisatie beantwoord. Een bestuur of schoolleiding reageerde vanuit een collectieve identiteit en min of meer vaststaande algemene waarden en normen. Hoewel leidinggevenden tegenwoordig vaak hun best doen om hun team te ontzien en een deel van de vragen die op hen afkomen voor hun rekening nemen, komen vragen en verwachtingen nu ook bij individuele leraren terecht. Wanneer bijvoorbeeld ouders vroeger bezwaar maakten tegen een straf die een leraar hun kind had opgelegd, schaalden bestuur en schoolleiding zich op voorhand achter de leraar en zijn of haar beoordeling van de situatie. Tegenwoordig is dit niet meer vanzelfsprekend en moeten individuele leraren deze beslissing vaak zelf naar de desbetreffende ouders verantwoorden. Leraren vertegenwoordigen zo in belangrijke mate hun school richting ouders en andere partijen en moeten goede antwoorden en oplossingen zien te vinden. Dit vraagt veel samenwerking, een grote betrokkenheid, flexibiliteit, creativiteit en een tijdsinvestering.

In de afgelopen jaren is de nadruk in onderwijsbeleid op effectiviteit en efficiëntie groter geworden.⁶ Net als in andere beroepen binnen de publieke sector moeten leraren hun handelen en hun prestaties steeds uitgebreider op papier vastleggen en verantwoorden. Veel leraren ervaren dit als belemmerend voor hun lesgevende taken en een inperking van hun professionele ruimte en handelingsvrijheid, die ze nodig hebben om in de complexe beroepspraktijk goede onderwijskwaliteit te bieden aan leerlingen.

“Voordat het lesgeven begint, ben ik niet bezig met het voorbereiden van mijn lessen, maar ben ik al bezig met het beantwoorden van mails, over een leerling, aan instanties met vragen, of een nieuwe school die vragen heeft. Of als ze [de leerlingen] een keer een tussenuur hebben, omdat ze gym hebben, dan moet ik bezig zijn met het schrijven van verslagen, dossier aanleggen, waarin die zorgzaken naar voren komen, en dan kan ik niet bezig zijn met het voorbereiden van lessen of lessen uitdagender maken. Na schooltijd zijn er de vergaderingen, overleggen en cursussen. Ik heb het gevoel dat ik wel door kan werken tot acht uur 's avonds totdat het werk van die dag afgerond is. Als ik dan terugkijk, heb ik dan de meeste tijd besteed aan het voorbereiden en geven van lessen? Nee, helemaal niet, de meeste tijd gaat zitten in vergaderingen, handelingsplannen, zorgtaken, etc.”
(leraar speciaal onderwijs)

Bron: Van der Rijst & Van Veen, 2013.

Leraren lijken deze inperking van hun professionele ruimte en handelingsvrijheid op te vatten als een teken dat ze door de overheid niet worden begrepen en gewaardeerd.⁷ Dit gevoel wordt nog verder aangewakkerd door kritische kanttekeningen bij het leraarschap vanuit de

5 Onderwijsraad, 2008.

6 Ball, 2012; Kelchtermans, 2012.

7 Van den Berg, Glebbeek & Bosman, 2012.

maatschappij.⁸ Deze richten zich via de diverse media op zaken als de vermeende verlaging van het (kennis)niveau van leraren en de lengte van hun vakanties.

“Als ik praat over het leraarschap dan lijkt het vaak opgevat te worden als ‘makkelijk’, ‘veel vakantie’, ‘korte dagen’; Niet echt veel waardering.” (leraar speciaal onderwijs)

Bron: Van der Rijst & Van Veen, 2013.

Overheid zet leraar hoog op kwaliteitsagenda

Iedereen is het erover eens dat de leraar een cruciale factor is in de kwaliteit van het onderwijs.⁹ Met het toegenomen belang van onderwijs in onze kennissamenleving is het belang bij goed, professioneel leraarschap gegroeid. (Overheids)rapporten, media en diverse belangengroepen presenteren ideeën over wat dit leraarschap tegenwoordig zou moeten inhouden.¹⁰ In navolging hiervan zijn reeds verschillende initiatieven door de overheid ondernomen om de professionaliteit van leraren te versterken.¹¹

Deze overheidsmaatregelen focussen onder andere op betere scholingsmogelijkheden (uitgifte lerarenbeurs en promotiebeurs), versterking van kwaliteit van lerarenopleidingen (invoering kennisbases en nieuwe opleidingsroutes), betere carrière mogelijkheden (invoering functiemix), duidelijkere eisen aan de beroepsuitoefening (formulering bekwaamheidseisen, invoeren bekwaamheidsdossier) en publieke erkenning (oprichten beroepsvereniging, lerarenregister).¹² Er wordt verondersteld dat deze maatregelen de professionaliteit van leraren zullen versterken en de kwaliteit van hun handelen in de beroepspraktijk zullen verhogen. De vraag die aan deze maatregelen voorafgaat, is wat de beoogde professionaliteit van leraren nu precies inhoudt. Wat betekent het om op een professionele manier leraar te zijn?

Leraren als gewaardeerde professionals

Sahlberg analyseert in zijn boek *Finnish Lessons* het veelbesproken succes van het Finse onderwijsstelsel en benoemt sterke leraren als de belangrijkste succesfactor. Hij geeft hierbij aan dat de professionele waardigheid van de leraar en de maatschappelijke waardering voor het leraarschap fundamentele aspecten zijn.

De leraar geniet in de Finse samenleving veel respect. Finse leraren stappen doorgaans doelgericht het onderwijs in met een eigen ‘morele’ missie, die voortkomt uit het willen werken met jongeren en bijdragen aan hun ontwikkeling. In hun werk krijgen ze vervolgens ook de ruimte om vanuit die innerlijke gedrevenheid hun professionele doelen na te streven. Finse leraren hechten zeer aan deze professionele autonomie. Ze zijn zich sterk bewust van hun professionele identiteit; ze weten wie ze als leraar willen zijn. Ze voelen en gedragen zich als gewaardeerde professionals, net zoals doctoren en ingenieurs.

Bron: Sahlberg, 2011.

⁸ Vrieze & Van Kuijk, 2011.

⁹ O.a. Chetty, Friedman & Rockoff, 2011; Hattie, 2003; Hattie, 2009; Mourshed, Chinezi & Barber, 2011; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005.

¹⁰ O.a. Commissie Leraren, 2007; Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008; McKinsey&Company, 2012; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011.

¹¹ Windmuller, 2012.

¹² Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011.

Hoe ziet professionaliteit van leraren eruit?

In het dagelijks spraakgebruik is professionaliteit vaak synoniem met het goed uitoefenen van een bepaald beroep. Automonteurs die professioneel hun werk doen, leveren op een goede manier aan hun klanten de gewenste kwaliteit in de reparaties aan hun auto. Klanten zien de professionaliteit van de monteurs terug in het resultaat van hun werk en de manier waarop ze de verschillende aspecten van hun werk uitvoeren. Wanneer dit niet het geval is en reparaties slordig worden uitgevoerd of de klant niet netjes te woord wordt gestaan, dan wordt dit ‘onprofessioneel’ genoemd. Op een vergelijkbare manier wordt vaak over leraren en hun professionaliteit gesproken. Professionele leraren doen hun werk goed en leveren een goede kwaliteit onderwijs aan hun leerlingen. Dit brengt voor het leraarsberoep echter normatieve vragen met zich mee.¹³ Wanneer doen leraren hun werk dan goed? Wanneer is het goed genoeg om professioneel te mogen worden genoemd? Hoe ziet de professionaliteit van leraren eruit? Deze vragen kunnen op verschillende manieren worden beantwoord.

In de traditionele omschrijving van professies in de sociologie wordt het leraarschap als een semi-professie beschreven, omdat het niet aan al de geformuleerde kenmerken van een beroepsgroep voldoet.¹⁴ Volledige professies verwijzen naar beroepsgroepen, zoals artsen of juristen, die gekenmerkt worden door een intensieve beroepsgerichte opleiding, een theoretisch gefundeerde kennisbasis die de praktijk informeert en stuurt, een eigen gedragscode en een hoge graad van autonomie.¹⁵ De beroepsgroep wordt niet als volledige professie gezien, omdat de toegang tot het beroep van leraar bijvoorbeeld niet gereguleerd wordt door de eigen beroepsgroep en het leraarschap de autonomie mist om onafhankelijk en naar eigen inzicht te kunnen handelen; ze zijn immers altijd gebonden aan bepaalde voorschriften vanuit de overheid en de eigen (school)organisatie.

Wanneer dezelfde vragen naar de aard van goed, professioneel leraarschap worden voorgelegd aan leraren, dan geven ze aan dat ze de mate van professionaliteit van elkaar snel genoeg in de gaten hebben. Ze merken het in de praktijk op aan de sfeer als ze de klassen van collega’s binnenlopen, in de interactie met hun leerlingen, in de samenwerking binnen hun team, in gesprekken met ouders, enzovoorts. Kortom, ze herkennen en benoemen professionaliteit in de kwaliteit van de houding en het handelen van leraren in hun dagelijkse onderwijspraktijk.¹⁶

“Of iemand op een goede, professionele manier leraar is, dat zie je, dat voel je, dat ruik je op het moment dat je de klas bij ze binnenloopt; aan de sfeer in hun groep of als je ze met hun leerlingen bezig ziet.” (leraar basisonderwijs)

Bron: Gesprekken met leraren.

Professionaliteit vertegenwoordigt dus kwaliteit en meerwaarde, die bij anderen verwachtingen wekt en tegelijkertijd verplichtingen schept en ambities vormt voor professionals.¹⁷ Deze professionaliteit brengt status en respect met zich mee. Van professionals wordt verwacht dat ze in hun beroepspraktijk individueel en collectief naar uitstekende kwaliteit, naar excellentie

¹³ Kelchtermans, 2012.

¹⁴ Etzioni, 1969.

¹⁵ Dean, 1991; Kelchtermans, 2012.

¹⁶ Dit kwam naar voren uit de gesprekken die de Onderwijsraad voerde met leraren tijdens schoolbezoeken en lerarendiners.

¹⁷ Kole & De Ruijter, 2007.

streven.¹⁸ Waar de sociologische omschrijving van professie de nadruk legt op het collectief en de status van de beroepsgroep centraal stelt, focussen leraren op de individuele houding en het handelen in de praktijk. Hoewel dit verschillende perspectieven op professionaliteit zijn, staan ze wel met elkaar in verbinding en kunnen ze niet zonder elkaar. Hieronder worden deze verbindingen verder besproken, op basis waarvan een vertrekpunt voor deze verkenning is bepaald.

Individuele en collectieve professionaliteit

In deze verkenning wordt een onderscheid gemaakt tussen de individuele en collectieve kant van professionaliteit. Aan de ene kant is professionaliteit ingebed in een kader van gedeelde normen, waarden en opvattingen binnen een beroepsgroep of schoolteam. Er is een collectieve opvatting over wat het betekent om op een professionele manier leraar te zijn en er is een collectieve verantwoordelijkheid voor de instandhouding van deze professionaliteit. Het voorstel voor de herijking van de bekwaamheidseisen door de recent opgerichte beroepsvereniging voor leraren, de OnderwijSCOöperatie, is daar een goed voorbeeld van.¹⁹ Aan de andere kant heeft professionaliteit ook een individuele kant. Dit is de professionaliteit van individuele leraren, die voortvloeit uit hun persoonlijke waarden en hun opvatting over de leraar die zij willen zijn. De verantwoordelijkheid voor de instandhouding van deze individuele professionaliteit ligt primair bij de individuele leraar.

De individuele en collectieve kant van professionaliteit zijn geen gescheiden werelden. De bedoeling is dat de individuele leraar zich binnen de collectieve kaders van de beroepsgroep en het schoolteam beweegt, die op hun beurt voortdurend verbinding zoeken met de individuele professionals. In deze interactie kunnen de individuele en collectieve kant van professionaliteit elkaar versterken.

Individuele professionaliteit in de zorg

De kern van het professionele handelen in de zorg zit in het vermogen om als professional zich steeds af te vragen wat voor deze zorgvrager in deze situatie goede zorg is en om daarover, afhankelijk van de situatie, samen met de zorgvrager of met anderen (bijvoorbeeld: de vertegenwoordigers van de zorgvrager, het (multidisciplinaire) team) een weloverwogen afweging te maken en daarnaar te handelen. De zorgprofessional is in staat om in die unieke situatie van een zorgvrager te herkennen of hier een algemene regel, richtlijn of protocol van toepassing zou kunnen zijn, en zo ja welke. Zij kan ook, als de situatie van deze zorgvrager daarom vraagt, beredeneerd van de regels, voorschriften en routines afwijken. Als er geen protocol of standaard beschikbaar is, is zij in staat op basis van eerdere handelingservaringen het algemene in de situatie te herkennen en een passende vorm van handelen te kiezen.

De individuele verpleegkundige of verzorgende is als professional gericht op het goede voor de zorgvrager, die aan haar zorgen is toevertrouwd (of zich aan haar zorgen heeft toevertrouwd). Die gerichtheid op het goede voor de zorgvrager maakt dat het verpleegkundig en verzorgend beroep moreel geladen is. De vraag is steeds: wat is het goede voor deze zorgvrager in deze situatie? En dat binnen het kader van de algemeen aanvaarde maatschappelijke opvattingen over het goede voor alle leden van de samenleving en de mede daaruit voortvloeiende opvattingen binnen de beroepsgroep over het goede.

Bron: Commissie Ethiek Verpleegkundigen en Verzorgenden Nederland (2011).

¹⁸ Het woord 'professie' betekent oorspronkelijk kerkgelofte. In een aantal beroepsgroepen leggen professionals (notarissen, medici, verpleegkundigen, ambtenaren) een openbare gelofte of eed af. Deze eed doet een moreel appel aan de professional en door deze eed vragen professionals om vertrouwen in de goede uitvoering van hun beroep. Onderwijsraad, 2007.

¹⁹ OnderwijSCOöperatie, 2012.

Binnenkant en buitenkant van professionaliteit

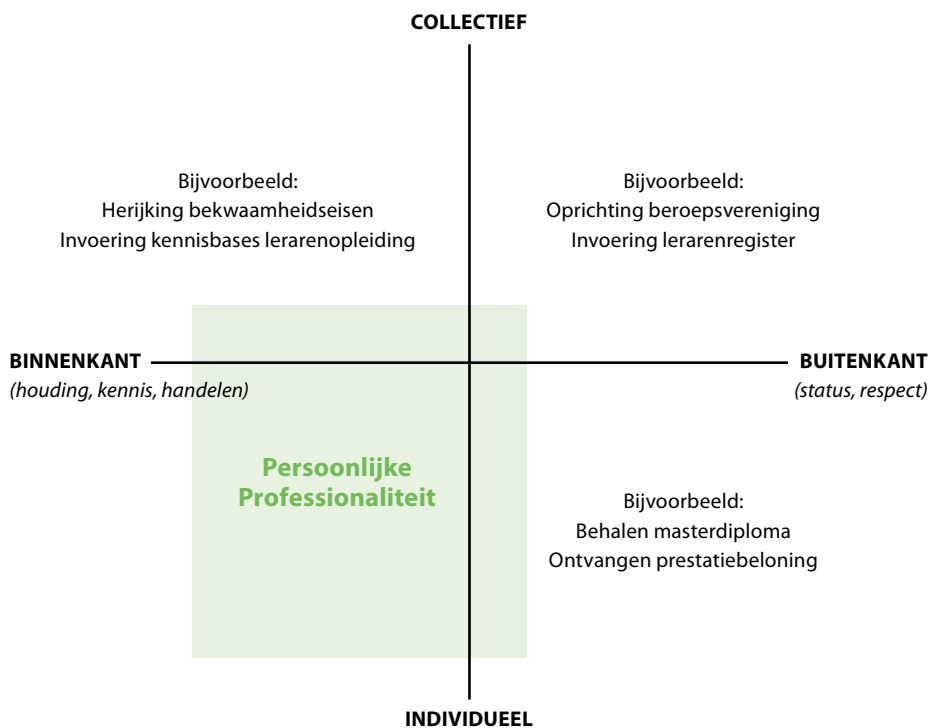
Een tweede onderscheid dat in deze verkenning wordt gemaakt, is tussen de binnenkant en buitenkant van professionaliteit.²⁰ De buitenkant van professionaliteit omvat wat het betekent om een professional te zijn in termen van status en reputatie. Op welke manier kijkt de buitenwereld aan tegen het leraarschap? Hierbij spelen bijvoorbeeld de hoogte van het opleidingsniveau, het salaris en de (academische) kwaliteit van de kennisbasis een rol. De binnenkant van professionaliteit gaat over het professioneel handelen in de dagelijkse onderwijspraktijk, en de houding, kennis en normen die daaraan richting geven. Het gaat er hierbij om wat leraren nastreven en de kwaliteit van hun houding, kennis en handelen in de praktijk.

Deze binnen- en buitenkant van professionaliteit hangen nauw met elkaar samen en versterken elkaar. Zo zou een professionele houding en manier van handelen van leraren in de dagelijkse onderwijspraktijk een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de status en het respect die leraren krijgen toegekend. Op dezelfde manier zouden hogere eisen aan de beroepsuitoefening kunnen leiden tot een betere kwaliteit van handelen in de onderwijspraktijk van leraren.

Persoonlijke professionaliteit blijft onzichtbaar in debat en maatregelen

De raad heeft de bovenstaande twee dimensies van professionaliteit met elkaar in verbinding gebracht en in dit licht de huidige maatschappelijke discussies rondom en overheidsmaatregelen voor de versterking van professionaliteit van leraren gezien. Het onderstaande schema ontstaat wanneer de professionaliteitsdimensies van individueel-collectief en binnenkant-buitenkant worden gekruist. Het schema is niet zozeer bedoeld als een nieuw model voor professionaliteit, maar als kijkkader voor een verkenning van de professionaliteit van leraren.

Professionaliteit van leraren: kijkkader van de raad



²⁰ Gebaseerd op onderscheid in Hargreaves, 2000.

Het schema bestaat uit vier kwadranten, die elk een belangrijk onderdeel van de professionaliteit van leraren vertegenwoordigen. In interactie geven deze vier kwadranten vorm aan de professionaliteit van leraren. In de kwadranten staan voorbeelden van recente onderwerpen uit het professionaliteitsdebat en de overheidsmaatregelen ter versterking van de professionaliteit van leraren. De twee kwadranten die de buitenkant van professionaliteit beschrijven, richten zich op de status en het respect die leraren in hun beroep krijgen toegekend: aan de ene kant collectief als onderdeel van de school, het schoolbestuur en de beroepsgroep die het leraarschap vertegenwoordigt (bijvoorbeeld invoering lerarenregister) of aan de andere kant als individuen in hun eigen beroepspraktijk (bijvoorbeeld ontvangen prestatiebeloning). De twee kwadranten die de binnenkant van professionaliteit beschrijven, richten zich op de kwaliteit van houding, kennis en handelen van leraren, zoals die aan de ene kant collectief wordt vormgegeven door de school, het schoolbestuur en de beroepsgroep (bijvoorbeeld formulering bekwaamheidseisen) of zoals die aan de andere kant door individuele leraren in hun eigen dagelijkse onderwijspraktijk wordt vormgegeven. Interactie tussen de kwadranten ontstaat bijvoorbeeld wanneer de formulering van bekwaamheidseisen voor leraren door de beroepsgroep (collectief-binnenkant) door een duidelijke eis aan de houding en het handelen van leraren ook de status en het respect voor het leraarschap als collectief vergroot (collectief-buitenkant).

Het gekleurde vlak in het schema illustreert de persoonlijke professionaliteit waarmee individuele leraren op een goede, professionele manier hun dagelijkse werk binnen hun schoolteam doen; het beslaat voor het grootste deel het kwadrant van de individuele binnenkant en loopt voor een deel door in elk van de andere kwadranten van het collectief en de binnenkant. Het vult niet het gehele kwadrant van de individuele binnenkant, omdat een deel van de binnenkant van de individuele leraar altijd sterk persoonsgebonden is (bijvoorbeeld karaktereigenschappen). Dit deel is van groot belang voor de authenticiteit van het handelen van leraren, maar ligt buiten de reikwijdte van deze verkenning van professionaliteit. Het gekleurde vak loopt door in de andere drie kwadranten om te illustreren dat het professioneel handelen van individuele leraren per definitie altijd in interactie is met anderen; het collectief waar ze deel van uit maken (bijvoorbeeld schoolteam of beroepsgroep) of de buitenkant waar anderen hun professe respect of status toekennen (bijvoorbeeld leerlingen of ouders).

Wanneer recente voorbeelden uit het debat en de maatregelen ter versterking van de professionaliteit van leraren in het schema worden geplaatst, blijkt dat er weinig expliciete aandacht is voor de persoonlijke professionaliteit. Vanuit de maatregelen in de andere kwadranten wordt weliswaar wisselwerking met deze individuele binnenkant verondersteld, maar het is onduidelijk wat deze nu precies inhoudt. De aard van persoonlijke professionaliteit blijft in het huidige debat en maatregelen impliciet en daarmee grotendeels onzichtbaar.

1.3 Vraag: wat is de aard van professionaliteit in houding en handelen van individuele leraren?

Op dit moment richten maatschappelijke discussies en overheidsmaatregelen voor de versterking van de professionaliteit van leraren zich overwegend op het versterken van het respect en de status van leraren en het collectief van de beroepsgroep. De raad onderschrijft het belang hiervan, maar merkt op dat de wisselwerking van deze maatregelen met de binnenkant van professionaliteit essentieel is. Immers, professionaliteit is ook in belangrijke mate persoonsgebonden en moet in de onderwijspraktijk uiteindelijk tot uiting komen in de kwaliteit van

het dagelijks handelen, de kennis en beroepshouding van individuele leraren binnen hun schoolteam.

De raad signaleert dat in het huidige debat en de maatregelen ter versterking van leraren er relatief weinig expliciete aandacht is voor deze persoonlijke professionaliteit van leraren. Wat vraagt het tegenwoordig nu precies van individuele leraren om op een goede manier het dagelijkse werk te doen? De raad acht het daarom van belang om meer inzicht te krijgen in de aard van deze persoonlijke professionaliteit van individuele leraren. Hiertoe formuleert hij de volgende vraag:

Wat is de aard van de professionaliteit van individuele leraren in hun dagelijks handelen en (beroeps)houding binnen en buiten de klas?

De raad concentreert zich op leraren binnen het funderend onderwijs: speciaal onderwijs, primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Hierbij richt hij zich op leraren die de eerste startfase voorbij zijn en minstens drie jaar werkzaam zijn in de praktijk.²¹ De raad vertrekt in deze verkenning vanuit ontwikkelingen in de maatschappelijke context, die de beroepspraktijk van leraren vormen. Er worden centrale spanningsvelden in het onderwijs verkend en de daaruit voortvloeiende praktische dilemma's die de complexiteit van de dagelijkse beroepspraktijk van leraren illustreren. De raad onderzoekt op welke manier leraren in hun praktijk goed met de complexiteit en dynamiek van deze beroepspraktijk om kunnen gaan en geeft op basis hiervan vier overwegingen mee in het denken over de persoonlijke professionaliteit van leraren en de daaraan verbonden beleidsvorming.

Totstandkoming van deze verkenning

Deze verkenning bouwt voort op adviezen die de Onderwijsraad heeft gegeven in het kader van de professionaliteit van het leraarschap, zoals *Leraarschap is eigenaarschap* (2007), *Geregelde ruimte* (2012) en *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren* (2013). Conform de verkenningsvraag heeft de raad gesprekken gevoerd met leraren en schoolleiding op scholen voor speciaal, basis- en voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Daarnaast is de raad met leraren uit een diversiteit aan scholen binnen deze verschillende sectoren in gesprek gegaan over de aard van hun persoonlijke professionaliteit in de huidige en toekomstige beroepspraktijk tijdens twee grootschalige lerarendiners in Rotterdam en Zwolle.

Verder heeft professor Geert Kelchtermans van de Katholieke Universiteit Leuven op verzoek van de raad een notitie geschreven over de professionaliteit van leraren. Ten slotte heeft de raad twee studies uit laten voeren. Het Expertisecentrum Beroepsonderwijs heeft een studie uitgevoerd naar typen dilemma's in de onderwijspraktijk van leraren en het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing van de Universiteit Leiden heeft een portretstudie uitgevoerd naar de professionaliteit van individuele leraren.

²¹ Uit onderzoek onder startende leraren blijkt dat ze in deze beginfase nadrukkelijk bezig zijn met specifieke kwesties die relatie hebben met de transitie van opleiding naar beroep, de start als beroepsbeoefenaar en de beginnende ontwikkeling van de professionele identiteit; Pillen, Beijaard & Den Brok, 2013a, 2013b.

Samenleving, onderwijs en scholen zijn de afgelopen decennia sterk veranderd. Hoewel een aantal fundamentele aspecten van het leraarschap weinig veranderd is, hebben de maatschappelijke ontwikkelingen de context van het beroep dynamischer en onvoorspelbaarder gemaakt. In de beroepspraktijk wordt er een sterk beroep gedaan op het individuele beoordelingsvermogen van leraren en moet gezag waarmee leraren hun beslissingen maken steeds opnieuw worden verworven.

2 Complexe context van het leraarschap

2.1 Maatschappij, onderwijs en school veranderen

Ontwikkelingen in de maatschappij hebben de context van onderwijs en scholen sterk veranderd. De maatschappij, het onderwijs en de school zijn niet meer hetzelfde als zestig jaar geleden.²² Scholen worden als maatschappelijke institutie sterk beïnvloed door deze ontwikkelingen en moeten bovendien vanuit hun onderwijsopdracht per definitie betekenisvol aansluiten bij de veranderingen in de leefwereld van hun leerlingen. Op basis van de literatuur en de gesprekken met leraren signaleert de Onderwijsraad een aantal belangrijke maatschappelijke ontwikkelingen die de context waarin leraren werken, beïnvloeden.

De afgelopen jaren is de behoefte aan kennis in de maatschappij en de economie groter geworden en daarmee is ook het tempo van kennisontwikkeling en belang van kennis toegenomen. Deze versnelling wordt binnen het onderwijs teruggezien in het tempo waarmee nieuwe inzichten ontwikkeld worden op het terrein van vakinhoud, pedagogiek en didactiek. Het toegenomen belang van kennis en onderwijs wordt op alle niveaus in de maatschappij teruggevonden. Voor individueel succes is een goede opleiding van groot belang geworden en voor het succes van bedrijven, regio's of zelfs een landelijke (kennis)economie is een goed onderwijsstelsel cruciaal. Er zijn dus veel partijen die tegenwoordig belang hebben bij goed onderwijs, niet in de laatste plaats de overheid.

Sinds de jaren negentig wordt goed onderwijs gekoppeld aan (eind)opbrengsten en gaat de overheid steeds verder in het stellen van kwaliteitseisen. Scholen hebben weliswaar de grondwettelijke vrijheid om hun eigen onderwijs in te richten, maar er tekent zich een beleidstrend af waarin de onderwijskwaliteit centraler is komen te staan en de overheid zich meer op het terrein van de (pedagogische) inrichting van het onderwijs is gaan begeven.²³ Dit onderwijsbeleid verandert regelmatig en is niet altijd consistent gebleken. Scholen krijgen te maken met

²² Onderwijsraad, 2008.

²³ Zie voor een uitgebreide bespreking van deze ontwikkeling het raadsadvies *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief*, Onderwijsraad, 2012a.

inhoudelijke onderwijsvernieuwingen die elkaar snel opvolgen, en met afwisselende prioriteiten in onderwijsbeleid.²⁴

“Ik denk dat de ontwikkeling een goede zaak is, alleen het komt zo snel achter elkaar. Dat hoor je veel bij onze collega’s en dat gevoel heb ik ook wel eens van: laat ons nou eerst eens de dingen ontdekken, bespreken, de organisatie neerzetten met datgene wat we moeten doen. We moeten naar die kerntaken toe, dat zijn de pvb’s (proeve van bekwaamheden)...Laat ons dat eens een keertje ontwikkelen en helemaal settelen. Nee, als we bezig zijn, komt alweer de volgende verandering.” (leraar middelbaar beroepsonderwijs)

Bron: Van der Rijst & Van Veen, 2013.

Het hoge tempo van veranderingen in beleid hangt onder andere samen met de veranderingen die plaatsvinden op internationaal niveau (zoals internationale afspraken over inclusie van leerlingen in het onderwijs in relatie tot de invoering van passend onderwijs), het complexer geworden bestuurlijke speelveld, de toegenomen aandacht voor incidenten vanuit de politiek en media, en de wisselingen in politieke coalities en bewindslieden (ieder met hun eigen beleidsagenda’s).

In de afgelopen twee decennia is een economische kijk op onderwijs in het overheidsbeleid dominant geworden. Er heeft een omschakeling plaatsgevonden van aanbodsturing naar vraagsturing en kwantitatieve doelstellingen zijn het onderwijsbeleid gaan domineren. Dit heeft een verzakelijking van het onderwijsproces in scholen met zich meegebracht waarin prestatiegerichtheid, toetsing en (cijfermatige) verantwoording een nadrukkelijker plaats zijn gaan innemen.²⁵ Scholen en onderwijsinstellingen hebben in de loop der tijd meer beslissingsruimte gekregen om tegemoet te komen aan de complexe kwesties waarmee het onderwijs te maken krijgt (bijvoorbeeld door invoering lumpsum). Daartegenover staat dat scholen ook nadrukkelijker wordt gevraagd om verantwoording af te leggen over de behaalde resultaten naar de overheid en andere belanghebbende partijen.²⁶ Hierbij moeten ze aantonen dat ze in hun onderwijs effectief en (kosten)efficiënt de gewenste resultaten leveren en vooropgestelde doelen bereiken.²⁷

“Verantwoording moet bijvoorbeeld worden afgelegd over vroegtijdig schoolverlaten, ibo-gelden en taal- en rekenprestaties van de studenten. De overheid is bang dat de scholen geld verspillen. Het kost heel veel tijd. Er wordt steeds meer een bedrijf gemaakt van scholen. Als de zaken niet op orde zijn, kost het geld. Tot op zekere hoogte is dat goed. Vroeger was al het geld gemerkt, nu niet meer en moet overal verantwoording over afgelegd worden. Bij de verantwoording wordt alleen gekeken naar cijfers, niet hoe er wordt lesgegeven. Er wordt bijvoorbeeld alleen gekeken of er vier loopbaangesprekken zijn geweest, niet wat de kwaliteit van die gesprekken zijn.” (leraar middelbaar beroepsonderwijs)

Bron: Gesprekken met leraren.

24 Bronneman-Helmers, 2011; Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008; *The Salamanca Statement and Framework For Action on special needs education 1994*.

25 Bronneman-Helmers, 2011.

26 Windmuller, 2012.

27 Ball, 2012; Bronneman-Helmers, 2011; Kelchtermans, 2012; Kuhry & De Kam, 2012.

De school wordt ook steeds vaker gezien als een partner in het oplossen van maatschappelijke vraagstukken; een internationale trend die 'educationalisation' wordt genoemd.²⁸ Zo wordt de ontwikkeling van brede scholen gestimuleerd, omdat deze kunnen inspelen op uiteenlopende maatschappelijke verwachtingen. Dit vraagt van scholen en leraren dat ze verbindingen kunnen leggen en kunnen samenwerken met ouders en andere voorzieningen in de buurt (kinderopvang, sportclubs, kunst/cultuurverenigingen).²⁹ Daarnaast wordt van scholen en hun leraren verwacht dat ze aandacht besteden aan een reeks van maatschappelijke kwesties, zoals het terugdringen van segregatie (kansrijke en kansarme leerlingen), burgerschapsvorming en sociale integratie.³⁰

Deze veranderingen in de (beleids)context van onderwijs staan in de grotere context van vijf centrale ontwikkelingen die onze huidige en toekomstige maatschappij kenmerken: individualisering, informalisering, informatisering, internationalisering en intensivering.³¹ Het betreffen langlopende, samenhangende ontwikkelingen, die zich op verschillende manieren en maatschappelijke terreinen manifesteren. Deze brede ontwikkelingen vormen de context van het onderwijs en de school, die samen het decor vormen waartegen leraren hun beroep nu en in de nabije toekomst uitoefenen.

Individualisering

Met individualisering wordt bedoeld op verschillende langlopende samenhangende ontwikkelingen die ertoe geleid hebben dat mensen in westerse samenlevingen steeds meer als individu in plaats van als groep(en) in de samenleving komen te staan. De voorheen grote macht van maatschappelijke instituties en gezagsdragers is vanaf de jaren zestig versneld afgenomen. Levenskeuzes werden voorheen sterk bepaald door de samenleving, de zuil of de sociale groep waaruit iemand afkomstig was, en resulteerden in min of meer standaardbiografieën.

In die tijd bestond de kerntaak van opvoeders (ouders, leraren, instituties, overheden) uit het inwijden van kinderen en jongeren in de bestaande en als stabiel beschouwde wereld van de volwassenen. Binnen de eigen zuil en klasse golden algemene waarden en normen, die als min of meer vaststaand werden beschouwd. De school vervulde een belangrijke rol in het overdragen en bewaken van deze eigen waarden en normen. Het waren in die tijd vooral de verzuilde instituties (kerken, politieke partijen en maatschappelijke verbanden en organisaties) die verwachtingen en taken formuleerden richting scholen. In die tijd was de onderwijspolitiek gericht op een eerlijke verdeling van rechten en middelen. Er was weinig bemoeienis met de inhoud van het onderwijs; het beleid was vooral administratief, juridisch en centralistisch van aard. Leraren moesten daarbinnen vooral toegewijd, loyaal en dienstbaar zijn en voerden de aanwijzingen van hun superieuren uit.³²

In de huidige samenleving liggen de levenskeuzes grotendeels bij het individu. Het individu maakt onafhankelijker eigen keuzes. Niet alleen in opleiding, partner of relatievorm, maar ook in zaken als kleding, eten of muziek. Deze keuzevrijheid brengt ook een zekere keuzedwang met zich mee; afwegingen moeten zelf gemaakt worden en als iets niet naar wens verloopt dan is het individu daar ook voor een belangrijk deel zelf verantwoordelijk voor. Individuen worden gezien als de ontwerpers en uitvoerders van hun eigen leven op basis van de keuzes

28 Hooge, Honingh & Langelaan, 2011.

29 Doornenbal, Van Oenen & Pols, 2012; Onderwijsraad, 2012d.

30 Onderwijsraad, 2012d.

31 Schnabel, 2000.

32 Onderwijsraad, 2008.

die ze zelf hebben gemaakt.³³ Ieder individu dient zichzelf uit te drukken en te ontplooiën. Er wordt groot belang toegekend aan persoonlijke ervaring en authenticiteit; mensen willen zo veel mogelijk zichzelf trouw blijven en varen niet zonder meer op de bakens uitgezet door traditie of omgeving.³⁴

Individualisering wordt binnen de onderwijscontext bijvoorbeeld zichtbaar in de nadruk op zelfontwikkeling en individuele talentontplooiing van leerlingen. Leerlingen en hun ouders zijn zich nadrukkelijker de vraag gaan stellen of vorm en inhoud van het aangeboden onderwijs wel het beste passen bij hun individuele behoeften. Daarnaast wordt deze individuele vraagkant vanuit de overheid gestimuleerd door bijvoorbeeld de uitgifte van de zogenoemde 'ruzakjes' met ondersteuningsgeldten voor individuele zorgleerlingen.³⁵

Van scholen wordt steeds meer individueel maatwerk verwacht. Dit betekent onder andere dat scholen en hun leraren vandaag de dag in hun aanbod en werkwijze moeten kunnen differentiëren en aansluiten op de sociaal-culturele achtergrond, het individuele niveau en de eigen leerstijl van leerlingen, ook als die extra zorg nodig hebben. Scholen ontwikkelen daartoe interne zorgstructuren en participeren in samenwerkingsverbanden met externen, om zorgleerlingen en leerlingen met specifieke behoeften te kunnen opvangen.³⁶

Informalising

Met informalisering wordt bedoeld op het aan individualisering rakend proces waarbij machtsrelaties vanaf het einde van de negentiende eeuw (met een grote opleving in de jaren zestig en zeventig) gelijkwaardiger zijn geworden en omgangsvormen lossen; men accepteert niet langer automatisch de hiërarchie van het formele gezag dat de maatschappij heeft toegekend aan politici en autoriteiten.³⁷ Informalising heeft zich in alle relaties tussen mensen voltrokken, zoals die van werkgever-werknemer, leraar-leerling of overheid-burger.

Informalising heeft ertoe geleid dat ook relaties tussen gezinsleden gelijkwaardiger zijn geworden. Het onderhandelingsgezin lijkt in Nederland en andere westerse landen min of meer standaard te zijn geworden. Ouders manoeuvreren daarbij tussen de strenge autoritaire opvoeding die zij vroeger zelf gekregen hebben (of de zeer permissieve opvoeding van de jaren zestig en zeventig) en de nieuwe democratische stijl. Dat blijkt niet altijd eenvoudig en brengt voor ouders de nodige onzekerheden met zich mee. Daarnaast heeft informalising eraan bijgedragen dat processen (werken, leren) steeds minder plaatsvinden op basis van formeel lidmaatschap van fysieke, hiërarchische organisaties, maar steeds meer het karakter krijgen van (virtuele) netwerken van individuen, die op basis van gelijkwaardigheid en wederzijdse aantrekkelijkheid in persoonlijke profielen en drijfveren met elkaar samenwerken. In deze netwerken kunnen gezagsdragers hun gezag niet zonder meer ontleen aan het feit dat zij een formeel instituut (ministerie, ziekenhuis, school) vertegenwoordigen. Zij moeten hun gezag verdienen, door bijvoorbeeld te laten zien dat ze integer en bekwaam handelen en ervoor te waken dat ze dit gezag niet verspelen met onbehoorlijk, onkundig of onzeker gedrag.³⁸

33 Schnabel, 2004.

34 Taylor, 1989.

35 Veldheer & Bijl, 2011.

36 Onderwijsraad, 2008.

37 Wouters, 2008.

38 Van Stokkom, 2010.

Informalisering wordt binnen de onderwijscontext onder andere zichtbaar in het feit dat scholen en hun leraren gezag niet automatisch krijgen toegekend van leerlingen, ouders en de maatschappij, maar steeds opnieuw moeten verdienen.³⁹ Daarnaast krijgen scholen op allerlei manieren te maken met nieuwe, informele manieren van leren en samenwerken in (virtuele) netwerken waar ze bij moeten aansluiten. Dit betreft niet alleen de leerlingen, die zich in een virtuele netwerkwereld van Hyves, Facebook, Twitter en You-tube bevinden, maar ook de leraren die zich bijvoorbeeld als zzp'er in een netwerk niet meer voor langere tijd uitsluitend aan één schoolorganisatie verbinden.

Informatisering

Informatisering heeft in de laatste twee decennia een grote vlucht genomen en met name voor informatievoorziening en communicatie grote gevolgen gehad. Dit heeft ertoe geleid dat in veel gevallen de grenzen in tijd en ruimte zijn opgeheven. Allerhande ict-toepassingen hebben hun intrede gedaan op alle terreinen van het dagelijkse maatschappelijke leven en blijven zich in rap tempo verder ontwikkelen. Het proces van informatisering versterkt op velerlei manieren de processen van individualisering en informalisering. Individuen kunnen nu via internet bijvoorbeeld onafhankelijk informatie uit diverse bronnen achterhalen en contacten leggen voor hun eigen persoonlijke doelen. Deze informatie stelt hen vervolgens weer in staat om de oordelen van autoriteiten, zoals doctoren of leraren, te verifiëren en zo nodig te betwisten.

Informatisering wordt binnen de onderwijscontext onder andere zichtbaar in ict-toepassingen die binnen scholen worden gebruikt; van het smart board tot de digitale registratiesystemen. Verder is het voor scholen belangrijk om te kunnen aansluiten bij de leefwereld van jongeren waarin digitale informatievoorziening en communicatie een grote rol spelen, en hen te kunnen voorbereiden op een samenleving waarin deze rol steeds groter zal worden.⁴⁰

Internationalisering

We leven in een tijd waarin de wereld binnen handbereik is. Mede door informatisering en technische ontwikkelingen zijn fysieke grenzen vervaagd en worden de open Nederlandse economie en maatschappij sterk beïnvloed door ontwikkelingen in Europa en de rest van de wereld.

Internationalisering zien we in de onderwijscontext bijvoorbeeld terug in de multiculturaliteit van de leerlingpopulatie, die sinds de jaren zeventig met name in de stedelijke gebieden sterk is gegroeid. In steden als Amsterdam en Rotterdam is er tegenwoordig op ruim de helft van de scholen in primair en voortgezet onderwijs een leerlingpopulatie die voor het merendeel van niet-westerse afkomst is.⁴¹ Scholen moeten met deze culturele diversiteit omgaan en in hun onderwijs aansluiten bij leerlingen voor wie Nederlands niet de moedertaal is. Verder speelt internationalisering in het onderwijs een rol doordat scholen leerlingen moeten voorbereiden op een maatschappij waarin bijvoorbeeld beheersing van het Engels een vereiste is.

Intensivering

De intensivering binnen de maatschappij is een ontwikkeling die zich ten eerste richt op het versnelde ritme, de grotere drukte en de tijdsdruk in het dagelijkse leven en ten tweede verwijst naar het verlangen van mensen naar intense en intensieve emotionele ervaringen. Het verhoogde levensritme wordt bijvoorbeeld teruggezien bij ouders van jonge kinderen die beide werken en carrière maken. Het verlangen naar intense ervaringen zien we terug bij jongeren

³⁹ Jansen, Van den Brink & Kybers, 2012.

⁴⁰ Kennisnet, 2012.

⁴¹ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.j.

die na de middelbare school op wereldreis gaan of in de deelname aan grootschalige collectieve evenementen (oranjefeest, muziek-evenement, stille tocht, facebookfeest).

Intensivering wordt binnen de onderwijscontext onder andere zichtbaar in het feit dat ouders van leerlingen druk bezet zijn of dat leraren zelf onder tijdsdruk leven. Daarnaast kan de school met intensivering te maken krijgen, wanneer het zich bij hun leerlingen uit in een verlangen naar intensere ervaringen op het gebied van muziek, relaties, seks en het eigen lichaam, al dan niet in combinatie met alcohol of drugs.

2.2 Spanningsvelden in de beroepspraktijk van leraren

De onderwijspraktijk van de leraar is ingewikkeld. Goed onderwijs geven vraagt van leraren gedurende de dag hun volledige aandacht. Dit is niet helemaal nieuw. Complexiteit is eigen aan het leraarschap: leraren moeten zich tegelijkertijd richten op meerdere doelen en functies van onderwijs, ze hebben altijd te maken met de eigen voorgeschiedenis van iedere leerling, er vinden in de onderwijspraktijk gelijktijdig allerlei activiteiten plaats, veel zaken die voorvallen vragen om directe, snelle acties van leraren, veel handelingen vinden plaats in de openbaarheid, en de uitkomsten van allerlei processen in de onderwijspraktijk zijn moeilijk te voorspellen.⁴²

De complexiteit van het leraarschap wordt tevens geïllustreerd door de spanningsvelden die inherent zijn aan de beroepspraktijk van leraren. Mede op basis van de gesprekken die de raad voerde met leraren onderscheidt hij ten minste vijf fundamentele spanningsvelden waarbinnen leraren werken en ze in hun praktijk regelmatig voor professionele keuzes worden gesteld.

Spanning tussen doeldomeinen van onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming

Het onderwijs heeft verschillende doeldomeinen, die elkaar deels overlappen.⁴³ Onderwijs heeft als doel om mensen kennis en vaardigheden bij te brengen die ze nodig hebben voor een vervolgopleiding of beroep (kwalificatie). Daarnaast beoogt onderwijs om leerlingen te integreren in bepaalde sociale structuren, zoals de maatschappij of het beroep. In dit doeldomein worden leerlingen ingeleid in culturele, sociale, politieke of professionele praktijken, tradities en waarden (bijvoorbeeld burgerschapseducatie). Soms wordt persoonsvorming als apart doeldomein genoemd om te benadrukken dat het onderwijs ook de subjectieve, autonome kant van de leerling vormt. Het doel van onderwijs is niet alleen dat leerlingen kennis en vaardigheden verwerven en leren hoe ze moeten handelen en zijn in de bestaande sociale orde. Het onderwijs moet ook bijdragen aan de vorming van het individu met een eigen zingeving en eigen normen en waarden.

In de onderwijspraktijk voelen leraren de fundamentele spanning tussen deze drie doeldomeinen. Ze streven ernaar dat al hun leerlingen voldoende halen, met een diploma uiteindelijk gekwalificeerd de arbeidsmarkt opgaan, en competente, kritische en creatieve beroepsbeoefenaren worden. Tegelijkertijd willen ze dat diezelfde leerlingen als goed burger deel kunnen uitmaken van de samenleving. Bovendien is het hun bedoeling dat iedere leerling de eigen persoonlijkheid ontwikkelt en eigen keuzes leert maken. Leraren moeten gedurende de dag voortdurend inschattingen maken wat in de gegeven situatie de gewenste balans is tussen

⁴² Den Brok, 2011; Doyle, 1986.

⁴³ Biesta, 2011; Peschar & Wesselingh, 1995.

deze doeldomeinen.⁴⁴ Leraren zoeken die balans op momenten waarop ze bijvoorbeeld moeten inschatten wat in een specifieke situatie het beste is voor een bepaalde leerling of welke soort vakinhoud en -didactiek het beste kan worden aangeboden aan de groep. Dit spanningsveld wordt sterker wanneer er van buitenaf eisen worden gesteld aan het onderwijs waardoor leraren zich genoodzaakt voelen om één van de doeldomeinen voorrang te geven ten koste van de andere, en niet meer zelf in hun praktijksituaties de gewenste balans kunnen bepalen. Wanneer bijvoorbeeld verhoging van de leerprestaties op het gebied van taal en rekenen sterk moet worden geprioriteerd (kwalificatie), kan het voor leraren lastig worden om genoeg aandacht aan de ontwikkeling van sociale competenties van hun leerlingen te schenken wanneer zij dit nodig achten (socialisatie).

“Tijdens vergaderingen wordt de meeste tijd besteed aan hoe ze het verschil tussen het centraal examen en het schoolonderzoek zo klein mogelijk kunnen maken. In de lessen wordt meer geoefend met de stof die ze voor examen moeten kennen... Er is steeds minder ruimte voor het vormend deel van het onderwijs... Bij mij is ooit de liefde voor het werk van Couperus ontwaakt doordat mijn leraar zo mooi kon vertellen over dat onderwerp en het zo goed kon verbeelden. Voor dit soort dingen is vandaag de dag geen tijd meer.” (leraar voortgezet onderwijs)

Bron: *Gesprekken met leraren.*

Spanning tussen het streven naar gemeenschappelijkheid en het bieden van maatwerk

Leraren staan voor de taak om in hun onderwijs iets gemeenschappelijks voor al hun leerlingen na te streven. Het onderwijs vervult bepaalde functies en streeft naar het bereiken van gemeenschappelijke kerndoelen en eindtermen. Tegelijkertijd staan leraren steeds meer voor de taak om naar maatwerk te streven en het onderwijs af te stemmen op de individuele ontwikkelbehoeften van hun leerlingen. Dit spanningsveld wordt voor leraren nadrukkelijker op het moment dat hun leerlingenpopulatie diverser wordt in individuele behoeften (bijvoorbeeld grotere verschillen in zorgbehoeften of grotere verschillen in sociaal-culturele achtergrond en moedertaal).⁴⁵ Het is voor leraren dan een hele uitdaging om aan te sluiten bij al deze individuele behoeften en tegelijkertijd de hele groep naar het gewenste, gemeenschappelijke eindniveau te brengen.

“Het is een gevoel van onmacht wat ik constant voel, omdat ik zoveel moet doen tegelijkertijd en daardoor te weinig tijd heb voor die individuele leerling. Je hebt altijd de rest van de klas als je die ene leerling wilt helpen.” (leraar basisonderwijs)

Bron: *Van der Rijst & Van Veen, 2013.*

Spanning tussen persoonlijke betrokkenheid en professionele distantie

Leraren zijn doorgaans sterk betrokken bij het welzijn en de ontwikkeling van hun leerlingen. De leerlingen gaan hen aan het hart en hun betrokkenheid is een belangrijk bron van motivatie. Ze zien de behoeften van hun leerlingen en het is niet verwonderlijk dat leraren zo goed mogelijk zorg willen dragen voor ieder van hen. Toch zijn er situaties waarin deze persoonlijke betrokkenheid op gespannen voet kan staan met de professionele distantie die van hen wordt gevraagd op basis van schoolregels, standaarden en persoonlijk welzijn. Er zijn bijvoorbeeld hulpvragen van leerlingen die niet meer (alleen) door de leraar kunnen worden beantwoord.

⁴⁴ Biesta, 2011.

⁴⁵ Artiles, 1998; Ponte, 2003.

De vraag voor leraren is dan waar hun betrokkenheid kan of moet ophouden en er meer professionele afstand gewenst is.⁴⁶

“Je verzuipt als je niet bevlogen bent, maar het kan ook een valkuil zijn. Hoe vind je de balans? Soms zitten er wel zeven zorgleerlingen in je klas. Dan moet je keuzes maken. Offer je er drie op om er vier te kunnen redden? Je kunt ze niet allemaal redden.” (leraar middelbaar beroepsonderwijs)

Bron: *Gesprekken met leraren.*

Spanning tussen sturing en begeleiding van het leerproces

Een oud en belangrijk spanningsveld in het lesgeven is dat tussen het sturen en het begeleiden van het leerproces.⁴⁷ Leraren kunnen hun handelen richten op de vrijheid in het leren van hun leerlingen of op het sturen van hun leerproces.⁴⁸ In de eerste situatie begeleiden leraren leerlingen en in de tweede situatie onderwijzen ze hun leerlingen. Aan de ene kant moeten leraren het zelfstandig leerproces van hun leerlingen stimuleren en hen daarin coachen, maar aan de andere kant hebben leraren ook ideeën en verwachtingen over de richting en de uitkomsten van het leerproces en moeten ze op het juiste moment sturing geven. Regelmatig ontstaan er voor leraren situaties waarin een spanning tussen deze twee ontstaat en ze zich afvragen in hoeverre begeleiding dan wel sturing gewenst is.

“Ik heb een leerling ... die denkt volkomen divergerend en die wil nu een profielwerkstuk maken over chakra's en hij heeft een begeleider nodig. Het onderwerp moet aan een vak gelinkt worden. Nou ja, chakra's en maatschappijleer..., we hebben er ontegenwoordig lang over nagedacht wat we ermee zouden kunnen, nou eigenlijk bijna niks, het heeft met geen een vak te maken. Waarop hij zegt, ja maar waarom moet dat dan? Waarom kan ik niet gewoon onderzoeken wat ik leuk vind? Toen dacht ik: nou je hebt eigenlijk ook gewoon gelijk. Ik ga hem nu begeleiden. Hij gaat een aantal vragen voor zichzelf stellen die hij wil en dan stuur ik die vragen een klein beetje zodat het in ieder geval nog een beetje een maatschappelijke dimensie heeft ... Ik houd de kwaliteit wel in de gaten, hij moet wel met een goed verhaal komen, er moet wel onderzoek gedaan worden en het moet wel via een aantal wetenschappelijke methodes.” (leraar voortgezet onderwijs)

Bron: *Van der Rijst & Van Veen, 2013.*

Spanning tussen eigen onderwijs-pedagogische opvattingen en die van anderen

Onderwijs vindt plaats in interactie, samenwerking en verbinding met anderen. Collega's, schoolleiding, jeugdzorg, maatschappelijk werk, ouders en andere betrokkenen hebben hun eigen opvattingen over hoe een leraar onderwijs-pedagogisch zou moeten handelen. Soms verschillen deze opvattingen met die van de desbetreffende leraar. Leraren komen dan in situaties waarin een spanningsveld ontstaat waarin zij moet beslissen in hoeverre ze zullen handelen naar hun eigen opvattingen/waarden of de wensen/opvattingen van collega's, ouders of andere betrokkenen.⁴⁹

46 Aultman, Williams-Johnson & Schutz, 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011.

47 Van Kan, Brouwer & Zitter, 2012; Van Parreren, 1965.

48 Berlak & Berlak, 1981; Tzuu, 2007.

49 Shapira-Lishchinsky, 2011.

Leraren gaven in de gesprekken met de raad aan dat de verschillende spanningsvelden ertoe leiden dat ze in hun onderwijspraktijk regelmatig voor ingewikkelde kwesties komen te staan waarin ze (soms snelle) keuzes moeten maken. Vaak gaat het hier om specifieke situaties met daarin specifieke leerlingen, groepen, doelstellingen en samenwerkingspartners. Er bestaat geen vast recept voor hoe leraren moeten handelen in deze tot op zekere hoogte unieke situaties. Ze stellen leraren voor dilemma's waarin je verschillende dingen kunt doen en waarin voor diverse opties iets goeds te zeggen is.⁵⁰ De leraar moet hierin steeds zelf een goede inschatting maken en kiezen wat in het specifieke geval de meest effectieve en gewenste manier van handelen is. De dilemma's die leraren dagelijks in hun beroepspraktijk binnen de klas (in het lesgeven) en buiten de klas (in samenwerking) ervaren, geven inzicht in de dagelijkse onderwijspraktijk en wat het van leraren vraagt om daarin goed te handelen.

Dilemma's in de dagelijkse zorgpraktijk

Ook in andere sectoren binnen de publieke sector krijgen professionals geregeld te maken met dilemma's. In de zorg streven verpleegkundigen en verzorgenden ernaar om goede kwaliteit zorg te verlenen; ze willen patiënten en cliënten de zorg geven die ze nodig hebben en die zorg ook rechtvaardig verdelen. Dat is als beroepsbeoefenaar hun ideaal. Zorg verlenen gaat echter niet zonder dilemma's, want het is niet in elke situatie duidelijk wat het juiste of het beste is om te doen. Deze dilemma's gaan zowel over klassieke ethische vraagstukken, zoals euthanasie als over alledaagse zorgactiviteiten.

De laatste jaren ervaren verpleegkundigen en verzorgenden in toenemende mate (morele) dilemma's. Dit komt door verschillende veranderingen in de zorg. Er is bijvoorbeeld meer vraag naar transparantie en er moet steeds meer administratieve verantwoording worden afgelegd in verslagen en rapportages. Door deze administratieve druk is er minder aandacht en zorg voor de cliënt. Een wandeling maken met de bewoner lukt niet meer. Waar besteed je als verpleegkundige of verzorger je tijd aan, is dat het bieden van goede zorg aan de cliënt of aan de administratieve taken? Ook de veranderde indicatiestelling levert meer dilemma's op. De verpleegkundigen en verzorgenden signaleren steeds krapper wordende indicaties en ook indicaties voor een lager zorgniveau dan voorheen. In hoeverre moet de verpleegkundige of verzorgende de cliënt de zorg bieden die volgens eigen maatstaven nodig is en in hoeverre moet men zich houden aan de geïndiceerde zorg?

Bron: Struijs & Van de Vathorst, 2009.

Typen dilemma's in de dagelijkse onderwijspraktijk binnen de klas: wat, hoe en wie?

In opdracht van de Onderwijsraad is een selectie van 160 verschillende dilemmasituaties van leraren binnen hun klas geanalyseerd.⁵¹ Het betrof geobserveerde situaties uit de dagelijkse lespraktijk, waarvan leraren aangaven dat ze daar op een bepaalde manier hadden gehandeld, maar achteraf ook andere goede alternatieven zagen. Hun keuze was op die momenten dus niet zonder meer goed of fout; ze zagen ook goede redenen om het anders te doen. In totaal namen vijftig leraren uit het speciaal, primair en voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs deel aan dit onderzoek.

Het onderstaande voorbeeld laat zo'n dilemmasituatie zien in de dagelijkse lespraktijk. Een leraar kiest ervoor om de regels rondom mobiele telefoons in zijn klas strikt te hanteren, maar ziet achteraf ook goede redenen om in het geval van deze jongen die regel te laten vieren. In

⁵⁰ Van Kan, Ponte & Verloop, 2013.

⁵¹ Van Kan, Brouwer & Zitter, 2012.

hoeverre had hij wat losser moeten reageren en het excuus van de leerling voor het onbedoeld overgaan van de telefoon in overweging moeten nemen?

Voorbeeld van een dilemma in de klas: strikt hanteren van regels of laten vieren van regels



Bron: Van Kan, Brouwer & Zitter, 2012.

Er zijn in de lespraktijk drie typen dilemma's te onderscheiden: wat-, hoe- en wie-dilemma's.

Wat-dilemma's gaan over wat leerlingen zouden moeten leren. Bijvoorbeeld het dilemma in hoeverre je als leraar moet focussen op het curriculum of op de leervraag van je leerlingen. Bied je als leraar elke leerling dezelfde leerstof op een dagdeel aan of pas je de leerstof aan de leerbehoefte en motivatie van de specifieke leerling aan?

Hoe-dilemma's richten zich op de manier waarop leraren onderwijs geven, hoe hun leerlingen leren en welk gedrag ze toelaatbaar vinden. Bijvoorbeeld het dilemma in hoeverre de leraar intervenueert in het leerproces van de leerling en in hoeverre de leraar ruimte geeft aan eigen initiatief en zelfontdekkend leren; loods je als leraar de leerlingen door een ingewikkeld natuurkundeprobleem of laat je de leerlingen het probleem zelf of in groepjes oplossen?

Wie-dilemma's hebben betrekking op wie de leraren als professional zijn, en hoe ze zich verhouden tot hun leerlingen. Bijvoorbeeld het dilemma in hoeverre leerlingen afhankelijk zijn van een leraar om te kunnen functioneren in het onderwijssysteem en in hoeverre leerlingen zelfstandig problemen kunnen oplossen. Grijp je als leraar in omdat een leerling een woede-uitbarsting dreigt te krijgen of laat je het op zijn beloop om te kijken of de leerling zichzelf in de hand weet te houden?

Deze drie typen dilemma's kunnen worden onderverdeeld in twaalf specifieke dilemma's waar leraren in hun klas mee te maken hebben (zie kader).

Dilemma's binnen de klas

Wat-dilemma's

1. Focus op het curriculum versus focus op capaciteiten van de leerling.
2. Onderste uit de kan halen versus genoeg nemen met minder.

Hoe-dilemma's

1. Aansturen van leersituatie versus autonomie in leersituatie.
2. Focus op het leerproces versus focus op het werkproces.
3. Corrigeren van de groep versus corrigeren van het individu.
4. Docent-gestuurd leerproces versus leerling-gestuurd leerproces.
5. Vaste volgorde in een leersituatie versus organisch verloop in een leersituatie.
6. Collectieve aandacht versus gedifferentieerde verdeling van aandacht.
7. Strikt hanteren van de regels versus laten vieren van de regels.

Wie-dilemma's

1. Speciale zorg bieden versus uitgaan van zelfverantwoordelijkheid.
2. Zakelijke opstelling naar leerlingen versus persoonlijke opstelling naar leerlingen.
3. Vervullen van klassieke docent-rol versus vervullen van een beroepsrol.

Bron: Van Kan, Brouwer & Zitter, 2012.

De dilemma's beschrijven steeds twee uitersten van wat een leraar in een specifieke situatie kan doen. Ieder van de uitersten vertegenwoordigt een handeling die ten goede kan komen aan de kwaliteit van het onderwijs. Leraren moeten daarin de juiste balans vinden en staan geregeld voor de keuze in hoeverre ze in de specifieke situaties binnen hun praktijk voor het ene dan wel het andere uiterste moeten kiezen. Op een enkele uitzondering na doen deze keuzemomenten zich algemeen voor in de onderwijspraktijk. In bijlage 1 zijn deze verder beschreven en geïllustreerd met voorbeelden uit de verschillende onderwijssectoren.

Dilemma's in de dagelijkse onderwijspraktijk buiten de klas

De huidige onderwijspraktijk van leraren stopt niet bij de deur van het klaslokaal. In iedere sector werken leraren tegenwoordig samen als onderdeel van een team en steeds vaker vindt er daarbuiten nog samenwerking en interactie met anderen betrokkenen plaats (zorgcoördinator, hulpverlener, ouders). De onderwijspraktijk buiten het leslokaal neemt voor leraren vandaag de dag een steeds belangrijker plaats in. In de gesprekken die de raad met leraren voerde, werd duidelijk dat leraren hier ook regelmatig voor dilemma's komen te staan. Deze keuzemomenten ontstaan in de wisselwerking tussen de individuele leraren en hun omgeving (collega's, leidinggevenden, vakgroep, zorgteam).⁵²

Een belangrijk keuzemoment dat zich voordoet, betreft de verantwoording van het eigen handelen. Leraren moeten steeds vaker hun handelen op papier verantwoorden en dit kan belangrijk zijn voor een goede samenwerking met anderen buiten de klas. Leraren kunnen echter "een spanning ervaren in hoeverre ze tijd buiten hun lessen moeten besteden aan het vastleggen en verantwoorden van het handelen en in hoeverre ze tijd moeten besteden aan de daadwerkelijke voorbereiding van hun onderwijs; in hoeverre besteed je als leraar je tijd aan het vastleggen van al de individuele hulpvragen van je leerlingen in hun handelingsplannen en in hoeverre besteed je je tijd aan het voorbereiden van je onderwijsactiviteiten aan deze leerlingen?"⁵³

⁵² Fransson & Grannäs, 2013.

⁵³ Van der Rijst & Van Veen, 2013.

"Ik heb vaak het dilemma: ga ik het plan goed op papier zetten wat ik in mijn hoofd heb voor dat kind of ga ik daadwerkelijk ook de spullen bij elkaar zoeken die ik nodig heb en het uitvoeren? Teveel tijd gaat zitten in de administratie. Ik moet dan steeds kiezen, want er is niet tijd voor beiden. Maar je bent verplicht om het vast te leggen, zeker als je een indicatie wilt voor een leerling, dan moet het zo in detail zijn vastgelegd...In het begin ging ik heel veel overwerken om die rapporten af te krijgen. Maar daar zit een grens aan. Ik kies dus. Het wordt dan geen flut-rapport, maar soms staat het niet op papier en dan doe ik het gewoon. Het is een beetje schipperen. De ene keer kies je voor het goed opschrijven en de andere keer voor het daadwerkelijk uitvoeren." (leraar basisonderwijs)

Bron: Van der Rijst & Van Veen, 2013.

Een aanverwant dilemma dat buiten de klas kan ontstaan, is in hoeverre leraren zichzelf persoonlijk verantwoordelijk moeten voelen voor de kwaliteit van onderwijsprocessen en resultaten en waar de collectieve of gedeelde verantwoordelijkheid begint. In hoeverre moet je het als leraar je persoonlijk aanrekenen dat een zorgleerling het bij jou in de klas niet redt en in hoeverre zijn jouw collega's, leidinggevend, de zorgondersteuners en ouders medeverantwoordelijk?⁵⁴

Een ander keuzemoment kan ontstaan in de relatie met collega's. Leraren kunnen sterk betrokken zijn bij hun collega's en deze betrokkenheid kan een belangrijke bron van motivatie zijn en de basis van een hecht team. Leraren kunnen echter spanning ervaren in hoeverre ze zich in keuzes loyaal naar hun collega's en hun opvattingen moeten opstellen en in hoeverre ze keuzes moet maken vanuit hun eigen oordeel over wat het beste is in een bepaalde situatie. In hoeverre stel je je als leraar net als je collega's niet actief op bij de ontwikkeling van een nieuwe zorgstructuur en laat je de vernieuwing 'overwaaien' en in hoeverre draag je eigen ideeën voor verbetering aan?⁵⁵

Een vergelijkbaar keuzemoment kan ook voorkomen in de relatie met leidinggevend. Vanuit hun positie in de organisatie wordt verwacht dat leraren de beslissingen van hun leidinggevend respecteren; deze formele rolverdeling kan stabiliteit geven in het beleid van de school. Leraren kunnen hier echter spanning ervaren. In hoeverre moeten ze zich in hun handelen loyaal naar leidinggevend en hun opvattingen opstellen en in hoeverre moeten ze ervoor kiezen om naar eigen inzicht te handelen? In hoeverre accepteer je als leraar de beslissing van je leidinggevende wanneer deze de toetsmomenten voor jouw vak nauwkeurig vastlegt en in hoeverre besluit je je te verzetten en de toetsmomenten naar eigen inzicht in te plannen?⁵⁶

Keuzes in dilemma's niet zwart-wit: verschillende handelingsperspectieven mogelijk

De hierboven gegeven opsomming is niet als uitputtend bedoeld, maar laat zien dat dilemma's in de beroepspraktijk van de leraar niet te vermijden zijn. Sterker nog, ze behoren bij het leraarschap.⁵⁷ Ze illustreren de complexiteit van de dagelijkse beroepspraktijk en wat het van leraren vraagt om daarbinnen goed, professioneel te handelen.⁵⁸ De dilemma's laten zien dat het op keuzemomenten van leraren zelden gaat om een eenvoudige goed-foutafweging en een keuze voor één van de twee uitersten. Deze keuzes blijken vaak niet zo zwart-wit; ze hangen af van de kenmerken van de specifieke situatie en leraren kunnen vanuit verschillende perspectieven handelen. In het onderstaande kader staan zes van deze perspectieven beschreven. Vanuit ieder perspectief wordt door de leraar een verantwoord doel in relatie tot onderwijs aan leer-

54 Kelchtermans, 2012.

55 Shapira-Lishchinsky, 2011.

56 Kingma, 2013.

57 Kelchtermans, 2012.

58 Fransson & Grannäs, 2013.

lingen nagestreefd. Het is echter aan de leraar om te beoordelen en te beslissen in hoeverre de verschillende perspectieven en doelen in specifieke praktijksituaties prioriteit krijgen.

Handelingsperspectieven binnen de klas

- zorgperspectief: leerlingen moeten beschermd worden en aan hen moet de juiste zorg en omgeving worden geboden;
- persoonlijk perspectief: leerlingen zijn uniek en hun persoonlijke ontwikkeling en behoeften staan centraal;
- contextueel perspectief: er moet rekening worden gehouden met de geschiedenis, achtergrond en leefomstandigheden van leerlingen;
- kritisch perspectief: leerlingen moeten worden voorbereid op het gelijkwaardig deelnemen aan gesprekken en het vormen van een onafhankelijke mening;
- functioneel perspectief: leerlingen moeten zo goed mogelijke leerprestaties leveren en het (leer)potentieel van de leerling moeten worden gemaximaliseerd;
- psychologisch perspectief: het gedrag van leerlingen moeten worden gelabeld in mentale of emotionele termen, zodat daar lesgeven en leren op kan worden afgestemd.

Bron: Van Kan, Ponte & Verloop, 2013.

Wanneer een leerling de vorige dag thuis iets heel vervelends heeft meegemaakt, zal een leraar er vanuit een zorgperspectief voor kunnen kiezen om de leerling eerst op te vangen met een persoonlijk gesprek en niet gelijk vanuit een functioneel perspectief te verwachten dat de leerling direct aanschuift bij de eerste les van die dag. De keuze voor het gewenste handelingsperspectief verschilt steeds van situatie tot situatie en is afhankelijk van de kenmerken van de specifieke situatie en de inschatting die de desbetreffende leraar maakt.

2.4 De leraar als (on)eigentijdse professional

In hoeverre is het vandaag de dag anders om leraar te zijn dan vroeger? De raad merkt op dat bepaalde fundamentele aspecten van het leraarschap niet veel verschillen met zestig jaar geleden. Ook toen waren er spanningsvelden en dilemma's. Die maken het leraarschap uitdagend en ingewikkeld, maar dat hoort bij het karakter van het beroep. In die zin is de aard van het beroep van leraren iets van alle tijden.⁵⁹

Het grote verschil met vroeger is echter dat de maatschappelijke context waarin leraren hun beroep uitoefenen, sterk aan verandering onderhevig is. De huidige samenleving is een netwerksamenleving, waarin mensen deel uitmaken van zeer uiteenlopende, kortdurende verbanden en groepen die dynamischer en internationaler zijn geworden.⁶⁰ Hierbinnen kunnen leraren hun werk per definitie niet in isolement doen. De beschreven maatschappelijke ontwikkelingen beïnvloeden het onderwijs en de school en daarmee verandert ook de context waarin leraren hun beroep uitoefenen. In samenspel versterken deze ontwikkelingen elkaar en leiden ze tot een dynamische, soms onvoorspelbare beroepspraktijk die voor leraren van dag tot dag en van school tot school zelden hetzelfde is.

Voor leraren is het allereerst de kunst (en opdracht) om in hun onderwijs bij deze veranderingen in de leefwereld van hun leerlingen betekenisvol aan te sluiten. Dit vraagt van leraren om bij te blijven bij de ontwikkelingen binnen de maatschappij, het vakgebied en de vakdidac-

⁵⁹ Kelchtermans, 2012.

⁶⁰ Bouttelier, 2011; Castells, 1996.

tiek. Ze moeten zich steeds weer nieuwe theorie verwerven en zich een nieuwe aanpak eigen maken en leren toepassen. De eigen of gezamenlijke opvatting over wat werkt, blijft dus in ontwikkeling en moet regelmatig worden aangepast.

“Dit kind heeft ADHD en je wordt verondersteld precies te weten hoe je daarmee om moet gaan. En dat het raar is dat jij nog niet hebt bedacht dat er zo’n scherpje op de tafel kan zodat het kind rustig kan werken. Dat behoort je allemaal te weten. Dat gevoel, dat maakt het complex, dat iedereen voortdurend aan je trekt en je behoort het op een bepaalde manier te doen en je moet het zelf maar even uitzoeken hoe je dat precies moet doen in je eigen klaslokaal. Na je pabo ben je nog niet uitgerust om volledig je klas te draaien, je weet zo veel nog niet. Dat duurt wel zo’n 5 à 6 jaar. Maar dan nog steeds is het veel en complex.” (lerares basisonderwijs)

Bron: Van der Rijst & Van Veen, 2013.

Ten tweede wordt in een dergelijke beroepscontext een sterk appel gedaan op het eigen beoordelingsvermogen. De beroepspraktijk is te complex en onvoorspelbaar voor standaardisering van handelen in protocollen en voorschriften. In de soms ingewikkelde praktijksituaties moeten leraren zelf afwegen wat in het desbetreffende geval de juiste beslissing is in het belang van de kwaliteit van het onderwijs aan hun leerlingen. Leraren moeten bijvoorbeeld zelf in staat zijn een goede afweging te maken in hoeverre het in een specifieke onderwijssituatie gewenst is het vastgestelde curriculum te volgen of daar (beredeneerd) van af te wijken.

“Ik heb het gevoel dat ik me heel strikt aan een vast stramien [lesprogramma] moet houden waar ik het inhoudelijk heel erg mee eens ben, maar omdat het zo vast is, kun je er nooit van afwijken. Ik vind het professioneel van een leraar als die ziet hé dat kind trekt het niet, ik ga er meer aandacht aan besteden... ik vind dat je moet inspringen op wat je ziet... Ik heb meer vrijheid nodig om te doen wat ik goed vind om te doen.” (lerares basisonderwijs)

Bron: Van der Rijst & Van Veen, 2013.

Een derde belangrijke verandering die de raad signaleert, betreft de veranderde gezagsrelaties in de maatschappij. Het gezag van de leraar naar ouders, leerlingen en anderen is niet meer vanzelfsprekend en moet steeds opnieuw worden verworven. Dit is in eerste instantie het gevolg van de informalisering van relaties in de maatschappij, maar wordt tevens ingegeven door het toegenomen belang van onderwijs en de individualisering. Een goede opleiding is immers van belang voor het individuele maatschappelijke succes en het is daarom belangrijk dat de talenten van iedere leerling optimaal worden ontplooid. Vanuit deze maatschappelijke achtergrond leggen bijvoorbeeld veel ouders zich tegenwoordig niet meer zomaar neer bij de mededeling van de leraar dat hun zoon of dochter lager dan gemiddeld presteert. Deze betrokken ouders nemen tijdens oudergesprekken niet meer alleen de door de leraar gepresenteerde zaken aan, maar vragen door en stellen waar nodig het handelen en oordeel van de leraar ook ter discussie.

“Drie keer per jaar hebben we oudergesprekken. Dit vind ik heel intensief omdat je ouders duidelijk moet maken hoe hun kind op school presteert en wat hun kind kan en vaak wat het nog niet kan. Bijvoorbeeld een kind dat al vier jaar lang op spelling niet goed presteert. Hoe kan dat dan, vragen die ouders. Nou dan geef ik aan: hij heeft een hele lage woordenschat, leert de repetities niet thuis, etc. Maar wat, vragen dan die ouders, ga jij dan doen om dit te verbeteren?” (leraar basisonderwijs)

Bron: Van der Rijst & Van Veen, 2013.

De veranderde beroepscontext vraagt van individuele leraren om een persoonlijke professionaliteit die hen in staat stelt om in praktijksituaties eigen keuzes te maken, deze te verantwoorden naar betrokkenen en zo het benodigde gezag voor hun handelen te verwerven of behouden. De raad vraagt in debat en beleid meer expliciete aandacht voor de aard en erkenning van het belang van deze persoonlijke professionaliteit.

3

Persoonlijke professionaliteit binnen én buiten de klas

3.1 **Omgaan met complexiteit van de lokale beroepspraktijk vraagt persoonlijke professionaliteit**

De raad concludeert dat de school als maatschappelijk instituut sterk wordt beïnvloed door een aantal maatschappelijke ontwikkelingen. Vanuit hun onderwijsopdracht moeten scholen en leraren betekenisvol aansluiten bij deze veranderingen in de leefwereld van hun leerlingen. Daarnaast hebben deze ontwikkelingen de complexiteit, diversiteit en onvoorspelbaarheid in beroepssituaties versterkt.

Voor het goed handelen in zo'n beroepspraktijk bestaan geen vaste 'recepten' en leraren moeten in hun praktijk steeds zelf goede inschattingen maken en beoordelen wat in hun specifieke, lokale praktijksituatie de beste handeling is. Hoewel er een sterk beroep wordt gedaan op het eigen praktisch oordeelsvermogen van leraren, is het gezag waarmee leraren tegenwoordig beslissingen in hun beroepspraktijk nemen minder vanzelfsprekend geworden. Leraren moeten hun gezag naar leerlingen, ouders en andere partijen steeds opnieuw verwerven.

Deze veranderde beroepscontext vraagt van individuele leraren, naast gedegen vakkennis en -bekwaamheid, om een persoonlijke professionaliteit die hen in staat stelt om in specifieke praktijksituaties eigen keuzes te maken, deze te verantwoorden naar betrokkenen en zo het benodigde gezag voor hun professioneel handelen te verwerven of behouden. Persoonlijke professionaliteit veronderstelt per definitie dat leraren deze keuzes niet in isolement maken. Individuele leraren zoeken in die keuzes steeds de wisselwerking met de (ontwikkeling van) collectieve waarden en doelen van het team, de school, de beroepsgroep of de overheid.

De raad concludeert dat dergelijke persoonlijke professionaliteit van leraren niet altijd vanzelfsprekend aanwezig is, maar tegelijkertijd in belangrijke mate de kwaliteit van handelen in de beroepspraktijk en daarmee de onderwijskwaliteit bepaalt. Hij vraagt daarom in het debat over en de beleidsvorming rondom de versterking van de professionaliteit van leraren om meer expliciete aandacht voor de aard en erkenning van het belang van deze persoonlijke kant van professionaliteit. Hiertoe geeft hij vier overwegingen mee.

Vier overwegingen in het denken over persoonlijke professionaliteit van leraren

Overweging 1: weten waar je voor staat en daarover in dialoog blijven met anderen

Met het sterke beroep dat de huidige onderwijspraktijk doet op het eigen oordeelsvermogen van leraren, zijn de persoonlijke drijfveren en professionele identiteit van leraren van groot belang geworden. Waar sta je voor in je beroep? Wat leraren belangrijk vinden, welke doelen ze in hun onderwijs nastreven en wat voor leraar ze willen zijn, vormen voor een belangrijk deel de basis van de individuele keuzes die ze dagelijks maken binnen hun lokale beroepspraktijk. Naast de benodigde vakbekwaamheid vindt persoonlijke professionaliteit zijn oorsprong in deze missie, waarden en identiteit van individuele leraren. Deze zijn nauw verbonden aan hun intrinsieke motivatie voor het beroep en de betrokkenheid bij hun onderwijs en geven in belangrijke mate richting aan hun handelen en houding in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Deze persoonlijke kern van professionaliteit blijft gedurende de loopbaan in ontwikkeling en staat in voortdurende interactie met ontwikkelingen in de beroepscontext. Dit vereist van leraren dat ze zich van deze persoonlijke kern bewust zijn en deze waar nodig naar andere betrokkenen in hun onderwijs (collega's, ouders, leidinggevenden, enzovoorts) kunnen verwoorden. Op deze manier kunnen leraren met anderen de dialoog aangaan over het 'waarom' van hun handelen en uitleggen waarom ze in specifieke situaties ervoor hebben gekozen om op een bepaalde manier te handelen. In het goed voeren van een dergelijke dialoog over de doelen en onderliggende waarden van hun onderwijs-pedagogisch handelen kunnen leraren voor een belangrijk deel hun gezag naar ouders, leerlingen en andere betrokkenen verwerven. Bovendien kunnen leraren in deze dialoog over waarden en doelen steeds de wisselwerking zoeken met de (ontwikkeling van) collectieve waarden, doelen en visie van de schoolorganisatie of beroepsgroep. Deze dialoog zou allereerst praktijknaabij moeten worden gefaciliteerd en gestimuleerd door lokale scholen en hun schoolbesturen.

Overweging 2: ingewikkelde praktijkvragen om eigen, wijze keuzes

In de beroepspraktijk stellen situaties met daarin specifieke leerlingen, groepen, samenwerkingspartners en doelstellingen leraren geregeld voor ingewikkelde vraagstukken en dilemma's. Hiervoor bestaan geen pasklare, uniforme antwoorden en leraren moeten voortdurend zelf (snelle) keuzes maken wat in hun lokale situatie de meeste geschikte handeling is. Deze keuzes zijn niet zwart-wit en vaak zijn er meerdere, gelijkwaardige handelingsalternatieven. Het goede doen op de goede manier in concrete praktijksituaties vraagt van leraren om praktische wijsheid, waarbij ze in hun oordeel een (snelle) afweging maken tussen de verschillende handelingsalternatieven, de collectieve kaders en waarden van school, beroep of overheid, hun eigen professionele waarden/doelen en de kenmerken van de specifieke situatie. Leraren die op een dergelijke manier afgewogen, wijze keuzes maken, laten professionaliteit in hun handelen zien en winnen aan gezag naar ouders, leerlingen en andere betrokkenen.

Deze praktische wijsheid van leraren ontstaat in een voortdurende interactie tussen hun ervaring, expertise en (bestaande) kennis. In deze interactie ontwikkelen leraren gaandeweg steeds meer 'gevoel' voor situaties in hun beroepspraktijk; ze gaan in hun beroepspraktijk de belangrijkste kenmerken van situaties steeds beter en sneller herkennen en daar adequaat naar handelen. Praktische wijsheid speelt weliswaar een belangrijke rol in de kwaliteit van het professioneel handelen van leraren, maar vanwege zijn impliciete en situatiespecifieke karakter is deze niet gemakkelijk te meten met gestandaardiseerde, generieke instrumenten.

Om praktische wijsheid te waarderen is het voor scholen belangrijk om in hun toezicht op en beoordeling van leraren naar creatieve, nieuwe manieren te zoeken die inzicht geven in de mate waarin leraren praktische wijsheid in hun handelen hebben ontwikkeld. Daarnaast vraagt de ontwikkeling van praktische wijsheid om (gezamenlijke) reflectie op praktijksituaties en voorbeelden van goede praktijken in opleiding en professionalisering.

Overweging 3: leraren met een missie benutten én creëren professionele ruimte

De missie van leraren stopt niet bij de deur van het klaslokaal. Leraren zijn belangrijke spelers binnen het onderwijsveld en hebben professionele ruimte nodig om hun onderwijs-pedagogische doelen en waarden ook buiten de klas na te streven en mee vorm te geven aan het onderwijs binnen de professionele leergemeenschap van hun school.

Een aspect van persoonlijke professionaliteit is dat leraren deze ruimte benutten én creëren. Professionele ruimte van leraren groeit door de verbinding en samenwerking aan te gaan met anderen buiten de klas. In deze samenwerking speelt het vertrouwen in de relaties tussen collega's, leidinggevend en andere betrokkenen een belangrijke rol. Een manier waarop leraren dit vertrouwen bij collega's, schoolleiding, ouders en andere betrokkenen verder kunnen vergroten, is door regelmatig verantwoording af te leggen over de activiteiten die ze ondernemen. Daarnaast kunnen ze op basis van hun intrinsieke motivatie en expertise ook de leiding verwerven in activiteiten binnen hun school die bijdragen aan hun professionele doelen. Hierbij wordt steeds de verbinding gezocht tussen hun individuele doelen en de collectieve doelen (team, school, beroepsgroep). Op deze manier vergroten ze invloed op hun omgeving ten dienste van hun professionele missie en doelen. Dit vergt van leraren vakbekwaamheid en inzicht in de (sociale) processen en machtsverhoudingen binnen hun schoolnetwerk en de manier waarop ze die positief kunnen beïnvloeden.

Overweging 4: kritisch-onderzoekende leraren blijven zich ontwikkelen

Samenleving, onderwijs en beroepspraktijk zijn voortdurend in beweging. Persoonlijke professionaliteit vraagt van leraren om aan te sluiten bij deze veranderingen en steeds weer antwoorden te vinden op de nieuwe vragen die zich in de praktijk voordoen. Hiertoe kijken ze samen met collega's, onderzoekers en anderen kritisch en nieuwsgierig naar hun eigen praktijk en professioneel handelen. Door het aannemen van een kritisch-onderzoekende houding en het uitvoeren van (gezamenlijk) praktijkgericht onderzoek naar belangrijke en urgente vragen in hun onderwijspraktijk, blijven de (gezamenlijke) onderwijspraktijk en persoonlijke professionaliteit van leraren in ontwikkeling.

Deze kritisch-onderzoekende houding en vaardigheden zorgen ervoor dat ook de andere aspecten van persoonlijke professionaliteit in ontwikkeling blijven. Het stelt leraren in staat om: te blijven onderzoeken wie ze als leraar willen zijn en zo hun identiteit verder te ontwikkelen; kritisch naar hun waarden en doelen te kijken en steeds bekwaamer te worden in het expliciteren ervan in de dialoog met anderen; hun ervaring steeds kritisch tegen het licht van bestaande kennis te houden en zo hun praktische wijsheid te blijven versterken; en nieuwe inzichten te blijven opdoen ten aanzien van inhoudelijke onderwijsonderwerpen, waardoor ze op basis van deze expertise leiderschap en invloed kunnen verwerven in activiteiten en professionele ruimte kunnen benutten of creëren. Leraren die op deze manier (met anderen) kritisch naar hun eigen handelen in de onderwijspraktijk blijven kijken en waar nodig aanpassen aan de ontwikkelingen in de beroepscontext, zijn een belangrijke waarborg van onderwijskwaliteit en verwerven gezag en respect naar betrokkenen.

Persoonlijke professionaliteit is geworteld in de missie, waarden en identiteit van individuele leraren. Deze zijn nauw verbonden met hun motivatie en betrokkenheid. Ze geven in belangrijke mate richting aan hun handelen en houding in de beroepspraktijk en staan in continue wisselwerking met collectieve waarden van schoolorganisatie en beroepsgroep. Wanneer leraren vandaaruit en vakbekwaam de dialoog over de keuzes in hun beroepspraktijk aangaan en deze naar anderen verantwoorden, kunnen zij gezag voor hun handelen verwerven.

4

Weten waar je voor staat en daarover in dialoog blijven met anderen

4.1 Leraarschap: een 'waardevolle' missie

In de onderwijspraktijk vragen veel situaties om een snelle oplossing. Hoe zorgen leraren er bijvoorbeeld voor dat de orde in hun klas wordt hersteld? Leraren kunnen niet om deze technische 'hoe-vragen' heen. Ze komen veel voor, ze zijn belangrijk en vragen om een direct antwoord; je moet als leraar gewoonweg (snel) iets doen anders wordt je klas afgebroken.⁶¹ In de drukte van de dagelijkse praktijk lopen leraren het risico dat het bij het beantwoorden van deze hoe-vragen blijft. Waarom leraren voor een bepaalde handeling kiezen, blijft dan impliciet.

"Als je meer dan 20 (les)uren werkt, wat ik dan merk is dat je dan in een doe-modus zit. Je moet alles de hele tijd doen en alles is belangrijk en morgen moet je er ook staan. Dus tijd om rustig te zitten en dingen te overdenken heb je niet." (leraar voortgezet onderwijs)

Bron: Van der Rijst & Van Veen, 2013.

Weten waar je als leraar voor staat

Het antwoord op de normatieve waarom-vragen van hun onderwijs is voor leraren van fundamenteel belang voor het goed beantwoorden van de vele hoe-vragen in hun beroepspraktijk.⁶² Waar sta je als leraar voor? Professioneel handelen vereist dat je goed weet waarom je iets doet en wat je met je onderwijs nastreeft. Het gaat immers niet alleen om wat er in een situatie mogelijk is of zou moeten gebeuren, maar ook wat een leraar wenselijk, waardevol of belangrijk vindt.⁶³ Waarom legt de leraar in het middelbaar beroepsonderwijs in zijn groep bij-

⁶¹ Van Kan, Brouwer & Zitter, 2012.

⁶² Kelchtermans, 2012.

⁶³ Biesta, 2009; Jacobs, 2010.

voorbeeld een opdracht niet uit volgens het boekje, maar zoals hij dat in de dagelijkse praktijk van zijn eigen bedrijf afhandelt?⁶⁴ Wellicht is het zijn doel om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de leefwereld van zijn leerlingen, die allemaal stage aan het lopen zijn. Zijn keuze in hoe hij zijn leerstof aanbiedt, wordt dus gedreven door zijn opvatting over het waarom van zijn onderwijs; hij vindt het belangrijk en waardevol in zijn onderwijs om leerlingen te raken en te motiveren. Zo'n professioneel doel of professionele waarde bepaalt waarom hij het in deze situatie op deze manier aanpakt. Het waarom en hoe van het handelen van leraren hangen in de praktijk dus nauw met elkaar samen. Goed, professioneel handelen vraagt van individuele leraren vakbekwaamheid, waarbij ze het waarom en hoe steeds weer met elkaar in verband brengen.

Leraren moeten een duidelijk eigen antwoord hebben op het waarom van hun keuzes. Waarom ze ervoor kiezen om hun onderwijs op een bepaalde manier in te richten, wordt voor een belangrijk deel bepaald door hun onderliggende opvattingen over wie ze (willen) zijn als leraar (hun identiteit), welke waarden en doelen ze belangrijk vinden om na te streven (bijvoorbeeld aansluiten bij de specifieke achtergrond en kenmerken van iedere leerling), en hun vakkennis en (vak)didactische bagage.⁶⁵ Deze opvattingen hangen vaak ook nauw samen met de redenen waarom ze voor het beroep hebben gekozen en het blijven uitoefenen. Het is de onderwijs-pedagogische missie die ze in hun onderwijs nastreven: het overdragen van kennis en het omgaan met leerlingen.⁶⁶ In deze missie en inhoudelijke gedrevenheid ligt ook hun betrokkenheid bij en intrinsieke motivatie voor de beroepspraktijk besloten.⁶⁷

"Ik ben leraar geworden omdat ik elke keer als ik in de buurt van een school kwam, ging er iets stromen, dat voelde heel goed. Dit is een plek waar ik heel veel voldoening uit kan halen. De kern van mijn werk is dat ik het beste uit de kinderen kan halen. Dat de kinderen zelf laten doen. Daar krijg ik ook de kick van. Als ik zie dat een kind het beste uit zichzelf weet te halen, iets kan, zich ergens in vastbijt, of als ik die een stapje verder heb kunnen helpen in zijn leerproces, daar haal ik wel een kick uit." (leraar basisonderwijs)

Bron: Van der Rijst & Van Veen, 2013.

Dit 'innerlijke vuur' blijft echter niet vanzelfsprekend branden. Onderzoek wijst er op dat lang niet alle leraren gedurende hun loopbaan zo intrinsiek gemotiveerd en betrokken blijven.⁶⁸

Weten waar je als leraar voor gaat

Zonder uit te gaan van de eigen waarden, doelen en missie gaan leraren reactief, wellicht technisch correct, handelen. Ze voldoen in hun onderwijssituaties misschien aan het hoognodige wat regels en buitenwacht van hen vraagt, maar doen niet wat zij zelf het meest wenselijk vinden vanuit hun eigen onderwijs-pedagogische waarden. Op deze manier verworden leraren gemakkelijk van makers tot uitvoerders van onderwijs en verliezen ze hun motivatie, betrokkenheid en innerlijke drive om een zo hoog mogelijke kwaliteit onderwijs te leveren aan hun leerlingen.

Leraren die weten waar ze in hun onderwijs voor staan, kunnen in hun beroepspraktijk ook doelgericht ergens voor gaan. Ze reageren niet slechts op de situaties die zich in hun praktijk

64 Van Kan, Brouwer & Zitter, 2012.

65 Beijaard, 2009; Rohaan, Beijaard & Vink, 2012.

66 Hooge, Honingh & Langelaan, 2011; Korthagen, 2004.

67 Bokdam, Berger & Volker, 2011; Vogels, 2009; Vogels & Bronneman-Helmers, 2006.

68 Canrinus, 2011; Canrinus, 2012.

voordoen, maar geven door hun keuzes voor bepaalde handelingen ook bewust richting aan deze situaties. Deze leraren nemen het onderwijs zoals het is niet voor lief, maar hebben ideeën over de inrichting en ontwikkeling ervan en streven (samen met anderen) de waarden en doelen na die ze belangrijk vinden. Naast de vereiste vakbekwaamheid en -kennis ziet de raad de expliciete aanwezigheid en drijvende kracht van deze 'waardevolle' missie bij leraren als de basis voor het goed, professioneel handelen van leraren in de beroepspraktijk.

"Als je weet wie jezelf bent en waarvoor je staat dan hoeft de schoolleider ook niet alle keuzes voor jou te maken." (leraar basisonderwijs)

Bron: Gesprekken met leraren.

4.2 Missie, waarden en identiteit in verbinding

De raad heeft eerder opgemerkt dat het handelen van leraren per definitie plaatsvindt binnen een geregelde ruimte.⁶⁹ De autonomie van leraren om hun eigen professionele doelen en waarden na te streven, is namelijk altijd begrensd door de wet en collectief geformuleerde normen, waarden en doelen (bijvoorbeeld bekwaamheidseisen in de Wet beroepen in het onderwijs). Een belangrijk deel van de persoonlijke professionaliteit van individuele leraren bestaat eruit dat ze binnen deze begrensde ruimte hun eigen weg vinden. Dat betekent dat ze in hun handelen niet alleen hun eigen waarden en doelen nastreven, maar zich ook bewust zijn van deze kaders en steeds verbinding zoeken met de collectieve waarden en doelen.⁷⁰

Hoewel de eigen missie, waarden en identiteit van leraren van groot belang zijn, kunnen deze dus niet los worden gezien van de collectief gekoesterde waarden en identiteit van het team, de school en beroepsgroep waar leraren onlosmakelijk deel van uitmaken.⁷¹ Het professionaliteitskwadrant in het eerste hoofdstuk liet reeds zien dat persoonlijke professionaliteit van leraren per definitie een voortdurende wisselwerking veronderstelt tussen het handelen van het individu en het grotere collectief waar deze onderdeel van uitmaakt.

Professionele dialoog aangaan met betrokkenen

In hoofdstuk 2 werd geconcludeerd dat de beroepscontext complexer, diverser en onvoorspelbaarder is geworden. Wat de beste manier van handelen is in een situatie ligt niet van te voren vast en tevens is het gezag waarmee leraren beslissingen maken niet meer vanzelfsprekend. Leraren kunnen niet anders dan proberen hun redenen voor hun keuzes in hun handelen zo goed mogelijk te expliciteren en te beargumenteren, maar ze kunnen daarbij niet terugvallen op een gezaghebbend instituut of kennisbasis die hun het daarvoor benodigde gezag verleent.⁷² Zelfs wanneer er onderzoeksresultaten over een onderwerp beschikbaar zijn, moeten leraren nog steeds zelf een keuze maken hoe ze daar in hun specifieke praktijksituatie mee omgaan. Deze onzekerheid en 'betwistbaarheid' van hun handelen is inherent aan de onderwijspraktijk van leraren. Het is een vorm van kwetsbaarheid in de professionaliteit van leraren die niet zozeer een probleem is, maar een kenmerk van het leraarschap. Het hoort bij het beroep en maakt de relatie en het gesprek met anderen mogelijk en noodzakelijk.

⁶⁹ Onderwijsraad, 2012c.

⁷⁰ Jacobs, 2010.

⁷¹ Kole & De Ruijter, 2007.

⁷² Kelchtermans, 2009; 2012.

Het kunnen expliciteren van hun missie, waarden en doelen stelt leraren in staat om aan anderen goed uit te leggen wat ze belangrijk vinden in hun onderwijs en waarom. Van hieruit kunnen leraren hun handelen verantwoorden en de dialoog over hun keuzes aan gaan. Bovendien kunnen leraren die deze dialoog aangaan ook noodzakelijke verbindingen leggen met andere professionals. Het tot stand kunnen brengen van een vruchtbare interdisciplinaire dialoog en samenwerking met bijvoorbeeld de orthopedagoog, jeugdhulpverlener, maatschappelijk werker of lerarenopleider, wordt voor leraren steeds belangrijker om goed te kunnen handelen in beroepssituaties.⁷³

“Ik vind het goed dat ze naar de cijfers kijken maar ik wil vervolgens wel het gesprek aangaan en kunnen uitleggen waarom bepaalde dingen zo gaan bij bepaalde klassen.” (leraar voortgezet onderwijs)

Bron: Kingma, 2013.

Professionele dialoog in beleid?

De raad ziet het voeren van een dergelijke dialoog als een belangrijk element van de persoonlijke professionaliteit waarmee leraren vandaag de dag hun onderwijs goed kunnen vormgeven en ook hun gezag naar anderen in de onderwijscontext (bijvoorbeeld ouders) kunnen verwerven. Tegelijkertijd merkt de raad op dat deze verantwoording en vormgeving van onderwijs in dialoog zich afspeelt in de handelingsruimte van leraren en scholen en zich van nature minder leent voor sturing en controle vanuit generieke, uniformerende beleidsmaatregelen. Deze dialoog zou allereerst praktijknaabij moeten worden gefaciliteerd en gestimuleerd door lokale scholen en hun schoolbesturen. Dit gesprek over individuele waarden en onderwijsdoelen kan ook de basis vormen voor de ontwikkeling en aanscherping van breed gedragen collectieve doelen in scholen en schoolbesturen.

“Hier maak ik me zorgen over. Dat je ziet dat de reactie van buitenaf steeds is: nieuwe maatregelen, nieuwe inspectie. Dat gaat echt niet werken. Die beroepsgroep zal sterker moeten zijn en die moet dit soort dingen zelf doen. Dat kan niet van buitenaf worden geregeld of gepusht. ...Ze [leraren] moeten zelf wat er in de klas gebeurt verbeteren en daar met elkaar over in gesprek gaan en dat je een beeld krijgt van zo doen we dat. Van hé, ik heb je les gezien en ik heb een aantal ideeën over wat goed onderwijs is, en wat vind jij daarvan. Welke rol spelen je opvattingen bij de didactische keuzes die je maakt. Maar hier hebben ze het niet over... Wat mist is een gesprek over wat goed onderwijs is.” (leraar voortgezet onderwijs)

Bron: Van der Rijst & Van Veen, 2013.

Het faciliteren en aangaan van de dialoog wordt door de raad gezien als een belangrijke manier om in de huidige beroepspraktijk leraren op hun professionaliteit aan te spreken en in samenspraak de kwaliteit en opbrengsten van hun lokale onderwijspraktijk te verantwoorden en te vergroten.

73 Noordegraaf, 2007; Schuman, 2010.

In de beroepspraktijk stellen praktijksituaties met daarin specifieke leerlingen, groepen, samenwerkingspartners en doelstellingen, leraren geregeld voor vraagstukken waarvoor geen pasklare antwoorden vanuit de beroepsgroep, de schoolorganisatie of een ander instituut bestaan. Leraren moeten zelf keuzes maken wat in hun praktijksituatie de meeste geschikte handeling is. Dit vraagt van leraren om een goed ontwikkeld beoordelingsvermogen: praktische wijsheid.

5 Ingewikkelde praktijkvragen om eigen, wijze keuzes

5.1 Praktische wijsheid: het goede doen op de goede manier

De raad constateert dat voor het goed, professioneel handelen in de beroepscontext vakbekwaamheid en -kennis van leraren van groot belang zijn, maar niet genoeg. Het individueel beoordelingsvermogen van leraren is daarnaast voor de persoonlijke professionaliteit cruciaal. In de ingewikkelde situaties en dilemma's binnen hun beroepspraktijk moeten leraren steeds (snel) de juiste beslissingen nemen. Leraren wegen af hoe ze in hun situatie op de goede manier kunnen handelen. Ze maken hierbij gebruik van wat ze weten en kunnen. Daarnaast houden ze rekening met zowel collectieve als persoonlijke waarden en met de kenmerken van de specifieke praktijksituatie. Voor het goed (en snel) kunnen handelen hebben leraren een goed ontwikkeld praktisch oordeelsvermogen nodig: praktische wijsheid.⁷⁴

“Wat wij doen is topsport. Wij moeten de hele dag schakelen. Wij moeten constant keuzes maken.”
(leraar basisonderwijs)

Bron: *Gesprekken met leraren.*

Praktische wijsheid

In het afgelopen decennium zijn auteurs in het domein van professionaliteit en professionele ontwikkeling terug gaan grijpen op het oude begrip praktische wijsheid.⁷⁵ Kort gezegd gaat praktische wijsheid niet over abstracte, generaliseerbare kennis of technisch correct kunnen handelen, maar over het goede doen op de goede manier in concrete praktijksituaties. Deze praktische wijsheid zien we bijvoorbeeld terug in de manier waarop leraren goed omgaan met

⁷⁴ Vergelijk professioneel handelen in de zorgcontext, Van Dartel, 2012.

⁷⁵ Praktische wijsheid voert terug op een onderscheid dat Aristoteles (384-322 v.Chr.) in de *Ethica Nicomachea* maakt in zijn deugdenleer tussen: episteme (wetenschappelijke, theoretische kennis); techne (vakbekwaamheid) en phronesis (praktische wijsheid); Aristoteles, 2005.

de in hoofdstuk 2 beschreven dilemmasituaties; op welke manier ze hun praktijksituatie beoordelen, daarin afgewogen keuzes maken wat in die specifieke situatie de juiste handeling is en er vervolgens naar handelen.

Praktische wijsheid heeft dus een ethische, normatieve dimensie; het gaat over de unieke situatie en de afweging van wat daarin de juiste handeling is. Leraren wegen niet alleen af hoe ze de situatie oplossen, maar ook waarom dat in het specifieke geval de juiste oplossing is. Het veronderstelt wat in het vorige hoofdstuk reeds werd beschreven: dat leraren in hun beroepspraktijk niet alleen de technische hoe-vragen moeten kunnen beantwoorden, maar ook de waarom-vragen van hun onderwijs.

Bij praktische wijsheid is de hele persoon van de leraar van belang; niet alleen zijn competenties als leraar, maar ook zijn identiteit, waarden en doelen.⁷⁶ Dergelijke praktische wijsheid komt met ervaring en komt in essentie neer op het vanuit waarden goed omgaan met de complexiteit en het onverwachte van praktijksituaties. Recent beschreven Schwartz en Sharpe vanuit het brede beroepenveld een aantal kenmerken van professionals die praktisch wijs zijn (zie kader).

Kenmerken van professionals die praktisch wijs zijn

- Ze kennen de doelen van de activiteiten waarin ze betrokken is. Ze willen het juiste doen om deze doelen te bereiken; ze willen de behoeften van de mensen vervullen waaraan ze een dienst verlenen.
- Ze weten hoe ze moeten improviseren; ze kunnen conflicterende doelen afwegen en regels en principes interpreteren in het licht van de bijzonderheden van iedere specifieke situatie.
- Ze zijn opmerkzaam; ze weten hoe ze de sociale context moeten 'lezen' en weten hoe ze verder moeten kijken dan het zwart-wit van regels naar het grijze gebied in de situatie.
- Ze weten hoe ze het perspectief van de ander kunnen innemen; om de situatie te zien, zoals de ander dat doet en dus te begrijpen hoe de andere persoon zich voelt. Deze wisseling van perspectief is wat een wijs persoon in staat stelt om empathie te voelen voor anderen en beslissingen te maken die de behoeften van hun cliënten (patiënten, leerlingen) dienen.
- Ze weten hoe ze gevoel moeten verbinden aan ratio; ze vertrouwen op gevoelens die een aanwijzing geven wat belangrijk is om in een situatie te doen, en nemen dit mee in hun oordeel, zonder dat het het oordeel vervormt. Ze kunnen intuïtief voelen of 'gewoon weten' wat het juiste is om te doen, waardoor ze snel kunnen handelen wanneer een situatie daarom vraagt. Hun gevoelens en intuïties zijn goed ontwikkeld.
- Ze zijn ervaren; praktische wijsheid is een ambacht en ambachtsmensen ontwikkelen zich wanneer ze de juiste ervaringen hebben. Ze leren bijvoorbeeld goed luisteren door veel te luisteren.

Bron: Schwartz & Sharpe, 2010.

Gevoel voor de specifieke situatie

Praktische wijsheid van leraren ontwikkelt zich in de wisselwerking tussen ervaring en theorie. Het vraagt van leraren dat ze in hun praktijk proberen toe te passen wat ze vanuit de theorie weten en kijken in hoeverre deze theoretische inzichten in hun specifieke praktijksituaties wel of niet werken. Gaandeweg gaan ze situaties steeds beter doorzien en ontwikkelen ze een gevoeligheid voor wat belangrijk is en wat ze wel of niet moeten doen in dagelijkse onderwijssituaties.⁷⁷

⁷⁶ Biesta, 2011.

⁷⁷ Korthagen & Kessels, 1999; Lunenberg & Korthagen, 2009.

Luisteren naar het pluis-/niet-pluisgevoel

Het pluis-/niet-pluisgevoel is als diagnostisch fenomeen in de huisartspraktijk al meer dan een eeuw oud. Talloze verhalen beschrijven hoe huisartsen dankzij een niet-pluisgevoel op tijd hebben verwezen naar een ziekenhuis. Hoewel rationele argumenten vrijwel ontbraken, hebben zij niet geargeld om een specialist in te schakelen. Ervaren specialisten nemen dat niet-pluisgevoel van huisartsen ook serieus en medische tuchtcolleges houden er rekening mee in uitspraken richting huisartsen én specialisten; ze vinden dat huisartsen naar hun niet-pluisgevoel moeten luisteren en handelen. Het pluis-/niet-pluisgevoel speelt een belangrijke rol in de huisartspraktijk en is gebaseerd op kennis: wetenschappelijke kennis, ervaringskennis en contextkennis. Het integreert gevoel en verstand en lichaam en geest. Over de hele wereld bestaan er woorden voor dit gevoel, zoals bijvoorbeeld 'onderbuikgevoel' in het Nederlands, 'gut-feeling' in het Engels, of 'jikkan' in het Japans.

Bron: Inoue, 2012; Stolper, 2010.

Praktische wijsheid gaat dus over het scherp zien, horen en voelen wat er in een situatie allemaal speelt en wat de essentie is; dit gevoel voor de situatie stelt leraren in staat om in hun beroepspraktijk (snel) de juiste beslissingen te nemen en goed te handelen.⁷⁸ Onderstaand voorbeeld illustreert het belang van praktische wijsheid voor de onderwijspraktijk van leraren.

Praktische wijsheid: een voorbeeld uit de onderwijspraktijk

Het is haar eerste jaar voor de klas. Haar klas is onrustig. Zittend achter haar bureau probeert Miriam overzicht te houden, onder andere door de leerlingen regelmatig te vragen stiller te zijn. Haar 'sssst' heeft echter niet altijd het gewenste effect. Ook als ze iets uitlegt is het niet altijd rustig. Onlangs, toen ze middenin een ingewikkelde uitleg over vulkanische activiteit was, vloog er zelfs een briefje door de klas. Omdat ze al haar aandacht nodig had voor het uitleggen, reageerde ze er niet op, maar dat leidde ertoe dat de onrust in de klas nog groter werd. Na afloop van de les kon Miriam niet anders dan concluderen dat haar uitleg aan een groot deel van de leerlingen voorbij moest zijn gegaan.

Drie jaar later. Miriams onderwijspraktijk is elke dag anders en voedt haar met ervaringen waarmee ze praktische wijsheid kan ontwikkelen. Zo heeft ze in haar eerste, moeilijke jaar een gevoeligheid ontwikkeld voor signalen vanuit de klas die aangeven dat er een onrust kan ontstaan die het leren van de leerlingen belemmert. Die gevoeligheid is deel van de praktische wijsheid die ze drie jaar later als bagage meeneemt als ze een klas binnenstapt: het briefje dat Johan wil doorgeven vormt nu geen onmiddellijke bedreiging voor de rust in de klas, maar Miriam voelt aan dat Johans actie verdergaande consequenties kan hebben, onder andere voor Sophie. Sophie is namelijk dyslectisch en die heeft haar mondelinge uitleg daarom hard nodig. Ze is zo wijs om Johan te corrigeren. Ze doet dat bijna zonder haar uitleg te onderbreken en laat Johan bovendien merken dat zijn band met haar geen gevaar loopt door naar hem te glimlachen en hem een knipoog te geven. Maar Miriams handelen wordt ook gevoed door theoretische kennis over dyslexie; kennis die ze heeft geïnternaliseerd en onmiddellijk kan inzetten in deze specifieke situatie.

Kortom, binnen enkele seconden neemt Miriam de essentiële elementen van de situatie waar: een mogelijk begin van onrust, het dyslexieprobleem van Sophie en haar belang bij Miriams mondelinge uitleg, het bewaken van een goede relatie met Johan, en het vasthouden van de aandacht bij de les van de rest van de klas. Miriam blijkt in staat om in deze situatie zonder veel moeite passend te handelen; ze houdt verbinding met haar eigen gevoelens en wensen, en ze weet de structuur van haar uitleg over vulkanische activiteit helder te houden. Miriam is dus in staat om in deze complexe

78 In de volwassene-kindrelatie omschreef de pedagoog Van Maanen dit snelle beoordelingsvermogen op een vergelijkbare manier als 'pedagogische tact': "to exercise tact means to see a situation calling for sensitivity, to understand the meaning of what is seen, to sense the significance of this situation, to know how and what to do, and to actually do something right"; Van Maanen, 1991. In het brede domein van professionaliteit is dit praktische oordeelsvermogen ook omschreven als Fingerspitzengefühl; Jacobs, 2008.

situatie geïntegreerd en wijs te handelen; vergeleken met drie jaar eerder is haar praktische wijsheid gegroeid. Deze groei laat zich karakteriseren als een groei in sensitiviteit, in het beter en sneller waarnemen van essentiële aspecten van het hier en nu. Ze ziet de situatie anders/beter dan drie jaren geleden.

Bron: Lunenberg & Korthagen, 2009a.

5.2 Praktische wijsheid ontwikkelt zich niet vanzelf

Leraren gaven in de gesprekken met de raad aan dat de praktische wijsheid 'voelbaar' is in de onderwijspraktijk van hun collega's. Op de een of ander manier maken praktisch wijze leraren vaak de juiste beslissingen in hun professioneel handelen, maar het is niet eenvoudig om anderen precies uit te leggen waarom bepaalde leraren het wel of niet in hun vingers hebben. Praktische wijsheid is sterk verweven met de persoon en het handelen van de individuele leraar en laat zich lastig expliciteren.⁷⁹ Praktische wijsheid is belangrijk voor het goed, professioneel handelen, maar de vraag is hoe je het nuttig in beeld kunt brengen en de ontwikkeling ervan kunt stimuleren.

Waarderen van praktische wijsheid vraagt om andere vormen van beoordeling

Praktische wijsheid is weliswaar voelbaar in het dagelijks handelen, maar niet gemakkelijk te meten. De mate van praktische wijsheid van leraren is lastig te beoordelen in een gestandaardiseerd instrumentarium vanwege zijn impliciete en situatiespecifieke karakter. Aangezien praktische wijsheid een belangrijke rol speelt in de kwaliteit van het handelen van leraren en hun onderwijs is het belangrijk om naar creatieve, nieuwe manieren te zoeken die inzicht geven in de mate waarin leraren praktische wijsheid in hun handelen hebben ontwikkeld. Scholen zouden in de beoordeling van en toezicht op het handelen van leraren dergelijke nieuwe benaderingen een plaats kunnen geven. De raad ziet in de waardering van zo'n minder grijpbaar element van persoonlijke professionaliteit mogelijkheden om van andere sectoren te leren, zoals de officiële erkenning van het belang van het pluis-/niet-pluisgevoel voor goed handelen bij huisartsen.⁸⁰

Praktische wijsheid ontwikkelen door oefenen en afkijken

Praktische wijsheid ontwikkelt zich niet vanzelf. Het ontstaat in de praktijk en leraren krijgen dit vermogen om wijs te oordelen in de vingers door veelvuldige oefening en reflectie waarbij ze hun ervaringen verbinden aan inzichten van anderen (collega's, theorie en onderwijsonderzoek).⁸¹ Op die manier ontwikkelen leraren ook de benodigde snelheid om in de vaak drukke onderwijspraktijk onmiddellijk goede oordelen te vellen. In de ontwikkeling van deze oordeelsvorming zouden bijvoorbeeld voorbeelden kunnen worden bestudeerd van leraren die hier reeds erg goed in zijn. Dit zou kunnen door hen te observeren en met hen in gesprek te gaan over de situaties en de achterliggende redenen voor hun handelen daarbinnen.⁸² De raad ziet een belangrijke rol weggelegd voor de ontwikkeling van praktische wijsheid door dergelijke (gezamenlijke) reflectie op praktijksituaties in het curriculum van lerarenopleidingen, inductieprogramma's en verdere professionaliseringsactiviteiten.⁸³

79 Lunenberg & Korthagen, 2009a.

80 Stolper, 2010.

81 Biesta, 2011.

82 Zie voor een voorbeeld van een dergelijke methodiek: Van Kan, Ponte & Verloop, 2010.

83 Lunenberg & Korthagen, 2009b.

Leraren met een missie hebben ruimte nodig om hun onderwijspedagogische doelen na te streven binnen de professionele leergemeenschap van hun school. Ze benutten én creëren deze ruimte door verbinding met anderen te zoeken en leiding te verwerven in samenwerking. Op deze manier invloed uitoefenen vraagt van leraren niet alleen vakbekwaamheid, maar ook gevoeligheid voor de machtsverhoudingen en (sociale) processen binnen hun schoolnetwerk.

6

Leraren met een missie benutten én creëren professionele ruimte

6.1 Balans zoeken tussen eigen doelen en kaders van professionele ruimte

In relatie tot professionaliteit wordt de laatste jaren in (beleids)documenten steeds vaker over de professionele ruimte van leraren gesproken (zie bijvoorbeeld het Actieplan leraar 2020).⁸⁴ Professionals beschikken per definitie over een ruimte waarin hun handelen niet enkel wordt bepaald door gestandaardiseerde procedures, maar waarin ze tot op zekere hoogte zelfstandig beslissingen kunnen nemen.⁸⁵ Deze professionele ruimte van leraren wordt meestal gedefinieerd als de mate waarin leraren zeggenschap hebben over of invloed kunnen uitoefenen op de werkprocessen in het onderwijs. De recent opgericht beroepsvereniging voor leraren, de Onderwijscoöperatie, definieert deze ruimte breder als: “de ruimte voor de leraar om zijn expertise te benutten ten gunste van onderwijskwaliteit. Het gaat dan om de ruimte om te beslissen ten aanzien van onderwijsinhoud, onderwijsinrichting (didactisch, pedagogisch en organisatorisch) en professionele ontwikkeling.”⁸⁶

Professionele ruimte wordt niet alleen bepaald door kenmerken van de feitelijke handelingsruimte (structuren, regels, middelen), maar voor een minstens zo belangrijk deel door de mate waarin leraren die ruimte om te handelen ervaren.⁸⁷ Leraren ervaren over het algemeen relatief veel zeggenschap over zaken die zich binnen hun klas afspelen, maar de invloed op de inrichting en uitvoering van het onderwijs of op professionalisering wordt minder ervaren buiten de klas (bijvoorbeeld op schoolniveau).⁸⁸

84 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011.

85 Zuurmond & De Jong, 2010.

86 Onderwijscoöperatie (z.j.).

87 Hulsbos, Andersen, Kessels & Wassink, 2012.

88 Diepstraten & Evers, 2012; Hogeling, Wartenbergh-Cras, Pass, Jacobs, Vrieling, e.a., 2009; Kessels, 2012.

“Als leraar in het mbo heb ik toch wel behoorlijke vrijheid hoe we de lessen vormgeven. In het primair onderwijs ligt toch wel erg veel vast, niet alleen de boeken, maar ook de rest van de methode. Hier in het mbo moeten we veel meer zelf ontwikkelen, en dat geeft ons vrijheid om zelf te bepalen hoe we de lesstof kunnen aanpassen op het niveau. We hebben wel de kwalificatiedossiers, met een gedeelte generiek en een gedeelte vakspecifiek. Daar moeten we wel rekening mee houden...Als gevolg van de grote organisatie van het mbo lijkt het soms dat er van bovenaf sommige zaken worden doorgevoerd. Het lijkt erop dat de managers niet altijd weten wat er op de werkvloer plaats vindt. Ik heb op het beleidsniveau niet echt veel invloed, maar wel op hoe we binnen ons team daarmee omgaan.” (leraar middelbaar beroepsonderwijs)

Bron: Van der Rijst & Van Veen, 2013.

Vergroting van deze ruimte wordt gezien als een manier om autonomie en zeggenschap bij de leraar te vergroten, met als doel de kwaliteit van het onderwijs te versterken.⁸⁹ Eerder gaf de Onderwijsraad aan dat deze professionele autonomie wordt begrensd door de gestelde normen op de gebieden van vakinhouden en (minimum)prestaties, examinering en bevoegdheidseisen.⁹⁰ Deze normen mogen naar de mening van de raad ambitieus zijn en richting geven aan het handelen van de professional. Tegelijkertijd is een te grote mate van centrale (overheids)sturing onwenselijk omdat dit de leraar belemmert om van zijn ruimte optimaal gebruik te maken. De ontwikkeling van normen en het geven van ruimte gaan idealiter hand in hand, waardoor er een geregelde ruimte ontstaat.

Voor het professioneel handelen van leraren betekent dit dat ze in hun beroepspraktijk steeds de balans zoeken tussen wat ze zelf goed en waardevol vinden en wat de omgeving van hen vraagt.⁹¹ Leraren moeten in hun praktijksituaties de balans zoeken tussen de missie, waarden en doelen die ze nastreven en de kaders van de professionele ruimte waarin ze zich bevinden. De raad vindt dat de persoonlijke professionaliteit van leraren er niet alleen uit bestaat om in het nastreven van hun professionele doelen de gegeven ruimte zo goed mogelijk te benutten, maar ook om deze proactief samen met anderen te creëren.

6.2 Creëren van professionele ruimte door het zoeken van verbinding

Een kenmerk van de professionaliteit van leraren is dat ze in de professionele leergemeenschap van hun school niet buitenspel staan, maar invloed op de uitvoering en inrichting van het onderwijs uitoefenen vanuit hun eigen waarden en doelen.⁹² Niet alleen binnen de eigen klas, maar ook buiten de klas. Deze professionele ruimte wordt gecreëerd in interactie en samenwerking met collega's en leidinggevenden.⁹³

Invloed verwerven buiten de klas

Leraren voelen zich niet alleen betrokken bij hun eigen klas en leerlingen, maar ook bij ontwikkelingen in de schoolorganisatie of in het onderwijs, zoals vernieuwingen of bezuinigingen. Dit zijn zaken waar ze vaak niet direct iets aan kunnen doen; ze liggen buiten hun invloedssfeer. Het gaat om kwesties die te groot zijn om direct (alleen) aan te pakken. Als leraren daar toch mee

89 Kessels, 2012; Bruining, Loeffen, Uytendaal & De Koning, 2012.

90 Onderwijsraad, 2012c.

91 McDaniel, Immers, Neeleman & Schmidt, 2010; Ponte, 2003; Van Swet, Van Huijgevoort, Cornelissen, Kienhuis, Smeets, e.a., 2008.

92 Kelchtermans, 2012.

93 Onderwijsraad, 2013.

aan de slag gaan, lopen ze het risico gefrustreerd te raken. Ze krijgen het niet van de grond en hebben het gevoel dat ze tegen een muur aanlopen.

“Je kan je stem laten horen in het team tijdens vergaderingen. Maar door schaalvergrotingen krijg ik soms ook het gevoel dat ik op sommige zaken steeds minder invloed heb ... Bijvoorbeeld de stagebezoeken. Vorig jaar deden we dat nog zelf als leraren, maar dat is nu roc-breed bepaald dat een aantal specialisten op dat gebied zich bezig gaan houden met de stagebezoeken. De leraren worden hiermee verlicht, maar de lijntjes worden langer, als leraar kennen we de leerlingen en kunnen we makkelijker onderwijs-op-maat geven. Ik neem dat dan maar zo, ook omdat ik op het roc-brede beleid geen invloed heb.” (leraar middelbaar beroepsonderwijs)

Bron: Van der Rijst & Van Veen, 2013.

Leraren die hun invloed wil vergroten en hun doelen willen verwezenlijken, kunnen bewust activiteiten ondernemen die net buiten hun eigen invloedssfeer liggen.⁹⁴ Wanneer de invloed van een leraar reikt tot de deur van haar eigen klaslokaal, dan zou zij bewust kunnen gaan samenwerken met collega's uit andere klassen. Wanneer zij bijvoorbeeld sportactiviteiten voor zorgleerlingen heel belangrijk vindt om sociaal sterker te worden, kan zij een sportvereniging uitnodigen om samen met haar hier een plan voor te maken. Vervolgens zou ze samen met de sportvereniging de bevindingen op een teambijeenkomst kunnen presenteren aan haar collega's en hen uitnodigen om hieraan deel te nemen. Door dit soort activiteiten te ondernemen vergroot de leraar stap voor stap haar invloed op de uitvoering en inrichting van het onderwijs binnen haar school en daarmee haar professionele ruimte om haar doelen na te streven.

“Ik kan volkomen mijn eigen ideeën over lesgeven kwijt in mijn klas en ook in de school. Maar daar zorg ik ook wel voor. Door gewoon met de ideeën te komen. Niet door ze te brengen van dit is het nu, nee. En ik doe niet alleen mijn eigen ideeën. Het is wel echt samenwerken. Er gebeuren ook dingen waarvan ik denk, mijn idee was het niet, maar daar leer ik wel weer van, van zo kan het ook.” (leraar voortgezet onderwijs)

Bron: Van der Rijst & Van Veen, 2013.

Professionele ruimte groeit door verbinden, vertrouwen en verantwoorden

Professionele ruimte van leraren groeit door de verbinding en samenwerking aan te gaan met anderen buiten de klas. In deze samenwerking speelt de kwaliteit van de relaties met collega's, leidinggevenden en andere betrokkenen een belangrijke rol. De kwaliteit van deze relaties zie je voor een belangrijk deel terug in de mate waarin collega's vertrouwen hebben in elkaars capaciteiten en integriteit en elkaars waarden en ideeën respecteren.⁹⁵ Een schoolklimaat waar onderling vertrouwen heerst, is een goede voedingsbodem voor leraren om samen met anderen doelen na te streven.

“Hoe meer ruis er tussen docent en leidinggevende zit, hoe meer spanning er kan ontstaan. Hoe groter de afstand, hoe dunner het vertrouwen en vertrouwen is noodzakelijk voor goede communicatie. Daar valt nog wat verbetering te halen.” (leraar voortgezet onderwijs)

Bron: Kingma, 2013.

94 Cornelissen, 2009; Covey, 1989; Verdonschot, Spruyt & Dresen, 2011.

95 Moolenaar, 2010.

Wanneer leraren erin slagen dit vertrouwen te winnen, dan zullen ze gemakkelijker anderen meekrijgen in de beoogde samenwerking en de doelen die ze nastreven. Een manier waarop leraren dit vertrouwen bij collega's, schoolleiding, ouders en andere betrokkenen verder kunnen vergroten, is door regelmatig verantwoording af te leggen over de activiteiten die ze ondernemen. Op allerlei manieren kunnen leraren aan anderen laten zien hoe iets werkt, hoe goed iets werkt en wat niet blijkt te werken.

Leiding nemen in gezamenlijke activiteiten

Het nastreven van waarden en daarbij de omgeving beïnvloeden, veronderstelt een vorm van leiderschap bij leraren waarin ze zelf initiatief nemen en bepaalde leiderschapstaken op zich nemen.⁹⁶ Deze vorm van leiderschap die niet wordt gedelegeerd of is verbonden aan een formele positie, wordt ook wel gespreid leiderschap genoemd.⁹⁷ Gespreid leiderschap is in de eerste plaats een andere manier van kijken naar leiderschap. Niet alleen naar leiderschap als gedragseigenschap van de formele (school)leider, maar vooral ook naar leiderschap als rol, als proces, dat zich voordoet in samenwerking tussen mensen. Wie dat leiderschap 'neemt' en 'verwerft' staat niet vast, maar kan verschillen van situatie tot situatie en activiteit tot activiteit.⁹⁸

In deze vorm van leiderschap ligt het accent op handelingen en activiteiten in dagelijkse situaties die gericht zijn op het beïnvloeden van anderen en het veranderen van het primaire proces, dat wil zeggen het verzorgen van onderwijs. Daarbij is het vooral belangrijk dat er gehandeld wordt en minder wie er precies handelt. Het gaat dus niet uitsluitend meer om de activiteiten van de formele (school)leider, maar om die van alle organisatieleden.⁹⁹

Leraren kunnen in gezamenlijke activiteiten het voortouw nemen en een leiderschapsrol op zich nemen met als doel samen met anderen waarden en doelen na te streven. Ze verwerven leiderschap of krijgen deze rol toegekend op basis van hun expertise op een bepaald onderwerp, hun intrinsieke motivatie en de ruimte die ze ervaren om activiteiten te ondernemen.¹⁰⁰

"Er wordt over ze [leraren] gedacht, er wordt voor ze gedacht en er wordt weinig met ze gedacht. En dat leidt bij heel veel leraren tot een soort van zie je wel het heeft toch geen zin, er wordt alleen maar over ons beslist. En dan denk ik, nou je bent er zelf bij. Dus als je met plannen komt is er altijd veel mogelijk. Alleen je moet wel met goede plannen komen. En dat is iets anders dan geef mij een eigen lokaal en een mooi rooster en dan komt alles allemaal goed." (Leraar voortgezet onderwijs)

Bron: Van der Rijst & Van Veen, 2013.

Inzicht in de micropolitiek van de schoolorganisatie is noodzakelijk

Wanneer leraren doelgericht hun invloed gaan uitbreiden en activiteiten leiden, krijgen ze onherroepelijk te maken met de (soms tegenstrijdige) belangen en doelen van andere betrokkenen. Leraren krijgen te maken met machtskwesties. Om op een goede manier invloed uit te oefenen binnen deze 'micropolitiek' van hun eigen schoolorganisatie is het belangrijk om inzicht te hebben in 'hoe de hazen lopen' binnen school. Naast het kunnen lezen van de situatie en zien

96 Harris, 2008; Kessels, 2012.

97 Spillane, 2006.

98 Hulsbos, Andersen, Kessels & Wassink, 2012.

99 Spillane, 2006.

100 Hulsbos, Andersen, Kessels & Wassink, 2012.

welke belangen er spelen, is het belangrijk om strategieën en tactieken toe te passen die de situatie zodanig beïnvloeden dat ze de gewenste veranderingen tot stand brengen.¹⁰¹

Deze leraren gaan bijvoorbeeld op basis van gedeelde doelen weloverwogen samenwerking met collega's aan, zoeken medestanders voor hun opvattingen binnen en/of buiten de school, onderhandelen met hun leidinggevende over zaken die ze belangrijk vinden, of bieden doelbewust principiële weerstand vanuit onderwijspedagogische waarden.¹⁰²

"Als je goed weet wat je wil en waarom je het wilt en je kunt dat verwoorden dan is je schoolleider er best voor te porren." (leraar basisonderwijs)

Bron: *Gesprekken met leraren*.

Vaak blijkt dat dit soort micropolitieke processen sterke emoties met zich meebrengt, zoals gevoelens van frustratie, machteloosheid, boosheid en kwetsbaarheid als iets niet lukt en gevoelens van trots, tevredenheid en blijdschap als doelen worden bereikt.¹⁰³ Het is belangrijk om constructief met deze emoties om te gaan.¹⁰⁴

Onderwijskwaliteit versterken door professionele ruimte in te perken of te vergroten?

De raad constateert dat professionele ruimte binnen de school op de eerste plaats ontstaat door een voortdurende wisselwerking tussen degenen die in de school werken.¹⁰⁵ In de interactie tussen leraren en schoolleiding die samen streven naar uitstekende kwaliteit van onderwijs ontstaat professionele ruimte. Persoonlijke professionaliteit van leraren stelt hen in staat om in deze wisselwerking de ruimte te verwerven binnen hun school die ze nodig hebben om samen met anderen aan de versterking van de onderwijskwaliteit te blijven werken. Tegelijkertijd merkt de raad op dat dit binnen veel scholen nog geen gewoonte is en dat leraren (en schoolleiders) daartoe weinig worden toegerust in opleidingen en verdere professionaliseringsactiviteiten.¹⁰⁶

In schoolbeleid dat zich richt op de versterking van de onderwijskwaliteit door het vergroten van professionele ruimte zou differentiatie moeten plaatsvinden ten aanzien van de mate van persoonlijke professionaliteit van leraren.¹⁰⁷ Aan de ene kant zouden de leraren met een sterk ontwikkelde persoonlijke professionaliteit moeten worden gestimuleerd om hun ruimte te vergroten. In dat geval moet het schoolbeleid zich richten op ruimte scheppen voor leraren en hun initiatieven om de kwaliteit van het onderwijs binnen hun school te versterken.

"Ik zou graag willen dat de docenten betrokken worden bij bepaalde beslissingen, en dan het liefst een kern van docenten waarvan je weet dat het professionals zijn en aan wiens mening meer gewicht zit." (leraar voortgezet onderwijs)

Bron: *Kingma, 2013*.

¹⁰¹ Dit wordt ook wel 'micro-politieke gelettertheid' genoemd: Kelchtermans, 2005; Kelchtermans & Ballet, 2002.

¹⁰² Kelchtermans, 2012.

¹⁰³ Zie bijvoorbeeld Achinstein & Ogawa, 2006; Cornelissen, Van Swet, Beijard & Bergen, 2013.

¹⁰⁴ Kelchtermans, 2012.

¹⁰⁵ Onderwijsraad, 2013.

¹⁰⁶ Kingma, 2013; Onderwijsraad, 2013.

¹⁰⁷ Vermeulen, 2012.

Aan de andere kant zijn er ook leraren die met oog op het bewaken van het minimumniveau van onderwijskwaliteit eerder minder dan meer ruimte moeten krijgen in hun beroepspraktijk. In deze gevallen zou het schoolbeleid zich moeten richten op het scherper begeleiden en (uiteindelijk) beoordelen van deze leraren.

“Elke leraar kent nogal wat mensen waarvan je denkt: dat kan echt niet voor de klas. Elke leraar zal zeggen: dat is niet goed voor het beroep en waarom doet niemand er iets aan? Maar die instrumenten worden zo generiek gemaakt, het moet voor iedereen hetzelfde zijn en dan zie je dat leraren die goed functioneren daar ook last van krijgen. Het is hetzelfde als met chemo: dat differentieert ook niet. Het maakt de goede en de slechte cellen kapot. Met dit is het hetzelfde. Dan komen er van die generieke maatregelen waar iedereen eigenlijk alleen maar last van heeft. En dan zeggen we, van kom op, het gaat erom dat je die slecht functionerende leraar er uitgooit, dat je zegt dat die er mee op moeten houden.” (leraar voortgezet onderwijs)

Bron: Van der Rijst & Van Veen, 2013.

Samenleving, onderwijs en beroepspraktijk zijn voortdurend in beweging. Dit vraagt van leraren om aan te sluiten bij veranderingen en antwoorden te vinden op nieuwe vragen. Daarvoor is het nodig om samen met anderen kritisch en nieuwsgierig naar hun eigen praktijk en handelen te kijken. Deze kritisch-onderzoekende houding zorgt ervoor dat leraren hun professionaliteit en onderwijs blijven ontwikkelen.

7

Kritisch-onderzoekende leraren blijven zich ontwikkelen

7.1

Kritisch-onderzoekende houding: (samen) antwoorden blijven zoeken op belangrijke vragen

De complexiteit en dynamiek van de beroepscontext is in de afgelopen jaren groter geworden. Het is zaak om bij te blijven bij de ontwikkelingen in de maatschappij en in vakinhoud en -didactiek. Daar komt bij dat het aan het leraarschap eigen is dat er zich regelmatig kwesties en dilemma's voordoen waar niet zomaar een beste antwoord voor bestaat.¹⁰⁸ Deze keuzes vragen om vakbekwaamheid, bewustwording van waarden en doelen van waaruit gehandeld wordt, en praktische wijsheid in het beoordelingsvermogen van specifieke beroepssituaties. In de veranderlijke beroepscontext staan veel van deze waarden en doelen niet zonder meer vast, omdat wat professionals en andere betrokkenen waardevol en belangrijk vinden mee verandert met de ontwikkelingen in de beroepscontext.¹⁰⁹

Persoonlijke professionaliteit duidt erop dat leraren hun keuzes regelmatig tegen het licht houden en kritisch reflecteren of dit wel juiste, verantwoorde keuzes waren.¹¹⁰ Waarom was het in deze situatie de goede keuze? Waren er nog andere goede mogelijkheden? Hoe verhoudt mijn handelen zich tot mijn ideaalbeeld van de leraar die ik wil zijn? Wat vinden anderen (collega's) van deze keuze? Bestaat er (nieuwe) theorie die (aanvullend) inzicht geeft? Zijn er resultaten van onderzoek die ik kan gebruiken? De persoonlijke professionaliteit van leraren impliceert deze kritisch-onderzoekende houding waarmee ze hun onderwijspraktijk en hun handelen niet als gegeven beschouwen, maar steeds reflecteren en (samen met anderen) kijken hoe het anders en beter kan.¹¹¹

¹⁰⁸ Kelchtermans, 2012.

¹⁰⁹ Van Dartel, 2012.

¹¹⁰ Vergelijk Van Dartel, 2012.

¹¹¹ Deze houding is eerder omschreven als die van een 'reflective practitioner', Schön, 1983; of als 'inquiry as stance', Cochran-Smith & Lytle, 1999.

“Je moet uitproberen en al doende leren in de praktijk. Reflecteren is een belangrijk aspect hiervan, het houdt je scherp. Je moet altijd willen uitproberen, willen verbeteren en blijven uitwisselen met collega’s.” (leraar basisonderwijs)

Bron: *Gesprekken met leraren.*

Praktijkgericht onderzoek: systematisch op zoek naar antwoorden

In navolging van landen als Engeland, de Verenigde Staten, Australië en Finland is er in het afgelopen decennium binnen het Nederlandse onderwijs meer aandacht gekomen voor het stimuleren van een kritisch-reflectieve, onderzoekende houding bij leraren.¹¹² Binnen lerarenopleidingen begint het leren uitvoeren van praktijkgericht onderzoek (zoals zelfstudieonderzoek, actieonderzoek, ontwerpgericht onderzoek) door leraren binnen hun eigen schoolpraktijk inmiddels een vaste plaats te verwerven.¹¹³ In het uitvoeren van dit type onderzoek wordt er gezocht naar wisselwerking tussen theorie en praktijk en wordt gestreefd naar het verwerven van inzicht in en het verbeteren van het eigen handelen en de eigen onderwijspraktijk. Naast de geldigheid en betrouwbaarheid van de ontwikkelde kennis staat hier ook vooral de bruikbaarheid van de ontwikkelde inzichten voor de onderwijspraktijk centraal.¹¹⁴ Gezamenlijk praktijkgericht onderzoek biedt leraren een goede mogelijkheid om samen met collega’s en onderzoekers antwoorden te zoeken op de (nieuwe) vragen in hun veranderlijke beroepspraktijk, voortdurend hun eigen bekwaamheid en kennis verder te vergroten en tegelijkertijd de kwaliteit van hun eigen onderwijs te blijven verbeteren.¹¹⁵ In deze lijn heeft de raad eerder aanbevolen om het praktijkgericht onderzoek van leraren te koppelen aan wetenschappelijk onderzoek van universitaire onderzoekers en lectoren waarin theorievorming meer centraal staat. Op die manier zouden er netwerken tussen scholen, universiteiten en andere instellingen kunnen ontstaan waarin gezamenlijk aan de verbetering van het onderwijs kan worden gewerkt en tegelijkertijd nieuwe (theoretische) kennis kan worden ontwikkeld.¹¹⁶

7.2

Kritisch-onderzoekende houding houdt persoonlijke professionaliteit in ontwikkeling

Belangrijk om antwoorden op hoe- en waarom-vragen kritisch te verbinden met opbrengsten

In de beroepspraktijk gaan de technisch-instrumentele hoe-vragen gemakkelijk domineren.¹¹⁷ Hoe los ik deze situatie in mijn klas op? Het zijn vragen die om een direct antwoord vragen en daarna dient zich vaak al snel de volgende hoe-vraag aan. Er wordt in de onderwijspraktijk vaak weinig tijd en ruimte ingeruimd om lang stil te staan bij het waarom van deze keuzes. Zoals in hoofdstuk 4 reeds werd aangegeven blijven de antwoorden op deze diepere waarom-vragen over het onderwijs vaak impliciet, maar zijn ze minstens zo belangrijk en staan ze in nauwe verbinding met het antwoord op de veelvuldige hoe-vragen.

Goed, professioneel handelen vraagt van leraren dat ze kritisch blijven nadenken of ze wel de goede dingen doen op de goede manier en de gewenste professionele doelen bereiken. Op die manier blijft hun persoonlijk professionaliteit in ontwikkeling. Het vraagt van leraren dat

¹¹² Vrijnsen-de Corte, 2011.

¹¹³ Cornelissen, 2011; Van der Linden, 2012.

¹¹⁴ Anderson & Herr, 1999; Cornelissen, 2011.

¹¹⁵ Geijsel, 2011.

¹¹⁶ Onderwijsraad, 2011c.

¹¹⁷ Van Kan, Brouwer & Zitter, 2012.

ze zich blijven afvragen waarom ze iets doen en wat ze dus nastreven in een situatie (waarom-vraag); hoe ze dat (willen) doen (hoe-vraag) en wat het daadwerkelijke effect van hun professioneel handelen is (opbrengsten in brede zin ten aanzien van de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming). De raad benadrukt dat deze vragen niet los van elkaar kunnen worden beantwoord. De persoonlijke professionaliteit van leraren bestaat eruit dat ze in hun streven naar optimale onderwijskwaliteit deze drie vragen steeds kritisch-onderzoekend met elkaar in verbinding brengen.¹¹⁸ Hoe heb je als leraar gehandeld in een bepaalde situatie? Waarom deed je het zo? Wat wilde je bereiken? Wat was het daadwerkelijke effect van je handelen? Heb je je beoogde doelen nu ook daadwerkelijk bereikt? Waarom wel of niet? Moet je je handelen bijstellen of misschien je doelen? Deze vragen worden bij voorkeur niet individueel onderzocht, maar in interactie met collega's en anderen.

Ontwikkeling van persoonlijke professionaliteit staat nooit stil

Een dergelijke kritisch-onderzoekende houding versterkt de verschillende aspecten van persoonlijke professionaliteit die in de voorgaande hoofdstukken zijn genoemd en zorgt dat deze continu in ontwikkeling blijven. Het kritisch onderzoeken van het eigen handelen in relatie tot de eigen waarden en onderwijsopbrengsten ondersteunt leraren bijvoorbeeld om de vaak impliciete waarden en praktische wijsheid van waaruit ze handelen te ontwikkelen, te expliciteren en te verwoorden naar samenwerkingspartners en andere betrokkenen.¹¹⁹ Zo kunnen ze beter de dialoog met anderen aangaan en daarbinnen verantwoording over hun handelen afleggen.¹²⁰

Praktijkgericht onderzoek van leraren wordt ook gezien als een manier voor leraren om hun waarden en doelen na te streven en de benodigde expertise te ontwikkelen. Vanuit deze intrinsieke motivatie en inhoudelijke deskundigheid kunnen leraren gedurende onderzoeksactiviteiten verbinding zoeken met anderen, leiderschapsrollen op zich nemen en zo ruimte verwerven.¹²¹ Bovendien ondersteunt praktijkgericht onderzoek leraren erin om op een productieve manier inzichten uit de theorie en de praktijk aan elkaar te verbinden. De kennis die ze zo in onderzoek ontwikkelen, kan vervolgens verder worden gedeeld en gebruikt binnen hun school en daarbuiten.¹²² Op deze manier dragen leraren ook bij aan collectieve vernieuwing en kennisontwikkeling binnen hun beroepsterrein.

De raad concludeert dat om aan te sluiten bij de complexe, veranderlijke beroepspraktijk de ontwikkeling van persoonlijke professionaliteit per definitie nooit stil kan staan en dat een kritisch-onderzoekende houding van individuele leraren daarmee dus onlosmakelijk verbonden is. De ontwikkeling van persoonlijke professionaliteit door deze kritisch-onderzoekende houding zou ook na de opleiding vanzelfsprekend onderdeel moeten uitmaken van nascholing en professionaliseringsactiviteiten.

118 Ponte, 2002.

119 Lunenberg & Korthagen, 2009a.

120 Jacobs, 2010.

121 Cornelissen, 2011; Smeets & Ponte, 2008.

122 Cornelissen, 2011.

Afkortingen

ict	informatie- en communicatietechnologie
mbo	middelbaar beroepsonderwijs
roc	regionaal opleidingscentrum
zzp	zelfstandige zonder personeel

Literatuur

- Achinstein, B. & Ogawa, R. (2006). (In)Fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 26(1), 30-63.
- Anderson, G.L. & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- Aristoteles (2005). *Ethica Nicomachea*. Budel: Damon.
- Artiles, A.J. (1998). The dilemma of difference: enriching the disproportionality discourse with theory and context. *Journal of Special Education*, 32(1), 32-36.
- Aultman, L.P., Williams-Johnson, M.R. & Schutz, P.A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education*, 2009(25), 636-646.
- Ball, S.J. (2012). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven*. Oratie, Eindhoven University of Technology. Eindhoven, 3 juli 2009. Geraadpleegd via <http://alexandria.tue.nl/extra2/redes/Beijaard2009.pdf>.
- Berlak, A. & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling: Teaching and social change*. London/New York: Methuen.
- Biesta, G. (2009). Values and ideals in teachers' professional judgment. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (eds.), *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward (184-193)*. London: Routledge.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 32(3), 4-16.
- Bokdam, J., Berger, J. van Oploo, M. & Volker, G. (2011). *Tussenmeting Convenant Leerkracht 2011*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Bouttelier, H. (2011). *De Improvisatiemaatschappij. Over de sociale ordening van een onbegrensde wereld*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Bronneman-Helmerts, R. (2011). *Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010)*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Bruining, T., Loeffen, E., Uytendaal, E. & De Koning, H. (2012). *Creëren van professionele ruimte in het onderwijs*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: KPC Groep/APS.
- Canrinus, E. (2011). *Teachers' sense of their professional identity*. Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.
- Canrinus, E. (2012). Professionele identiteit profielen van leraren: Identiteitsprofielen en hun doorwerking in de klas. *MESO-magazine*, 32(184), 9-13.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. I*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Chetty, R., Friedman, J.N. & Rockoff, J.E. (2011). *The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Commissie Ethiek Verpleegkundigen en Verzorgenden Nederland (2011). *De morele lading van individuele professionaliteit*. Geraadpleegd op 21 februari 2013 via de website van V&VN, <http://www.venvn.nl/LinkClick.aspx?fileticket=gEnoi-U85hw%3D&tabid=1619>.

- Commissie Leraren (2007). *LeerKracht!* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor Onderwijs*. Den Haag: Sdu.
- Cornelissen, F. (2009). *Laat vernieuwing groeien! Actieonderzoek voor ontwikkeling van mens en organisatie*. Driebergen: NVO2.
- Cornelissen, F. (2011). *Knowledge processes in school-university research networks*. Proefschrift, Technische Universiteit Eindhoven.
- Cornelissen, F., Van Swet, J., Beijaard, D. & Bergen, T. (2013). Exploring knowledge processes based on teacher research in a school–university research network of a master’s program. *Journal of Educational Change*, (in druk).
- Covey, S. (1989). *The seven habits of highly effective people*. New York: Simon & Schuster.
- Dean, J. (1991). *Professional development in school*. Milton Keynes: Open University Press.
- Den Brok, P.J. (2011). *De docent in perspectieven*. Oratie, Technische Universiteit Eindhoven. Eindhoven, 26 oktober 2011. <http://alexandria.tue.nl/extraz/rees/brok2011.pdf>.
- Diepstraten, I. & Evers, A. (2012). *Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren*. Heerlen: LOOK.
- Doornenbal, J., Van Oenen, S. & Pols, W. (2012). *Werken in de brede school. Een pedagogische benadering*. Naarden/Bussum: Coutinho.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching (3rd ed.)* (392-431). New York: MacMillan.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization*. New York: The Free Press.
- Fransson, G. & Grannäs, J. (2013). Dilemmatic spaces in educational contexts – towards a conceptual framework for dilemmas in teachers work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(19), 4-17.
- Geijssels, F. (2011). *Leerlingen zijn echte mensen!* Lectorale rede, Windesheim. Zwolle, 19 november 2010.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration* 46(2), 172-188.
- Hattie, J.A. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Geraadpleegd op 15 februari 2013 via <http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Evidence-based-leadership/Measuring-learning/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence>.
- Hattie, J.A. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hogeling, L., Wartenbergh-Cras, F., Pass, J., Jacobs, J., Vrielink, S. & Honingh, M. (2009). *De zeggenschap van leraren. Nulmeting in het po, vo, mbo en hbo*. Nijmegen: ResearchNed.
- Hooge, E.H., Honingh, M.E. & Langelaan, B.N. (2011). The teaching profession against the background of educationalisation: An exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 297-315.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J. & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: LOOK - Open Universiteit.
- Inoue, N. (2012). *Mirrors of the mind. Introduction to mindful ways of thinking education*. New York: Peter Lang.
- Jacobs, G. (2008). De professional in de knel? Het debat en de zoektocht naar een nieuwe professional. In G. Jacobs, R. Meij, H. Tenwolde & Y. Zomer (eds.), *Goed werk. Verkenning van normatieve professionaliteit*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

- Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog: Omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken (lectorale rede)*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.
- Jansen, T., Van den Brink, G. & Kybers, R. (2012). *Gezagsdragers*. Amsterdam: Boom.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(995–1006).
- Kelchtermans, G. (2009). *Gekoesterde kwetsbaarheid als professionele deugd: Verhalende reflecties over goed leraarschap*. Lezing NIVOZ. Driebergen, 20 mei 2009.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37, 755-767.
- Kennisnet (2012). *Vier in balans monitor 2012*. Zoetermeer: Kennisnet.
- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie, Open Universiteit. Heerlen, 30 maart 2012.
- Kingma, M. (2013). *Naar een professionele dialoog*. Master thesis, Rijksuniversiteit Groningen.
- Kole, J. & De Ruijter, D. (2007). *Werkzame idealen*. Assen: Van Gorcum.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Kuhry, B. & De Kam, F. (2012). *Waar voor ons belastinggeld? Prijs en kwaliteit van publieke diensten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2009a). Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(2), 16-21.
- Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2009b). Experience, theory and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 225-240.
- McDaniel, O., Immers, R., Neeleman, A. & Schmidt, G. (2010). *Op de grens van individuele verantwoordelijkheid en bestuurlijk verlangen: Onderzoek bij 12 mbo-instellingen naar de professionaliteit van de docent*. Amsterdam: CBE Nederland.
- McKinsey & Company (2012). *Het Nederlandse onderwijs: beter dan we denken, maar niet zo goed als we willen*. New York: McKinsey & Company.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Leraar 2020 - een krachtig beroep*. Geraadpleegd op 15 februari 2013 via http://www.hetkaninhetonderwijs.nl/sites/default/files/functiemix/documenten/leraar_2020_-_een_krachtig_beroep.pdf.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (z.j.). *Allochtonen in basis- en voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 21 februari 2013 via de website van Ministerie van OCW, http://www.trendsbeeld.minocw.nl/grafieken/3_2_2_6.php.
- Moolenaar, N.M. (2010). *Ties with Potential. Nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams*. Proefschrift. Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Mourshed, M., Chinezi, C. & Barber, M. (2011). *How the world's most improved school systems keep getting better*. New York: McKinsey&Company.
- Noordegraaf, M. (2007). From "pure" to "hybrid" professionalism: Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration & Society*, 39(6), 761-785.
- Onderwijscoöperatie (2012). *Herijking: Het nieuwe voorstel bekwaamheidseisen*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
- Onderwijscoöperatie (z.j.). *Professionele ruimte*. Geraadpleegd op 15 februari 2013 via http://www.onderwijscooperatie.nl/?nl/onderwijscooperatie/professionele_ruimte/
- Onderwijsraad (2006). *Waardering voor het leraarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007). *Leraarschap is eigenaarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Onderwijsraad (2011a). *Excellente leraren als inspirerend voorbeeld*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011b). *Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011c). *Ruim baan voor stapsgewijze verbetering*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012a). *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012b). *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012c). *Geregelde ruimte*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012d). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Peschar, J. & Wesselingh, A. (1995). *Onderwijssociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Pillen, M., Beijaard, D. & Den Brok, P.J. (2013a). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education, In druk*.
- Pillen, M., Beijaard, D. & Brok, P. (2013b). Professional Identity Tensions of Beginning Teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, in druk*.
- Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Apeldoorn/Leuven: Garant.
- Ponte, P. (2003). *Interactieve professionaliteit en interactieve vormen van kennisontwikkeling in speciale onderwijszorg*. Lectorale rede. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Rohaan, E., Beijaard, D. & Vink, R. (2012). *Persoonlijke professionaliteit: Overtuigingen, disposities en competenties van docenten in het voortgezet onderwijs*. Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Schnabel, P. (2000). Een sociale en culturele verkenning voor de lange termijn. In Centraal Planbureau & Sociaal en Cultureel Planbureau (eds.), *Trends, dilemma's en beleid*. Den Haag: CPB & SCP.
- Schnabel, P. (2004). *Het zestiende sociaal en cultureel rapport kijkt zestien jaar vooruit*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schuman, H. (2010). *Being a professional today means becoming interprofessional*. Lectorale rede, Fontys OSO. Tilburg, 5 februari 2010.
- Schwartz, B. & Sharpe, K. (2010). *Practical wisdom. The right way to do the right thing*. New York: Riverhead books.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education, 27*, 648-656.
- Smeets, K. & Ponte, P. (2008). Actieonderzoek als strategie voor leiderschap van docenten. *Velon-tijdschrift, 29(2)*, 22-30.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Fransisco: Jossey-Bas.
- Stolper, E. (2010). *Gut-feelings in general practice*. Proefschrift. Universiteit Maastricht.
- Struijs, A. & Van de Vathorst, S. (2009). *Dilemma's van verpleegkundigen en verzorgenden*. Den Haag: Centrum voor ethiek en gezondheid.
- Taylor, Ch. (1989). *The Sources of the self. The making of the modern identity*. Harvard: Harvard University Press.
- The Salamanca Statement and Framework For Action on special needs education* (1994). Geraadpleegd op 15 februari 2013 via http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

- Tonkens, E. (2008). *Herwaardering van professionals, maar hoe?* Geraadpleegd via <http://www.zorggeenmarkt.nl/opinie/081031rob-lezing.pdf>.
- Tzuo, P.W. (2007). The tension between teacher control and childrens freedom in a child-centered classroom: Resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 33-39.
- Van Dartel, H. (2012). *Naar een handelingsgericht ethiekbeleid voor zorgorganisaties*. Proefschrift. Universiteit Leiden.
- Van den Berg, J., Glebbeek, A. & Bosman, R. (2012). Een empirische verkenning van de 'geschonden' beroepseer van leraren. *Mens & Maatschappij*, 87, 44-65.
- Van den Brink, G., Jansen, T. & Pessers, D. (2005). *Beroepszeer: Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Van der Linden, W. (2012). *A design-based approach to introducing student teachers in conducting and using research*. Proefschrift. Technische Universiteit Eindhoven.
- Van der Rijst, R.M. & Van Veen, K. (2013). *Professionaliteitsbeleving van leraren: meervoudige inventarisatie in het po, vo en mbo*. Leiden: ICLON.
- Van Kan, C.A., Brouwer, P. & Zitter, I. (2012). *Bumpy moments in de dagelijkse onderwijspraktijk: Een verkenning in het speciaal onderwijs, primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar-beroepsonderwijs*. Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs
- Van Kan, C.A., Ponte, P. & Verloop, N. (2010). How to conduct research on the inherent moral significance of teaching: A phenomenological elaboration of the standard repertory grid application. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1553-1562.
- Van Kan, C.A., Ponte, P. & Verloop, N. (2013). How do teachers legitimize their classroom interactions in terms of educational values and ideals? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, In print.
- Van Maanen, M. (1991). *The tact of teaching*. Ontario: The Althouse Press.
- Van Parreren, C.F. (1965). *Leren op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van Stokkom, B. (2010). *Wat een huffer! Ergernis, lichtgeraaktheid maatschappelijke verruwing*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Van Swet, J., Van Huijgevoort, H., Cornelissen, F., Kienhuis, J., Smeets, K. & Vloet, K. (2008). *Bouwen aan een opleiding als platform: Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Veldheer, V. & Bijl, R. (2011). *Actuele maatschappelijke ontwikkelingen 2010: Een bijdrage aan het waarden en selecteren van informatie ten behoeve van toekomstige archieven*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Verdonschot, S., Spruyt, M. & Dresen, M. (2011). *Wanneer stelde jij jezelf voor het laatst een vraag?* Heerlen: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.
- Vermeulen, M. (2012). *Lerarenbeleid 2.0*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.
- Vogels, R. (2009). *Gelukkig voor de klas?* Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Vogels, R. & Bronneman-Helmers, R. (2006). *Wie werken er in het onderwijs?* Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Vrieze, G. & Van Kuijk, J. (2011). Organiseer je beroepstrots. In B. van Beurden & C. Dietvorst (eds.), *Het komt op de leraar aan* (17-43). Den Haag: Boom Lemma.
- Vrijnsen-de Corte, M. (2011). *Researching the Teacher-Researcher*. Proefschrift. Technische Universiteit Eindhoven.
- Windmuller, I. (2012). *Versterking van de professionaliteit van de leraar basisonderwijs*. Proefschrift. Open Universiteit.
- Wouters, C. (2008). *Informalisering*. Amsterdam: Prometheus/Bert Bakker.
- Zuurmond, A. & De Jong, J. (2010). *De professionele professional: De andere kant van het debat over ruimte voor professionals*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken & Koninkrijksrelaties.

Geraadpleegde deskundigen

Mevrouw A. Alsema	lerares ROC van Amsterdam
Mevrouw W. Arendse	lerares J.H. Donnerschool De Glind
Mevrouw Y. Bakker	lerares Basisschool 't Koggeschip
Mevrouw M. Bakker-Gianotten	lerares Europrof
Mevrouw A. Barentsen	lerares OdyZee college
Mevrouw L. van Beek	lerares Stichting Driespan
De heer C. Beeke	leraar ROC A12
De heer D. Beijaard	hoogleraar Technische Universiteit Eindhoven
Mevrouw L. Belgraver	lerares CSG Dingstede
Mevrouw E. Bentvelsen	lerares Basisschool Pluspunt
De heer G. Biestra	hoogleraar University of Stirling, Schotland
Mevrouw T. Bodewes	lerares Aloyiuscollege
Mevrouw J. Boerefijn	lerares Lentiz Onderwijsgroep
De heer M. ter Bork	leraar Basisschool De Lindelaar
De heer R. Bouter	leraar Deltion College
Mevrouw W. Bovendeert	lerares en bouwcoördinator, Valentijnschool
Mevrouw E. Brama	lerares CSG Calvijn, locatie Vreewijk
Mevrouw L. Brans	lerares Lentiz Onderwijsgroep
Mevrouw C. Brouwer	lerares De Passie
Mevrouw J. Brouwer	lerares ROC Midden Nederland, Business & Administration College
Mevrouw H. Brouwer-Bot	lerares Baarnsch Lyceum
Mevrouw S. Bruning	lerares Verschoorschool
Mevrouw S. Buck	lerares Bisschop Bekkers Lyceum
Mevrouw J. Buijs	lerares OdyZee college
Mevrouw D. Buijsman	lerares De Werfklas
Mevrouw M. van der Burg	lerares Mytyschool De Brug
Mevrouw A.J.T. Buschmann	lerares Grafisch Lyceum
Mevrouw F. le Clercq-Westhuis	lerares Thorbecke Scholengemeenschap
De heer M. Combee	leraar Kaj Munk College
De heer B. Cuijpers	leraar Valentijnschool
De heer H. den Dekker	leraar De Rooi Pannen
De heer M. Delvaux	leraar Montessori Lyceum
De heer H. Dijkstra	vestigingsdirecteur CSG Calvijn, locatie Vreewijk
De heer M. Dogger	leraar Basisschool De Schatkamer
De heer D. van Dongen	Inspectie van het Onderwijs
De heer P.R.D. Doornbosch	leraar ROC Noorderpoort
De heer D. Dreschler	leraar Basisschool Guido de Bres
Mevrouw C. den Dreu	lerares CSG Calvijn, locatie Vreewijk
De heer G. den Dubbelden	manager ROC Midden Nederland, Business & Administration College
Mevrouw M. van Eersel	lerares OdyZee college
De heer T. van Eijk	leraar Oostvaarderscollege

De heer C. Eijsberg	leraar CSG Calvijn, locatie Vreewijk
De heer E. Ekkelenkamp	leraar P. Oosterleeschool
Mevrouw D. van der Elst	lerares Valentijnschool
De heer J. Evers	leraar UniC
Mevrouw A. Faasen	lerares Valentijnschool
Mevrouw S. Faes	lerares Sint Janslyceum
De heer J. Fahner	leraar Het Greijdanus
Mevrouw N. Gelijsteen	lerares Mediacollege Amsterdam
De heer T. Gillissen	leraar Dr. Mollercollege
De heer M. Goosens	leraar ROC Midden Nederland, Business & Administration College
Mevrouw T. de Groene	directeur OdyZee college
Mevrouw C. Groeneboom	lerares CSG Calvijn, locatie Vreewijk
Mevrouw S. Hardenberg	lerares ROC Alfa-college
Mevrouw D. Havinga	lerares Waldheim Mavo
De heer B. van den Heerik	leraar Basisschool Pluspunt
De heer K. Heemskerk	leraar Stedelijk Gymnasium
Mevrouw C.C. Heesterman	lerares Visser 't Hooftlyceum
De heer R. Heidanus	leraar Brederocollege
Mevrouw K. den Heijer	lerares Erasmiaans Gymnasium
Mevrouw M. Held	lerares Koning Willem I College
Mevrouw E. Hendriks	lerares ROC Noorderpoort
Mevrouw H. Hermans	lerares CSG Calvijn, locatie Vreewijk
De heer J. Hermse	manager ROC Midden Nederland, ICT College
Mevrouw M. Hijzen-Melisse	lerares en bouwcoördinator Valentijnschool
Mevrouw C. Hoeksma	lerares Basisschool De Oprel
Mevrouw H. Huisman-Bakker	lerares Alfa College
De heer F. Hulsbos	onderzoeker Frank Hulsbos Onderzoek & Advies
Mevrouw S. Hulsen	lerares Valentijnschool
Mevrouw H. IJsseling	lerares Basisschool De Kleine Reus
Mevrouw G. Jacobs	lector Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Mevrouw J. Jacobs	lerares Davinci College
De heer M. Janse	leraar OdyZee college
Mevrouw H. Jansen	lerares Pax Christi College
De heer J. Jansen	leraar ROC Midden Nederland, Business & Administration College
De heer W. Jansen	leraar Valentijnschool
De heer P.A.W. Joosten	leraar Gymnasium Beekvliet
De heer C. van Kan	onderzoeker Expertisecentrum Beroepsonderwijs
De heer C. van Kesteren	leraar Meridiaancollege
De heer I. Klein	leraar Horeca Vakschool Wageningen
De heer H. van Klinken	leraar CSG Calvijn, locatie Vreewijk
Mevrouw M. van der Klooster	lerares Alpha Scholengroep en Natuurlijk Leren
De heer S. Kokken	leraar ROC Midden Nederland – ICT College

De heer G. van der Kolk	leraar CSG Dingstede
De heer E. Koopmans	leraar en onderwijsteamleider CSG Calvijn, locatie Vreewijk
De heer J.G. de Kort	leraar Montessori Lyceum Herman Jordan
De heer F. Korthagen	emeritus hoogleraar, Universiteit Utrecht en onderzoeker, Vrije Universiteit Amsterdam
Mevrouw C. Kreft	lerares Valentijnschool
De heer M. Krijgsman	locatiedirecteur Valentijnschool
De heer A. La Faille	leraar Deltion College
Mevrouw S. van de Leemkolk	lerares Montessori Lyceum Herman Jordan
De heer J. de Leeuw	directeur Valentijnschool
De heer R. van Leeuwen	leraar en bouwcoördinator Valentijnschool
Mevrouw L. Lieuwes	lerares Basisschool De Feniks
De heer H. Littel	coach Valentijnschool
Mevrouw S. Lustenhouwer	lerares Berlage Lyceum
Mevrouw D. de Man	lerares De Provenier
Mevrouw M.G. Marras	lerares Imeldaschool
Mevrouw L. Martens	lerares ROC Midden Nederland, ICT College
De heer J. van Mastrigt	leraar CSG Calvijn, locatie Vreewijk
Mevrouw E. van der Meijs	lerares Valentijnschool
De heer R. Melchior	leraar AOC Wellantcollege
De heer I. Mounir	leraar Zadkine
Mevrouw I. Mouthaan	lerares ROC van Twente
Mevrouw Th. Nieuwenhuis	lerares Drenthe College
De heer R. van Noordennen	leraar ROC Friese Poort
Mevrouw C. Nooteboom	lerares Valentijnschool
De heer W. Norbruis	leraar Elzendaalcollege
Mevrouw B. Olivier	lerares Basisschool De Vuurvlinder
De heer R. van 't Oor	intern begeleider Valentijnschool
Mevrouw B. Oprel	adjunct-directeur OdyZee college
Mevrouw R. de Pagter	lerares Valentijnschool
Mevrouw M. Pasmans	lerares ROC Noorderpoort
Mevrouw C. van der Peijl-Minnaard	lerares Pr. Beatrixschool
De heer R.F. Pfaff	leraar, zzp
Mevrouw B. van der Plas	lerares Murmellius
De heer W. Rampersad	leraar Luzac Lyceum
De heer J. Rijsemus	manager ROC Midden Nederland Business & Administration College
De heer Th. Roos	leraar Amstelveen College
Mevrouw H. Rotmensen	lerares ROC Alfa-college
De heer M. de Ruijter	leraar RSG Stad en Esch
Mevrouw M. Schakel	lerares Valentijnschool
De heer M. de Schiffart	leraar Sint Stanislascollege/Lucas Onderwijs
De heer K. Schonenberg	leraar Roland Holst College
De heer R. Schrijver	leraar ROC Rijn IJssel
Mevrouw M. Schroevers	lerares De Provenier
Mevrouw Y.M. Schutrups	lerares Willem de Zwijgercollege
De heer F. van der Schuur	leraar Burgemeester Grollemanschool
Mevrouw I. van der Schuur-de Vries	lerares Basisschool Noorderbreedte

Mevrouw D. Semur	lerares Huygens College
Mevrouw S. Siepel-Jorna	lerares Sbo Toermalijn
Mevrouw J. van Sliedregt van Meel	lerares Waalse School
Mevrouw J.M. Smit	lerares Deltion College
Mevrouw L. Smit	lerares Basisschool Sint Nicolaas
Mevrouw M. Snel	lerares Basisschool Steven Stemerding
De heer M. Snoek	lector Hogeschool van Amsterdam
Mevrouw I. Spaander	lerares Lentiz Onderwijsgroep
De heer B. Spitters	leraar Dr. Mollercollege
Mevrouw M. Stein	lerares ROC Midden Nederland, Business & Administration College
	leraar OdyZee college
De heer M. Stoffer	leraar Montessorischool
De heer M. Stuifbergen	lerares Valentijnschool
Mevrouw N. Stultjens	Associate lector Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Mevrouw J. van Swet	lerares De Werfklas
	lerares De Keizerskroon
Mevrouw A. ten Thije	leraar OSG Sevenwolden
Mevrouw L. Treffers	leraar OSG Erasmus
De heer A. Ugen	lerares Nijmeegse School Vereniging II
De heer P. Vaanhold	leraar OdyZee college
Mevrouw L. Vermeulen	leraar St. Odulphuslyceum
De heer W. Versluis	leraar ROC Midden Nederland – ICT College
De heer J. Verweij	leraar ROC Midden Nederland
De heer J. Viveen	leraar GSG Leo Vroman
De heer M. van der Vlist	leraar CSG Calvijn, locatie Vreewijk
De heer R. van der Vos	lerares Kaj Munk College
De heer W. Wakker	lerares Melanchthon
Mevrouw R. Wesche	lerares Albada College
Mevrouw J. van der Westen-Kolkhuis Tanke	lerares ROC A 12
Mevrouw C. van Wijk	leraar CSG Walcheren
Mevrouw S. Winnubst	lerares Kaj Munk College
De heer P.A.C. Wisse	manager ROC Midden Nederland, Business & Administration College
Mevrouw E. van der Zande	leraar CSG Calvijn, locatie Vreewijk,
De heer E. van Zoeren	leraar ROC Midden Nederland, Business & Administration College
De heer B. Zwaan	
De heer A. Zwart	

Bijlage 1

Dilemma's binnen de klas

Hieronder volgt de beschrijving uit het onderzoek van het ECBO van de twaalf verschillende dilemma's die leraren in hun dagelijkse onderwijspraktijk binnen de klas ervaren.¹²³

Wat-dilemma's

1. Focus op het curriculum versus focus op capaciteiten van de leerling

Bij dit dilemma gaat het erom in hoeverre docenten het accent leggen op de leerinhouden en leerstrategieën conform het formele curriculum en in hoeverre docenten aansluiten bij de vermogens van de leerlingen.

Bijvoorbeeld:

- Neem ik genoeg met een eigen rekenstrategie die een leerling hanteert of leg ik de nadruk op de rekenstrategie die in de methode voorgeschreven staat? (leraar middelbaar beroepsonderwijs)
- Stel ik aan elke leerling dezelfde eisen aan de hoeveelheid werk die op een dagdeel moet worden verricht of pas ik de eisen aan de capaciteiten van de specifieke leerling aan? (leraar voortgezet onderwijs)

2. Onderste uit de kan halen versus genoeg nemen met minder

Bij dit dilemma gaat het erom in hoeverre een leraar een leerling tot maximale prestaties wil brengen en in hoeverre de leraar genoeg neemt met wat de leerling zelf laat zien.

Bijvoorbeeld:

- Neem ik genoeg met een leerling die met een alternatief antwoord komt of ga ik inhoudelijk verder op het antwoord in door nog een suggestie voor verbetering of optimalisatie van het antwoord te geven? (leraar voortgezet onderwijs)
- In hoeverre ben ik tevreden over een tekening die een leerling laat zien en in hoeverre stel ik hogere eisen aan het werk? (leraar basisonderwijs)

Hoe-dilemma's

1. Aansturen van leersituatie versus autonomie in leersituatie

In dit dilemma gaat het erom in hoeverre de leraar bepaalt wat er in een onderwijssituatie gebeurt (sturend) en in hoeverre de leerlingen mogen bepalen wat er in een onderwijssituatie gebeurt (autonomie).

Bijvoorbeeld:

- Laat ik de leerlingen mee beslissen over de moeilijkheidsgraad van de gymles of bepaal ik de kaders waarbinnen leerlingen mogen bewegen? (leraar speciaal onderwijs)
- Controleer ik de antwoorden van de leerlingen op het geschiedeniswerkboek of laat ik de leerlingen zelf hun antwoorden controleren? (leraar voortgezet onderwijs)

¹²³ Van Kan, Brouwer & Zitter, 2012.

2. *Focus op het leerproces versus focus op het werkproces*

Dit dilemma is specifiek voor de context van middelbaar beroepsonderwijs waarin zowel het leerproces als het werkproces waaraan leerlingen deelnemen van belang zijn. Het gaat er bij dit dilemma om in hoeverre de leraar het leerproces en in hoeverre het werkproces centraal stelt.

Bijvoorbeeld:

- Leg ik de nadruk op een efficiënte en effectieve uitvoering van de werkzaamheden of leg ik de nadruk op leermomenten die zich tijdens het werkproces voordoen? (leraar middelbaar beroepsonderwijs)
- Besteed ik mijn aandacht aan het uitleggen van een leeropdracht voor meerdere leerlingen of besteed ik mijn aandacht aan een werkafpraak met een leerling en de opdrachtgever die is gekomen voor die afspraak? (leraar middelbaar beroepsonderwijs)

3. *Corrigeren van de groep versus corrigeren van het individu*

Dit dilemma heeft betrekking op het aanspreken van de hele groep op ongewenst gedrag of het aanspreken van specifieke leerlingen op ongewenst gedrag.

Bijvoorbeeld:

- Spreek ik individuele leerlingen aan op het niet opletten bij een instructie of richt ik mijn reprimande tot de hele groep? (leraar basisonderwijs)
- Negeer ik het storende gedrag van een individuele leerling zodat ik mijn aandacht kan richten op de groep of spreek ik de leerling aan op zijn storende gedrag? (leraar voortgezet onderwijs)

4. *Docentgestuurd leerproces versus leerlinggestuurd leerproces*

Bij dit dilemma gaat het erom in hoeverre de leraar intervenieert in het leerproces van de leerling en in hoeverre de leraar ruimte geeft aan eigen initiatief en zelfontdekkend leren van leerlingen.

Bijvoorbeeld:

- In hoeverre loods ik de leerlingen door een ingewikkeld natuurkundeprobleem en in hoeverre laat ik leerlingen het probleem zelf of in groepjes oplossen? (leraar speciaal onderwijs)
- In hoeverre bedien ik een leerling die om een antwoord vraagt direct door het antwoord te geven of stimuleer ik de leerling zelf initiatief te nemen om het antwoord te vinden? (leraar middelbaar beroepsonderwijs)

5. *Vaste volgorde versus organisch verloop in een leersituatie*

In dit dilemma gaat het erom in hoeverre leraren vasthouden aan een vooropgezet plan in een leersituatie en in hoeverre leraren een leersituatie op een organische wijze tot stand laten komen.

Bijvoorbeeld:

- In hoeverre stuur ik een leerling tijdens een opdracht aan zoals gepland of laat ik de leerling meer zijn eigen gang gaan waardoor ik van mijn plan afwijk? (leraar speciaal onderwijs)
- Parkeer ik tijdens een instructiemoment een vraag van een leerling zodat ik de inhoud eerst kan afronden of laat ik de leerling er tussendoor komen? (leraar middelbaar beroepsonderwijs)

6. *Collectieve aandacht versus gedifferentieerde verdeling van aandacht*

Bij dit dilemma gaat het erom in hoeverre de leraar tijdens de instructie aandacht geeft aan de hele groep leerlingen en in hoeverre de leraar aandacht geeft aan individuele leerlingen.

Bijvoorbeeld:

- Verdeel ik mijn aandacht over de hele groep tijdens de begeleiding van een aardrijkskundeopdracht of geef ik bepaalde leerlingen meer aandacht? (leraar basisonderwijs)
- Geef ik mijn aandacht aan de groep als geheel of alleen aan die leerlingen die zich inhoudelijk hebben voorbereid? (leraar voortgezet onderwijs)

7. *Strikt hanteren van de regels versus laten viëren van de regels*

Dit dilemma gaat over de vraag in hoeverre leraren altijd consequent moeten zijn in het hanteren van de regels en in hoeverre leraren leerlingen de ruimte laten buiten de regels om te (leren) opereren.

Bijvoorbeeld:

- Hanteer ik strikt de regels wanneer de les wordt verstoord door een mobiel van een leerling die afgaat of ben ik lossier en neem ik het excuus van de leerling voor het onbedoeld overgaan van de telefoon in overweging? (leraar voortgezet onderwijs)
- Ga ik uitgebreid in op een leerling die tijdens de les ongevraagd naar het toilet gaat of doe ik het af met een enkele opmerking? (leraar basisonderwijs)

Wie-dilemma's

1. *Speciale zorg bieden versus uitgaan van zelfverantwoordelijkheid*

Bij dit dilemma gaat het erom in hoeverre leerlingen afhankelijk zijn van een leraar om te kunnen functioneren in het onderwijssysteem en in hoeverre leerlingen zelfstandig problemen kunnen oplossen. Dit dilemma lijkt kenmerkend voor de context van het speciaal onderwijs aangezien dit dilemma in het onderzoek uitsluitend door leraren uit het speciaal onderwijs werd benoemd. Het is echter niet ondenkbaar dat met het groeiend aantal zorgleerlingen in het regulier onderwijs dit dilemma ook daar een nadrukkelijker rol gaat spelen binnen de klas.

Bijvoorbeeld:

- Mag een leerling naast mij komen zitten voor mentale ondersteuning bij het maken van een toets of moet deze de toets zelfstandig maken op de eigen plek? (leraar speciaal onderwijs)
- Grijp ik in omdat een leerling dreigt een woede-uitbarsting te krijgen of laat ik het op zijn beloop om te kijken of de leerling zichzelf in de hand weet te houden? (leraar speciaal onderwijs)

2. *Zakelijke versus persoonlijke opstelling naar leerlingen*

Bij dit dilemma gaat het om de opstelling van de leraar naar leerlingen; in hoeverre leraren zich afstandelijk en zakelijk opstellen naar hun leerlingen en in hoeverre ze privé zaken toelaten en zichzelf als persoon bloot geven.

Bijvoorbeeld:

- Vertel ik de leerlingen over de rookverslaving van mijn man of geef ik een algemener voorbeeld van verschillende type verslavingen? (leraar speciaal onderwijs)
- Vraag ik een leerling naar haar gezondheidssituatie of focus ik op vakinhoudelijke zaken? (leraar middelbaarberoepsonderwijs)

3. Vervullen van klassieke docentrol versus vervullen van een beroepsrol

Dit dilemma is specifiek voor de context van het middelbaar beroepsonderwijs waar leraren vaak ook ervaring hebben binnen het beroep waarvoor ze opleiden en waarbinnen ze soms nog steeds in deeltijd werkzaam zijn. Bij dit dilemma gaat het erom in hoeverre leraren zichzelf vooral zien als leraar en in hoeverre leraren zichzelf opstellen als beoefenaar van het beroep waarvoor ze hun leerlingen opleiden en in het verlengde hiervan als rolmodel.

Bijvoorbeeld:

- Vertel ik de leerlingen over wat ze allemaal fout doen in de uitvoering van een opdracht vanuit mijn beroepsrol of leg ik de nadruk op wat leerlingen van de opdracht kunnen leren vanuit mijn docentrol? (leraar middelbaar beroepsonderwijs)
- Leg ik een opdracht uit volgens het boekje of leg ik de opdracht uit zoals ik dat in de dagelijkse praktijk van mijn eigen bedrijf afhandel? (leraar middelbaar beroepsonderwijs)

In *Leraar zijn* pleit de raad voor meer aandacht voor de persoonlijke professionaliteit van de leraar. De raad is in gesprek gegaan met leraren en andere deskundigen om zo te verkennen wat het tegenwoordig van individuele leraren vraagt om op een goede, professionele manier hun dagelijkse werk te doen.