

# apps

## Op een dag ben je leraar

Zoektocht naar professionele identiteit van leraren



Hanna de Koning  
Hella Kroon

# **Op een dag ben je leraar**

**Zoektocht naar professionele identiteit van leraren**

*Hanna de Koning en Hella Kroon*

*APS is een toonaangevend onderwijsadviesbureau op het gebied van leren, onderwijsvormgeving, schoolontwikkeling en leiderschap.*

*Via advies, training, coaching en projectleiding werken we met docenten en leidinggevendenden aan duurzame vernieuwing.*

*Onze aanpak is geënt op wetenschappelijke inzichten, deelname aan innovatieprojecten en ervaring in de praktijk van alledag.*

*We werken met 120 trainers/adviseurs.*

Deze publicatie is ontwikkeld door APS voor ondersteuning van het regulier en speciaal onderwijs in opdracht van het Ministerie van OCW. APS vervult op het gebied van R&D een scharnierfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld. Het is toegestaan om, in het kader van een educatieve doelstelling, niet bewerkte en niet te bewerken (delen van) teksten uit deze publicatie te gebruiken, zodanig dat de intentie en aard van het werk niet worden aangetast. Het is toegestaan om het werk in het kader van educatieve doelstellingen te vereenvoudigen, op te slaan in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar te maken in enige vorm, zoals elektronisch, mechanisch of door fotokopieën.

Bronvermelding is in alle gevallen vereist en dient als volgt plaats te vinden:

Bron: Hanna de Koning, Hella Kroon (red.) (2011). *Op een dag ben je leraar. Zoektocht naar professionele identiteit van leraren*. APS, Utrecht, in opdracht van het Ministerie van OCW

## **Colofon**

<b>Titel</b>	Op een dag ben je leraar
<b>Auteurs</b>	Hanna de Koning en Hella Kroon
<b>Vormgeving</b>	APS, Marije Koopmans
<b>Foto's</b>	Shutterstock
<b>Illustraties</b>	APS
<b>Druk</b>	Drukkerij Ten Brink, Meppel
<b>Bestelnummer</b>	962.053
<b>Bestellen</b>	Deze brochure is te bestellen bij BDC Meppel, 0522 23 75 55. Bestellen kan ook via <a href="http://www.aps.nl">www.aps.nl</a> .

# Voorwoord

Het onderzoek 'Versterking van de beroepsidentiteit' is een onderzoeksproject dat in het kader van de SLOA-regeling door APS voor de vo-sector werd uitgevoerd in de periode 2008-2010.

Deze publicatie doet verslag van de belangrijkste inzichten die het onderzoek heeft opgeleverd.

We danken met name alle leidinggevend en leraren in de scholen voor hun vertrouwen, moed en openheid om mee te werken aan ons onderzoek, voor het delen van hun leerervaringen en voor het samen met ons ontwerpen van interventies die de professionele identiteit van leraren helpen ontwikkelen of versterken.

Projectgroep:

Kitty van Dijck

Jan Duursma

Chanien Kandhai

Hanna de Koning

Hella Kroon

Babette Meijer

Henny Molenaar

Noortje de Vries

*Hanna de Koning en Hella Kroon,  
projectleiders en eindredactie*

## **Meer informatie?**

[www.onderwijsinontwikkeling.nl](http://www.onderwijsinontwikkeling.nl)

Henny Molenaar, [h.molenaar@aps.nl](mailto:h.molenaar@aps.nl)



# Inhoud

<b>Voorwoord</b>	<b>3</b>
<b>Inleiding</b>	<b>7</b>
<b>1. Wat is professionele identiteit? En hoe belangrijk is het?</b>	<b>11</b>
<b>2. Welke factoren versterken de professionele identiteit?</b>	<b>15</b>
2.1 Binnen de school	15
2.2 Buiten de school	18
<b>3. Vier verhalen over het versterken van de professionele identiteit bij leraren</b>	<b>21</b>
<i>School A</i> Niets is sterker dan een idee waarvoor de tijd gekomen is	21
<i>School B</i> Werken aan schoolontwikkeling is durven loslaten	26
<i>School C</i> Bewustwording door reflectie	30
<i>School D</i> Genieten van het leren van leerlingen	35
<b>4. Tips voor scholen</b>	<b>43</b>
<b>Literatuur</b>	<b>49</b>
Bijlage	
<b>Opzet van het onderzoek naar professionele identiteit</b>	<b>53</b>



# Inleiding

Deze publicatie gaat over de professionele identiteit van leraren. Hoe die identiteit ontstaat, verandert en – bovenal – over hoe belangrijk die professionele identiteit is voor het plezier en succes van leraren in het werk. Het is het product van een onderzoek- en ontwikkelproject dat door APS voor de vo-sector werd uitgevoerd in de periode 2008-2010.

Het projectvoorstel werd ingegeven door aanbevelingen van de commissie-Rinnooy Kan (2007) en het *Actieplan LeerKracht van Nederland* (2007), die beide pleitten voor een sterker imago van het beroep van leraar.

APS meende met het project een mogelijk antwoord te vinden voor het – indirect – verbeteren van het imago van het beroep van leraar. Imago wordt gevoed door verhalen over het beroep. En wie kan het verhaal beter vertellen dan de leraar met een sterk ontwikkelde beroepsidentiteit?

## **Onze aanname is:**

Versterking van de professionele identiteit kan bijdragen aan de verhoging van de aantrekkelijkheid van het beroep en – zij het indirect – aan het terugdringen van het lerarentekort.

We hebben gezocht naar factoren die de identiteit van leraren helpen ontwikkelen en versterken, en factoren die de school kan beïnvloeden.

“Je hebt meer werkplezier als je steeds het beste uit jezelf haalt.”

*Bron: 'Actieplan LeerKracht van Nederland'*

“Het is nodig om de leraar meer centraal te stellen en meer ruimte te geven. Dus ook minder te controleren. En vooral niet door van bovenaf te zeggen wat hij moet doen. Er moet een dialoog ontstaan tussen twee professionals: de leraar en de manager.”

*Bron: 'Actieplan LeerKracht van Nederland'*



Het besef dat de kwaliteit van onderwijs afhankelijk is van het functioneren van leraren neemt toe (Durrant, 2004; Frost, 2008, 2002, 2003, 2006; Harris, 2004; Hopkins & Jackson, 2003).

De invloed van de kwaliteit van de leraar op de prestaties van leerlingen is groot. Uit onderzoek van Barber (2009, in Kennis & Innovatieagenda 2011-2020, OCW, 2010) onder leerlingen van 8-11 jaar blijkt dat het verschil tussen prestaties van leerlingen met een goed presterende leraar en de prestaties van leerlingen met een slecht presterende leraar tot 50 procentpunten kan bedragen. Uit onderzoek van Marzano (2009) blijkt dat ongeveer 67% van het leereffect is toe te schrijven aan effectieve leraren. Het is dus van het grootste belang voor de kwaliteit van het onderwijs en het leerrendement, dat leraren goed functioneren.

Wat dat 'goed functioneren' is, is niet meer zo eenduidig als vijftig jaar geleden. Verschillende opvattingen over de rol van de leraar, verschillende pedagogische en onderwijsvisies en een veranderende leerlingpopulatie maken dat de ene leraar de andere niet is... Al vormt voor iedere leraar het bereiken van leerresultaten bij de leerling de kern van zijn beroep, toch zal een leraar van een havo/vwo-opleiding andere kernwaarden en vaardigheden noemen dan een leraar in het vmbo of het basisonderwijs. Bovendien moet een leraar ook bij de identiteit van de school passen.

Omdat het beroepsbeeld vager geworden is, spreken we niet meer over de 'beroepsidentiteit van leraren'. En daarom is de ontwikkeling van een eigen professionele identiteit van de leraar veel belangrijker geworden. Een leraar met een sterk ontwikkelde professionele identiteit kan antwoord geven op de kernvragen die horen bij de professionele identiteit: 'Wie ben ik als leraar?' en 'Wie wil ik zijn als leraar?'

"Ik had de leerlingen weer eens ouderwets, een voor een, ongeremd, provocatief, ongezouten, met gevoel voor humor, onder uit de bus, pedagogisch volstrekt onverantwoord, maar wel liefdevol op hun nummer gezet.

Ogenschijnlijk onder de indruk waren ze aan het werk gegaan. Het is altijd maar afwachten hoelang zo een lichtzinnig tot stand gekomen donderspeech effect heeft. Tijdens mijn begeleidingsronde lopen sprak een van hen me aan.

'Mene-eer', stelde ze fluisterend vast: 'U bent wel een beetje raar, hè.'  
'Klopt', zei ik, inwendig lachend, 'klopt helemaal, laat dat beetje maar weg... maar niet verder vertellen, hoor!'  
'Geeft niet, meneer', vervolgde ze samenzweerderig, 'prettig gestoord, ben ik ook.' Vertederd liep ik naar het volgende groepje. De klas werkte rustig verder."  
*De Nieuwe School, Amsterdam*

Deze publicatie is geschreven voor leraren en schoolleiders. Voor leraren die bewust bezig willen zijn met hun professionele ontwikkeling en voor leidinggevendenden die deze ontwikkeling willen ondersteunen.

Dit laatste lijkt paradoxaal: een leraar is immers eigenaar van de eigen ontwikkeling? Of hij zou dat toch moeten zijn...

Uit ons onderzoek blijkt dat leraren wel een steuntje in de rug kunnen gebruiken bij de eigen professionele ontwikkeling. Ze geven bijvoorbeeld aan reflectie belangrijk te vinden voor de ontwikkeling van de eigen professionele identiteit, maar: *"...het wordt niet georganiseerd, dat moeten we zelf doen."* *"Naarmate je langer op een school werkt verwatert het reflecteren."* *"Reflectie op het vak is makkelijker dan reflectie op jezelf."* Zowel leidinggevendenden als leraren vinden reflectie belangrijk. Maar het lijkt erop dat leidinggevendenden gelegenheid moeten bieden in termen van tijd, ruimte en aandacht om het reflecteren een plaats te geven in de hectiek van de schoolpraktijk. Zo zijn er meer voorbeelden te noemen van wat leidinggevendenden en leraren kunnen doen om samen te werken aan versterking van de professionele identiteit. Deze publicatie biedt een aantal nuttige inzichten.

## **De cd-rom**

Maar behalve inzichten levert dit project ook handige instrumenten en werkvormen op die gebruikt kunnen worden om te werken aan professionele identiteit, door en met individuele leraren en lerarenteams.

De bijgeleverde cd-rom bevat:

- de verhalen van vier scholen over het versterken van de professionele identiteit;
- een set kaarten om het gesprek over het onderwerp te starten;
- een poster over het onderzoek;
- verschillende aanpakken om reflectie te stimuleren;
- instrumenten voor het doen van actieonderzoek.

### **De kalender met tips**

Ten slotte is aan deze publicatie een 'leporello' toegevoegd: een kalender met ideeën om aandacht te vragen voor de professionele identiteit van leraren. Benoem het schooljaar 2011-2012 eens tot 'het jaar van de (professionele identiteit van de) leraar' en organiseer iedere maand activiteiten die het onderwerp in de spotlights zetten.

# 1. Wat is professionele identiteit? En hoe belangrijk is het?

In de loop der tijd is het algemene beeld van het beroep van leraar minder eenduidig geworden. Een leraar is een duizendpoot. Naast het lesgeven is hij pedagoog, coach, ontwikkelaar, onderzoeker, examiner en natuurlijk vergeten we hier nog enkele rollen. Maar zoals we al eerder stelden: de ene leraar is de andere niet. Al vormt voor iedere leraar het bereiken van leerresultaten de kern van zijn beroep, toch zal een leraar van een havo/vwo-opleiding andere kernwaarden noemen dan een leraar in het vmbo of het basisonderwijs. De wijze waarop een leraar de kern van zijn beroep beleeft, wordt beïnvloed door het vak dat hij geeft, de sector en het schooltype waarin hij werkt, zijn onderwijsopvatting, het onderwijsconcept, de visie van de school waarin hij werkt en de leerlingpopulatie die hij onderwijst.

En omdat nu het beroepsbeeld vager geworden is, is de ontwikkeling van een eigen professionele identiteit belangrijker geworden.

De professionele identiteit van leraren wordt gevormd door de interactie tussen drie verschillende aspecten: het persoonlijke, het professionele en het contextuele aspect (Pillen, 2008). Het is een deel van de persoonlijke identiteit dat gerelateerd is aan werk. De professionele identiteit wordt niet één keer gevormd, maar is onderhevig aan veranderingen die te maken hebben met verandering van omgeving, opvattingen, persoonlijke ontwikkeling en andere factoren. Het is een doorgaand proces, dynamisch en niet statisch. De professionele identiteit wordt ontwikkeld door ervaringen die leiden tot relatief duurzame opvattingen. Maar ook de reflectie op het eigen handelen, tevredenheid, motivatie en betrokkenheid bij de school maken deel uit van de professionele identiteit.

## **Kernvragen bij de professionele identiteit zijn:**

‘Wie ben ik als leraar?’ en ‘Wie wil ik zijn als leraar?’

Een leraar met een ontwikkelde professionele identiteit is iemand die een verhaal kan vertellen over ‘zichzelf als professional’ op een bepaald moment in zijn loopbaan en levensloop, en in een bepaalde context. Het gaat om een professioneel ‘zelfverhaal’ (Hermans en Hermans Jansen, 1995). Kelch-

termans (1994) noemt dit 'zelfverstaan': iemand is zich bewust van het 'zelf' in een situatie én van de weg die hieraan vooraf is gegaan.

Beijaard (2009) benadrukt de rol van betekenisgeving in dit proces: een professional gaat na of wat geleerd wordt, past bij wie hij wil worden. Betekenisgeving leidt tot bijstelling of verfijning van de professionele identiteit. De professionele identiteit wordt verder ontwikkeld door de activiteiten die de professional onderneemt, de initiatieven die hij neemt en de verantwoordelijkheid die hij draagt voor het eigen leerproces, de sturing die hij daaraan geeft en de controle die hij daarover uitoefent. Beijaard voegt daar nog aan toe: de zelfevaluatie, een expliciete procedure op basis waarvan iemand een navolgbaar oordeel over zichzelf geeft.

Een professionele identiteit ontwikkelt zich zeker niet louter door introspectie, maar in dialoog met anderen en door het functioneren in praktijk-situaties (vgl. Hermans, 2006). Anderen (*peers*) kunnen hier een belangrijke bijdrage aan leveren.

Zeichner (2003) beschrijft de kracht van docentonderzoek voor de ontwikkeling van de professionele identiteit. Door onderzoek te doen stellen leraren hun assumpties over zichzelf en hun leerlingen ter discussie en ontwikkelen ze op basis daarvan nieuwe perspectieven op hun onderwijspraktijk en hun leerlingen. Dit versterkt de ontwikkeling van de professionele identiteit van de leraar, hij is beter in staat zijn ideeën te verwoorden.

Voor de ontwikkeling van de professionele identiteit is de mate waarin een leraar zich bewust is van zijn persoonlijke identiteit belangrijk. Dat wil zeggen dat hij een beeld heeft van zijn voorkeuren voor activiteiten, kwaliteiten, competenties en vaardigheden en zijn 'werkzaamheid' (*self-efficacy*), waar hij past in zijn omgeving (sociaal-cultureel en sociaal-economisch), drijfveren, normen en waarden.

Naast (oppervlakkige) persoonlijke waarden ontwikkelt zich hierin ook het 'levensthema': wie ben ik en wat wil ik betekenen in deze wereld? Wat wil ik bijdragen aan de maatschappij en welk beroep past daarbij? De professionele identiteit bouwt voort op de persoonlijke identiteit. Het is van belang dat de persoonlijke identiteit wordt ontwikkeld. Hier ligt een belangrijke taak voor de lerarenopleiding.

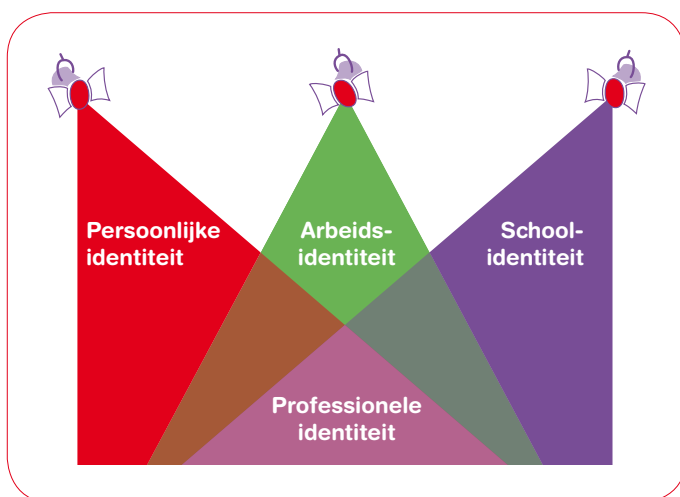
Voor de ontwikkeling van de professionele identiteit is ook de arbeidsidentiteit een cruciale factor. Eigenlijk begint de ontwikkeling van de professionele identiteit hier. Bij arbeidsidentiteit hecht een individu zich niet aan een

concreet beroep, maar aan een 'arbeidsgebied' (Wijers, 1991). Zo begint immers het eerste denken over de beroepskeuze. Volgens Timmermans (2008) is er niet zozeer een moment van keuze, maar meer een socialisatieproces, dat loopt vanaf de jeugd tot in de eerste jaren in de beroepspraktijk. Beginnend bij de vraag: 'Wat wil ik worden?' tot aan het besef 'Ik ben leraar!', meestal aan het einde van de inductie- of ingroeifase.

De professionele identiteit wordt voor een belangrijk deel gevormd onder invloed van de identiteit van de school waar de leraar werkt. In de concrete schoolpraktijk worden waarden en overtuigingen bijgesteld, dan wel verdiept. De (onderwijs)visie van de school is hierbij van belang. Nu wordt duidelijk wat de onderliggende persoonlijke en professionele waarden van de leraar zijn en of deze persoonlijke en professionele waarden voor een belangrijk deel congruent zijn met de schoolwaarden. De derde kernvraag is dan ook wat ons betreft: 'Kan ik de leraar zijn die ik wil zijn in deze school?' of 'Pas ik bij deze school?'

Ten slotte speelt de omgeving een rol bij de ontwikkeling en beleving van de professionele identiteit. Dat is op dit moment een actueel thema: het imago van het beroep van leraar, de wijze waarop het onderwijs en het leraar-zijn in de media over het voetlicht komen, bepalen mede de animo van jongeren om te kiezen voor het leraarsberoep.

Maatregelen van de overheid, beleid van sectorraden, beloning en waardering, hebben allemaal invloed op de beleving van de professionele identiteit van leraren, de beroepstrots.



**Samenvattend:**

Uit de literatuur leren we dat professionele identiteit ontstaat en zich blijft ontwikkelen uit een mix van persoonlijke identiteit en arbeidsidentiteit, en wordt beïnvloed door de schoolidentiteit en de omgeving.

Een leraar met een ontwikkelde professionele identiteit kan zijn 'zelfverhaal' vertellen:

- Wie ben ik als leraar?
- Wie wil ik zijn als leraar?
- Kan ik de leraar zijn die ik wil zijn in deze school?

## 2. Welke factoren versterken de professionele identiteit?

*Literatuuronderzoek levert hypothesen over het versterken van professionele identiteit. Maar hoe zien schoolleiders, leraren en HRM-medewerkers dat? Wat versterkt de professionele identiteit van leraren? Op een viertal vo-scholen hebben wij betrokkenen geïnterviewd over wat zij ervaren als concrete, versterkende factoren.*

### 2.1 Binnen de school

#### 2.1.1 Door de schoolorganisatie

##### **Pas ik bij mijn school?**

Een heldere strategie, een gedeelde ambitie en daaruit voortvloeiende kwaliteitsstandaarden in de school versterken de professionele identiteit. De meeste scholen hebben een visie geformuleerd in een document. De inhoud is vaak wel bekend bij de leidinggevenden, maar blijkt niet bekend bij de leraren. Op scholen waar de visie in de praktijk vorm heeft gekregen, ervaren leraren meer helderheid. Hoe meer leraren hebben meegedacht, hoe meer leraren weten waar de school voor staat, des te meer ze zich ermee verbonden voelen.

Er zijn nog maar weinig scholen waar de visie van de school al is uitgedrukt in kwaliteitsstandaarden die het handelen van iedereen in de school richting geven en die als toets voor kwaliteit kunnen dienen. Deze professionele standaarden spelen in de beleving van de leraren die wij hebben geïnterviewd dus nog nauwelijks een rol. Leidinggevenden menen echter dat kwaliteitsstandaarden een hulpmiddel kunnen zijn voor sturing op de ontwikkeling van de professionele identiteit.

##### **Kan ik doorgroeien in mijn school?**

Carrièremogelijkheden in de leraarfunctie lijken de professionele identiteit te versterken. Leraren zullen bij een mogelijke carrièrestap eerder reflecteren op hun professionele functioneren en ambitie. Leraren ervaren wel ontwikkelmogelijkheden, maar geen carrièremogelijkheden. Leidinggevenden en P&O'ers geven aan dat leraren de ontwikkelmogelijkheden te weinig benutten. Lera-



ren geven aan dat stimulering door leidinggevendens belangrijk is. Helderheid over carrièremogelijkheden en verruiming daarvan lijken stimulerend.

### **Kan ik naar buiten treden voor mijn school?**

Leraren zijn zich meer bewust van hun rol en gedrag in interactie met de buitenwereld. De mate waarin de school een externe gerichtheid heeft op de klant en de omgeving helpt bij het versterken van de professionele identiteit. Externe gerichtheid wordt door leraren nu vooral gedefinieerd in klassieke zin: contact met ouders en leerlingen. Zowel leidinggevendens als leraren ervaren ouders en leerlingen als klant. Over het algemeen wordt nog weinig met de omgeving van de school als klant gedaan.

### **Kan ik zelf initiatieven ontplooien voor de kwaliteit van mijn onderwijs?**

Als leraren ruimte om te ondernemen ervaren is dat kleinschalig, binnen de lessen. Als de ruimte om dingen anders te organiseren wordt gepakt is het een stimulans. Er worden overigens weinig verrassende voorbeelden genoemd. Leidinggevendens en leraren verschillen hierin van mening. Leraren klagen over gebrek aan medewerking van de organisatie en middelen. Leidinggevendens ervaren leraren als weinig initiatiefrijk.

Het is belangrijk dat de school leraren ruimte biedt voor autonomie. De meeste leraren ervaren deze ruimte. Er is behoefte aan waardering en erkenning van kwaliteiten. Er lijkt bij leraren een spanning te zitten tussen autonomie en relatie, tussen het werk als individuele leraar in de les en de samenwerking met het team.

Ruimte is ook nodig voor de professionele verantwoordelijkheid van de leraar en zijn mogelijkheden om invloed uit te oefenen op schoolontwikkeling. Leraren ervaren dat zij zelf het initiatief moeten nemen om invloed uit te oefenen op schoolontwikkeling. Hoe kleiner de school, des te korter de lijnen. Dit leidt tot meer betrokkenheid van leraren. Op grotere scholen vindt besluitvorming vooral plaats in de 'hogere regionen' en stellen leraren zich afwachting op. Het belang van betrokkenheid bij schoolontwikkeling wordt gedeeld, maar er zijn geen gedeelde beelden over hoe dat zou moeten of kunnen.

### **Ervaar ik balans in mijn werk?**

Als een leraar invloed heeft op de balans tussen investeren en oogsten in zijn werk heeft dat invloed op zijn professionele identiteit. Het is goed dat leraren en leidinggevendens regelmatig stilstaan bij successen. Vanuit de school is er weinig aandacht voor de balans tussen investeren en oogsten.

Deze balans wordt door de leraren overigens opgevat als de balans tussen inspanning en ontspanning. Leraren zeggen dat ze die balans zelf moeten bewaken.

### **2.1.2 Door de leidinggevende**

#### **Heb ik echt contact met mijn leidinggevende?**

Ook leidinggevendenden vinden dat de professionele identiteit wordt versterkt als ze aandacht hebben voor en interesse tonen in de drijfveren en de persoonlijke ontwikkeling van leraren.

In praktijk blijkt echter dat leidinggevendenden zeggen het wel belangrijk te vinden, maar dat er weinig van terecht komt. Leraren missen vaak de aandacht en de oprechte interesse.

Opvallend is dat de mate van gevoeld contact door de schoolleiding regelmatig anders ingeschat wordt dan de ondervraagde leraren aangeven.

#### **Is mijn leidinggevende rolmodel?**

Dat de leidinggevende rolmodel is in professionele autonomie, in professionele relatie en in het competent zijn, wordt door allen belangrijk gevonden. Of de leidinggevende als rolmodel ervaren wordt, verschilt in de mate waarin men persoonlijke nabijheid ervaart. Dat is een belangrijk aspect van het 'rolmodel zijn', naast sociaal, transparant en direct zijn.

#### **Doet mijn kwaliteit ertoe?**

Zowel leraren als leidinggevendenden erkennen dat sturen op resultaten belangrijk is. De beelden over outputsturing zijn echter in de scholen niet helder. Niet bij leidinggevendenden en ook niet bij leraren. Output gaat nu over registratie van verzuimcijfers en over examenresultaten. Opvallend is dat het nu bij signalering lijkt te blijven en dat gevolg in de vorm van sturing ontbreekt.

Concreet sturen op resultaten gebeurt dus weinig op individueel niveau en ook niet gericht op kwaliteitsverbetering van het onderwijs als geheel.

### **2.1.3 Door de leraar zelf**

#### **Reflecteer ik op mijn functioneren?**

Zowel leidinggevendenden als leraren vinden reflectie belangrijk. Motieven zijn:

- eigen ontwikkeling;
- eigen drijfveren ontdekken;
- werken vanuit bezieling;

- meerwaarde voor het leren en het duurzaam verbinden.

Er wordt door leidinggevenden niet op reflectie gestuurd. Als er wordt gereflecteerd, is dat op initiatief van individuele leraren en dat is dan voornamelijk gericht op vak- of onderwijsinhoud.

Reflectie kan leiden tot professioneler gedrag. Voor startende leraren lijkt het wel een aandachtspunt te zijn.

### **2.1.4 Door de werkomgeving**

Nieuwe technologieën, zoals smartboards, worden als stimulerend ervaren. Natuurlijk helpt het bij het werken met leerlingen, maar het verhoogt ook de professionele status van het beroep.

Investeren in nieuwe technologieën ondersteunt de professionele identiteit. Technologische mogelijkheden bieden is een vorm van investeren in de kwaliteit van de werkomgeving en aandacht voor de kwaliteit van het werk van de leraar. Leraren geven ook aan dat een aantrekkelijke werkomgeving belangrijk is. Leidinggevenden zeggen dat zij investeren in de werkomgeving.

### **2.1.5 Door personeelsbeleid**

De schoolorganisatie zou in haar taakbeleid meer kunnen aansluiten bij behoeften in verschillende levensfasen. Leeftijdbewust personeelsbeleid wordt vooral vertaald als aandacht voor nieuwkomers.

Verder wordt er nog weinig ingezet op het aansluiten bij verschillende levensfasen. Dat lijkt echter wel kansrijk.

De meeste leraren lijken helemaal geen problemen te hebben met de brede taakopvatting. Kopiëren, surveilleren, bijdragen aan feesten en activiteiten, het hoort er voor hen bij. Er zijn wel verschillen in voorkeuren voor taken.

## **2.2 Buiten de school**

### **2.2.1 Door materiële prikkels**

Enkelvoudige maatregelen als salarisverhoging zijn niet stimulerend op zich; extrinsieke motivatie werkt niet langdurig.

Materiële prikkels als functiemix, bonus en materialen voor in de klas worden als stimulerend ervaren, waarbij vooral de erkenning belangrijk is. Betrokkenheid bij de leerlingen is voor sommigen de belangrijkste prikkel, voor anderen is het ook de balans tussen werk en vrije tijd en het (aanvangs)salaris.

In het algemeen lijken materiële prikkels positief te werken als ze in samenhang worden ingezet (salaris, carrièremogelijkheden, scholing, beschikbaarheid van materialen). Maar zoals gezegd werken materiële prikkels direct, maar regelmatig ook indirect, als vorm van erkenning. Afwezigheid van deze vorm van erkenning werkt ontevredenheid in de hand.

### **2.2.3 Door sterke beroepsverenigingen en registratie**

Respondenten hebben verschillende ervaringen met beroepsverenigingen. Er zijn twee varianten: mensen die alleen komen halen en actieve leden. De laatsten ervaren het lidmaatschap als stimulerend.

Opvallend is dat leraren niet geloven in een lerarenregister, zoals voorgesteld door Rinnooy Kan. Men geeft aan dat het vooral om de kwaliteit van de leraar gaat en daar draagt registratie niet aan bij. Hierbij valt op dat leraren kwaliteit uitsluitend als een individuele verantwoordelijkheid zien.

### **2.2.4 Door positieve beeldvorming in de media**

Negatieve berichtgeving ervaren leraren zeer verschillend. De beeldvorming raakt de meeste ondervraagde leraren wel en roept op tot verschillende reacties, variërend van boosheid en verdediging, tot instemming gepaard met een gevoel van machteloosheid. Vooral het – als onterecht ervaren – slechte imago van het vmbo raakt leraren diep in hun professionele identiteit.



### 3. Vier verhalen over het versterken van de professionele identiteit bij leraren

*Vier scholen zijn geïnspireerd aan de slag gegaan met het versterken van de professionele identiteit van hun leraren. Kleinschalig en onderzoekend: wat werkt in deze school?*

#### **School A**

#### **Niets is sterker dan een idee waarvoor de tijd gekomen is**

*De professionele identiteit wordt versterkt wanneer leraren in staat zijn zelf te sturen op resultaten en zelf vormgeven aan kwaliteitsstandaarden. Dit delen (collectieve ambitie) en daarmee zichtbaar zijn in de school draagt daaraan bij.*

School A is een christelijke scholengemeenschap voor vmbo, havo, atheneum en gymnasium, verspreid over vier locaties in A. en omstreken. De locatie N. is de locatie voor havo, atheneum en gymnasium. De school telt rond de 1400 leerlingen en heeft ongeveer 140 personeelsleden.

Bij de start van het onderzoek is een nieuwe ontwikkeling noodzakelijk. De resultaten werden minder en de toestroom van leerlingen liep terug. De school dreigde haar goede naam te verliezen.

Na vertrek van de directeur Onderwijs wordt de locatie nu geleid door de drie afdelingsleiders die ieder een onderwijsteam aansturen. De besturingsfilosofie behelst dat de teams zich gaan ontwikkelen tot resultaatverantwoordelijke teams.

In mei 2009 is een nieuwe bovenschools directeur aangetreden. Deze constateerde dat het toenmalige schoolplan te weinig doorleefd werd in de sectoren en locaties. Dit leidde onder andere tot aandacht voor de vraag wat een ieder beweegt om op het N. te werken en wat ieders ambities zijn. Uitkomsten van deze dialoog zijn geformuleerd in een collectieve ambitie en later uitgewerkt in een ontwikkelagenda waarbinnen elke locatie een eigen profiel gaat ontwikkelen. De nieuwe bovenschools directeur speelt een stimulerende rol in dit proces.

De locatie N. wil een school zijn met een ambitieuze studiecultuur en met

aandacht voor bijzondere kwaliteiten. Op de school is met een denktank van ongeveer tien leraren gebrainstormd over initiatieven die zij kunnen en willen oppakken om het onderwijs effectiever te maken.

Leraren krijgen en ervaren veel ruimte, in principe kan alles. Dit proces heeft veel energie vrijgemaakt in de school: het inspireert leraren dat het gesprek weer over onderwijs gaat.

Uit het vooronderzoek springen twee thema's rondom het vraagstuk van versterking van de professionele identiteit in het oog: het eerste thema is het creatiever en slimmer omgaan met organiseren en met tijd, het tweede thema is het delen van een collectieve ambitie en sturen op resultaten.

Dat laatste thema sluit in de ogen van de schoolleiding naadloos aan op de voorwaartse beweging die ondertussen aan het ontstaan is in de school en meer in het bijzonder in de denktankgroep waarin allerlei ideeën opgeborrelt zijn rondom het vraagstuk stimuleren van excellentie:

*"Mensen zijn nú geïnspireerd, er leeft nú ambitie, leraren zoeken een verbinding. Hoe gaan we als schoolleiding die beweging stroomlijnen zodat die blijft bestaan en gericht is? We willen echt ruimte geven en niet het risico lopen dat de kaders belangrijker worden dan de verandering zelf."*

*"De leraren uit de denktank zijn leerlinggericht bezig en daarvoor ondernemen ze allerlei mooie initiatieven en ze schreeuwen om legitimering van wat ze aan het doen zijn, ze willen delen."*

In het gesprek van de betrokken APS'ers met de schoolleiding ontstond zo het idee om de interventie 'leren hanteren van actieonderzoek' in te zetten als manier om de leraren van de denktank handvatten te geven om hun ideeën concreet te richten, te werken op basis van resultaten en om deze ambitie te delen en daarmee zichtbaar te zijn in de school.

In de introductiebijeenkomst is het onderzoeksvoorstel voorgelegd aan de groep van voortrekkers en is ieders motivatie verkend om al of niet in het onderzoek te stappen. Na een presentatie over de kern van actieonderzoek is aan de groep de vraag voorgelegd hoe actieonderzoek zou kunnen bijdragen aan de versterking van hun professionele identiteit. Leraren noemen aspecten als: systematisch leren verbeteren, reflecteren op eigen handelen en daar steeds beter in worden, alert blijven op veranderingen, succes behalen met de leerlingen, deze successen vieren en ze delen met leerlingen en collega's.

De hele groep besluit unaniem mee te doen aan het onderzoek.

### Intermezzo: Actieonderzoek als interventie

- Leraren formuleren een *eigen onderzoeksvraag* die altijd gaat over iets wat zij zelf kunnen aanpakken.
- Ze gaan niet direct over tot actie, maar *verkennen* eerst wat er speelt en wat er te weten valt over hun vraag. Ze verzamelen gegevens met *simpele onderzoekstechnieken*. Daarbij spelen *leerlingen* een grote rol als *'ervaringsdeskundigen'*.
- Dan scherpen zij hun onderzoeksvraag aan, samen met hun *'kritische vrienden'*.
- Vervolgens proberen zij een *verbeteractie* uit, nadrukkelijk als *experiment*, dus ze monitoren ook hier weer wat dat oplevert en verzamelen gegevens over de resultaten van de verbetering.
- Uiteindelijk delen zij wat hun onderzoek heeft opgeleverd met collega's.

Leraren werken met de placemat *Actieonderzoek* die de systematiek van onderzoeken goed laat zien: niet direct van vraag naar oplossing en actie (de rechterlus), maar eerst de linkerlus in en verkennen wat er te weten valt en vraag en hypothesen aanscherpen.





In drie bijeenkomsten hebben de groepsleden individueel en met elkaar in de rol van kritische vriend gewerkt aan een steeds scherpere formulering van hun individuele onderzoeksvraag.

Voorbeelden van onderzoeksvragen:

- Hoe kan ik ervoor zorgen dat leerlingen in de onderbouw gymnasium beter presteren?
- Hoe kan ik mijn leerlingen beter voorbereiden op het examen economie?
- Hoe kan ik bewijs vinden voor de effectiviteit van mijn aanpak met motiverende opdrachten en hoe kan ik mijn collega's meenemen in die aanpak?
- Hoe kan ik meer effectief leidinggeven vanuit rust en hoe maak ik gebruik van wat de teamleden mij vertellen?

Daarna zijn de leraren aan het werk gegaan met de uitvoering van hun onderzoek, in alle gevallen middels het bevragen van hun leerlingen met enquêtes en/of (semi)gestructureerde groepsinterviews. In de laatste bijeenkomst in juni zijn de onderzoeksuitkomsten gepresenteerd.

De resultaten van het onderzoek geven we weer in de vorm van reflecties van de deelnemende leraren.

### **1. Voor leraren is het vanzelfsprekend om kwaliteitsnormen te hebben, hun resultaten daaraan af te meten en hun inzichten te delen in de school:**

*“Je staat veel meer open, je gaat veel meer in samenspraak met leerlingen doen. Het heeft mij meer planning opgeleverd, het jaarritme is verbeterd. Ik ben kritisch naar mijn eigen handelen en meer naar specifieke onderdelen gaan kijken.”*

*“Nu heb ik het onderzocht door middel van een vragenlijst voor leerlingen. Normaal gesproken ging het altijd heel snel. Nu heb ik het systematisch gedaan. (...) Ik dacht dat ik goed wist wat mijn leerlingen over me dachten, maar ik haal er dingen uit die eigenlijk helemaal niet voor ogen had. (...) Ik vond het heel leuk. Je komt toch achter meer dan je eigenlijk dacht.”*

*“Het maakt me meer bewust van goed kijken: hoe zit het nu echt? En het geeft verbinding met collega's. Het mooie is dat het heel klein was: je werd je bewust van wat je deed en waarom. Je kunt dit verbreden naar teamontwikkeling. Binnen mijn sectie werkt het al als een olievlekje, nieuwe acties, kleine*

*onderzoeken, vliegwieleffect. Erkenning in de sectie; je steekt elkaar aan!"*

*"Ik heb tools om mijn vak te verbeteren. Ik was al jaren ontevreden over de resultaten. Dit is iets wat ik al jaren wilde. Je wilt het wel aanpakken, maar je stelt het steeds uit en nu is het YES!"*

*"Dit soort sessies standaard maken, levert zeker wat op. Liefst breder dan het eigen vak. Hoe doe je dat, hoe beleef je dat? Het is goed om dat vakoverstijgend te bespreken. Daarbij moeten we wel via het SMART-model werken. Dat past bij onderzoek en die manier van denken is ook motiverend voor de onderzoeksgroepjes."*

*"De drive in dit groepje is: 'Ik wil leren, beter worden.'"*

## **2. Leraren voelen zich gesterkt in hun professionele identiteit:**

*"Ik wil zelf heel graag verder professionaliseren. De onderzoekskant is passend: hoe word ik beter, hoe word je als school beter?"*

*"Voor mij persoonlijk gaat het nu bij mijn professionele identiteit om de vraag of ik echt intern mijn rol neem of het buiten (het onderwijs) ga zoeken."*

*"Door dit soort sessies zijn mensen ook autoriteit geworden."*

*"Ik ben rustiger geworden, ik was een stuiterbal, deed veel op gevoel. Nu maak ik eerst pas op de plaats, zo wil ik ook zijn. Ik voel me er lekker bij, je let beter op je effectiviteit. Eerst denken dan doen, dat helpt. Op deze manier kun je teamwork beter van de grond krijgen: je legt iets neer wat dicht bij jezelf ligt en waar je verstand van hebt."*

*"Professionele ontwikkeling is je verbeteren in je vak. Als dingen niet goed lopen het anders gaan doen. Mijn vak is voor mij onderwijs in brede zin: ik ben leraar met alles wat erbij hoort."*

*"Uitgangspunt is dat je je in je professionele identiteit ontwikkelt: volgend jaar beter willen zijn dan nu. In de klas alleen lukt dat niet."*

*"Ik ben me er nauwelijks van bewust dat erkenning van ons en van het team zo belangrijk is. Ik denk dat die van ons heel belangrijk is. Het is mijn werk om*

*ervoor te zorgen dat mensen zelf hun kwaliteiten zien en kunnen benoemen en dat ook naar anderen doen. Pareltjes laten zien is de standaard."*

Het zelf kunnen sturen op resultaten en zelf vormgeven aan kwaliteitsstandaarden heeft versterkend gewerkt op de professionele identiteit. De ruimte krijgen om dit te ontwikkelen en te delen (collectieve ambitie) draagt daar mede aan bij.

## **School B**

### **Werken aan schoolontwikkeling is durven loslaten**

*De professionele identiteit wordt versterkt als leraren meer betrokken worden bij schoolontwikkeling.*

School B is een katholieke school voor vmbo-t, havo en vwo. De school bestaat sinds 1919 en heeft een rijke historie in de stad H. Binnen school B is er een grote groep medewerkers die tien jaar of langer aan de school zijn verbonden. Daarnaast is er een vrij grote groep medewerkers die recent bij school B werken. School B heeft anno 2010 circa 70 personeelsleden. De school heeft ongeveer 850 leerlingen en maakt onderdeel uit van OMO in H. sinds september 2004.

De rector van school B is sinds 2008 aan de school verbonden. Hij heeft een aantal nieuwe ontwikkelingen voor de school ingezet, waaronder de ontwikkeling van een professionele cultuur waarin ondernemerschap wordt gestimuleerd. Bij deze ambitie past meer persoonlijk en onderwijskundig leiderschap.

Om dit te bereiken zijn afdelingsleiders aangesteld.

Leraren waren gewend dat het management voorstellen maakte. Leraren konden dan reageren op het voorstel. Er was sprake van wij-zij-denken. De rector wilde dit veranderen. Onderwijs moest meer een zaak worden van alle betrokkenen in de school.

Op basis van de resultaten van het vooronderzoek in school B kiest de rector ervoor om verder te gaan met het thema 'het betrekken van leraren bij beleid'.



School B kiest voor het formeren van twee werkgroepen die gaan werken op basis van de nieuwe aanpak om leraren meer te betrekken bij schoolontwikkeling: een werkgroep Projectonderwijs en een werkgroep Werktijd.

Tijdens de eerste bijeenkomst hebben de rector en de afdelingsleider de aanleiding voor de nieuwe manier van werken en de opdracht aan de werkgroepen toegelicht. Tevens hebben de werkgroepleden een logboek ontvangen, met de vraag om reflecties op het verloop bij te houden.

De betrokken APS'ers hebben drie bijeenkomsten geobserveerd en de werkgroep op verzoek ondersteund. De observaties waren gericht op het uitvoeren van de opdracht en het samenwerkingsproces in de groep.

Kiezen voor projectonderwijs was urgent en concreet. Maar er was veel onvrede bij leraren, leerlingen en ouders. De onvrede kwam voort uit eerdere ervaringen met projectonderwijs.

De manier van werken met werkgroepen die zelf onderwijsontwikkeling vormgeven en uitvoeren bleek ook een goede keuze. Het paste goed in de fase van ontwikkeling van de school.

Alle deelnemers hebben een bewuste keuze gemaakt om deel te nemen aan deze projectgroep. Leraren wilden het projectonderwijs verbeteren. Er werd tot nu toe veel gemopperd over projectonderwijs en de werkgroep wilde helpen om dat te veranderen. Alle werkgroepleden hadden ervaring met projectonderwijs, als projectleider en als deelnemende leraar in het project van een

collega. Zij wilden hun visie op projectonderwijs kunnen inbrengen.

Een van de projectgroepleden heeft in het begin de taken verdeeld op basis van competenties. Dat heeft de hele groep als prettig ervaren. Bovendien was er sprake van acceptatie. De sfeer in de groep is goed, er is sprake van gelijkwaardigheid. Men kan zichzelf zijn. De groep heeft in een paar bijeenkomsten een gemeenschappelijke manier van samenwerken gevonden.

Leidinggevend worden door de projectgroep op de hoogte gehouden van de voortgang van het project. De groep neemt het initiatief om de terugkoppeling vorm te geven en te plannen. Dit wringt soms met de verwachtingen van de leiding.

Het project leeft vooral in deze groep. Overige leraren zijn door de werkgroep geïnformeerd op de startdag van het schooljaar. Het project heeft twee keer aandacht gekregen in de nieuwsbrief van de school. Daarnaast hebben enkele collega's feedback gegeven en vragen gesteld over het project.

Het werken in de groep is prettig. Men kan zichzelf zijn en voelt zich gewaardeerd. De groep krijgt steeds meer grip op en plezier in de opdracht. De producten, het advies en het tijdspad zijn steeds concreter aan het worden.

De afdelingsleider vindt het lastig om de regierol vol te houden. Het proces duurt langer dan gepland. Ze maakt zich ook zorgen of het allemaal wel goed komt. De rector heeft hier minder moeite mee. Hij is wel erg nieuwsgierig naar de resultaten en of die passen binnen de kaders. Verder geeft hij aan dat het heel belangrijk is om geduld te hebben. Als dit mislukt door een te snelle ingreep dan 'ben je verder van huis'. Het blijkt van belang dat het MT (afdelingsleiders en rector) een gezamenlijke visie op het eindresultaat van de opdracht en taakverdeling behoudt, ook als deze tussentijds wordt bijgesteld.

Ondanks de korte uitvoeringstijd heeft het project geleid tot meer betrokkenheid bij de school:

*"Blij worden van wat je doet, omdat het ertoe doet. Ik krijg nu de kans om een stuk erfenis voor de school achter te laten."*

Leraren hebben professionele ruimte gekregen; binnen de kaders kregen zij de vrijheid om te denken en te handelen. Opvallend is dat als leraren de ruimte ervaren om op beleidsvormend niveau mee te mogen denken in plaats

van op beleidsuitvoerend niveau, dat dit bijdraagt aan de betrokkenheid bij het thema en bij de school:

*“Als je vrijheid krijgt in meedenken, dan zorgt dat voor meer betrokkenheid bij de school. Die betrokkenheid leidt bij mij weer tot meer enthousiasme en meer inspiratie. Daar hebben leerlingen dan ook weer meer aan.”*

De projectgroep geeft aan serieus te worden genomen: het doet ertoe dat leraren meedenken. De projectgroep durft ook haar opdracht serieus te nemen en laat dit blijken in de communicatie naar het MT toe:

*“Ik krijg de kans om projectonderwijs goed op de rails te zetten, daar word ik blij van.”*

*“Mijn deelname in de werkgroep maakt me enthousiast en dat straalt ik uit naar leerlingen.”*

In de projectgroep is veel waardering voor elkaar: er wordt goed naar elkaar geluisterd, men respecteert elkaar en er wordt hard gewerkt:

*“Ik word gewaardeerd in de projectgroep en dat doet iets met me.”*

*“Ik voelde me een stiefkind van de school, nu voel ik me meer thuis.”*

Er is een goede mix van kwaliteiten aanwezig en iedereen wordt aangesproken op zijn/haar kwaliteiten.

Leraren hebben zelf mogen kiezen voor deelname. Dat betekent dat leraren die hiervoor gekozen hebben de noodzaak zien om over dit onderwerp na te denken:

*“Door het werken met projectonderwijs zorgen we ervoor dat we van leerlingen meer maken dan iets waar je alleen kennis in stopt. Dat onderscheidt onze school straks van andere scholen.”*

*“Ik ben niet alleen meer een uitvoerder, ik mag meedenken en dat is een andere rol. Dat heeft een positief effect op mij, ik ben daardoor meer betrokken bij de school.”*

Het werken in de werkgroep aan onderwijsontwikkeling levert meer plezier en gevoelens van trots in het werk en een gevoel van betrokkenheid bij de school. Dit heeft ook weer gevolgen voor het lesgeven. Het werken op deze wijze is van positieve invloed geweest op hun professionele identiteit.

## School C

### Bewustwording door reflectie

School C is een christelijke scholengemeenschap in A. De school heeft verschillende afdelingen. De afdeling vmbo heeft een eigen locatie. Op de locatie wordt lesgegeven aan leerjaar 1 en 2 van het lwoo, leerjaar 3 en 4 voor de sectoren techniek, economie, zorg en welzijn, en de theoretische leerweg. Per sector zijn vier lerarenteams gevormd die elk aan een vaste groep leerlingen het onderwijs en de begeleiding verzorgen. De teams zijn: de theoretische leerweg, het lwoo, techniek/economie en zorg en welzijn. De teams worden aangestuurd door drie teamleiders.

De christelijke identiteit van de school is tastbaar aanwezig op alle lagen in de school en alle activiteiten zijn gebaseerd op en worden getoetst aan christelijke normen en waarden. Centraal staat het ontwikkelen van talenten bij elk individu.

#### **De missie van school C luidt:**

- Het bieden van een passende opleiding waarmee leerlingen hun gaven kunnen ontplooiën in school, kerk en samenleving.
- Het leveren van een bijdrage aan de christelijke opvoeding en vorming waardoor leerlingen verantwoorde keuzes kunnen maken.
- Het bieden van een uitdagende en stimulerende leeromgeving aan leerlingen zodat zij de eigen verantwoordelijkheid naar vermogen kunnen oppakken en waarmaken.
- Het samenwerken met ouders om de ontwikkeling van hun kind te stimuleren.

De locatie vmbo brengt deze missie in praktijk door vanaf 2005 te werken in een 'leerwerkhuis'. Elk team heeft een leerwerkhuis waar de leerling, onder begeleiding van een lid van het team, werkt aan het (zo veel mogelijk zelfstandig) verwerken van de leerstof. Daarvoor wordt gewerkt met studieplanners en vaste toetsmomenten. De leerlingen plannen hun werk voor een week zelfstandig in. Op vaste momenten zijn vakleraren ingeroosterd.

Gaandeweg bleek dat de examenresultaten achterbleven bij de verwachtingen. De Inspectie gaf aan dat dit onderwijsconcept niet uitdagend genoeg was en ook de leraren verloren hun geloof in dit concept. Het inzicht groeide dat er meer tijd en ruimte gemaakt moest worden om met elkaar te reflecte-

ren op de uitvoering van het onderwijsconcept en de leerresultaten om het welbevinden en de professionaliteit van de teamleden te vergroten.

In school C zijn in het actieonderzoek naar versterking van de professionele identiteit van leraren twee projecten uitgevoerd.

### **Het eerste project 'Een goed gesprek'**

*De professionele identiteit wordt versterkt door een goed contact met de leidinggevende.*

Het eerste project is het verdiepen van reflectie in de communicatie tussen leidinggevend en individuele leraren. Uit het vooronderzoek blijkt dat leraren de leidinggevend belangrijk vinden als rolmodel. Zij vinden de gesprekken tussen leidinggevend en leraren meestal oppervlakkig: *"Voordat je het weet heb je alleen maar oppervlakkig geklets."* Daarnaast is reflectie op onderwijs belangrijk. Ook dat komt te weinig aan bod: *"Ze hebben geen idee wat voor werk ik doe."*

In 'een goed gesprek' wordt dieper gereflecteerd op de kwaliteit, de onderwijsopvattingen en waarden van de leraar in relatie tot de onderwijskundige identiteit van de school en het werkplezier van de leraar. Het gesprek is geen vervanging van het standaardfunctioneringsgesprek, maar wordt regelmatig gevoerd vanuit echte interesse voor het wel en wee van de leraar in zijn werk.

Het idee is dat het voeren van 'een goed gesprek' de professionele identiteit versterkt omdat door diepe reflectie de leraar beter in staat is zijn 'verhaal' te vertellen.

In een bijeenkomst met de schoolleiding wordt verhelderd wat reflecteren is. Er wordt onderscheid gemaakt tussen 'tijd **voor** een ander nemen', reflectie op gedragsverandering, dus feedback boven de streep (omgeving, gedrag, vaardigheden) versus 'tijd **met** een ander nemen' voor reflectie op eigen ontwikkeling (kwaliteiten, opvattingen, identiteit, waarden en zingeving): Lukt het? Loopt het? Leeft het?

In deze sessie komen denkbeelden over nut en noodzaak van het reflecteren aan de orde. De wens dat reflectie aanzet tot beter en professioneler gedrag leidt tot begripsverheldering over het onderscheid tussen 'aanspreken op gedrag', 'feedback geven' en 'reflecteren'.



*“Veel energie en tijd gaat verloren aan personen en zaken die niet goed lopen.”*



Het managementteam oefent met het voeren van ‘een goed gesprek’ aan de hand van twee methodieken: de GROW-methode en kernreflectie.

De GROW-methode richt zich op de vraag: ‘Wat wil ik kunnen?’ en helpt bij reflectie op concrete situaties, het gedrag dat daarbij is getoond en competenties die nodig zijn om in deze situatie goed te kunnen handelen.

Kernreflectie richt zich meer op de vraag: ‘Wie ben ik als persoon, als leraar en wie wil ik zijn als leraar?’ en helpt bij reflectie op de ontwikkeling van de professionele identiteit.

De groep richt zich op concrete vragen: welke ‘werken’ het beste? Welke vragen zetten aan tot diepere reflectie? Ook de setting van het gesprek komt aan bod: waar en hoe ga je zitten? Hoe maak je verbinding? Wat vertelt lichaamshouding? Ga je OEN-ig het gesprek in (open, eerlijk en nieuwsgierig)? In het gesprek kunnen hulpmiddelen nieuwe inspiratie en energie geven, bijvoorbeeld het gebruik van symbolen en metaforen, het gebruik van beeldkaarten of stellingenkaarten.

Gelijkwaardigheid is essentieel in een goed gesprek tussen leidinggevende en leraar: wat bindt hen beiden in het werk, in het onderwijs, in deze school?

De MT-leden oefenen de gesprekken met leraren en leggen de gesprekken vast op video. In de vervolgbijeenkomsten met het MT wordt aan de hand van deze beelden de leerervaring met elkaar gedeeld en verdiept.

Het resultaat van het project is bemoedigend: bij MT-leden is meer inzicht ontstaan in de waarde van reflectie op de diepere persoonlijkheidslagen (identiteit en betrokkenheid) voor een beter/dieper contact tussen leidinggevend en leraren. Tijdens de video-interactie is een verschuiving zichtbaar geweest van meer 'technische' gesprekken naar meer 'authentieke' gesprekken:

*"Binnen het team van leidinggevend nemen we meer tijd om lastige vraagstukken uit ons werk met elkaar te bespreken."*

### **Het tweede project 'Teamreflectie'**

*De professionele identiteit wordt versterkt door reflectie in interactie met anderen in het lerarenteam.*

De achterliggende gedachte is dat teamreflectie de relatie tussen teamleden versterkt, het gevoel van eigenaarschap, invloed op schoolontwikkeling en een collectieve ambitie versterkt. Teamreflectie focust op onderwijs als gezamenlijke verantwoordelijkheid van het team, en ieders bijdrage daaraan.

Deze themakeuze vloeit voort uit de wens van leraren vaker te reflecteren op onderwijs in de teambijeenkomsten en de ambitie van de schoolleiding meer in ontwikkelteams te investeren om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren:

*"We vieren eigenlijk te weinig de kleine successen."*

*"De waan van de dag lijkt te overheersen, nauwelijks tijd en mogelijkheden om elkaar te ontmoeten."*

*"Onderwijs staat eigenlijk te weinig op de agenda."*

Het project start met een teamdag over reflectie. Alle teams komen gedurende een dag bijeen en doen oefeningen met elkaar over 'vertrouwen', volgen workshops over werkvormen voor teamreflectie en eindigen de dag in het eigen team waarbij aan de hand van archetypen gereflecteerd wordt op de kwaliteit van de teamleden. Tot slot worden er afspraken gemaakt over de planning, aard, inhoud en vorm van teamreflectie in de komende maanden, onder leiding van de teamleider.

Met de teamleiders is afgesproken dat de reflectiebijeenkomsten zullen worden vastgelegd op video, zodat de ervaringen in het MT-overleg kunnen worden gedeeld en verdiept.

Na de op zichzelf succesvol verlopen teamreflectiedag, is er niet veel meer gebeurd op het gebied van reflecteren met het team. Er was sprake van een grote ambitie, maar deze is niet waargemaakt. Een teamleider heeft een reflectiesessie uitgevoerd en op video vastgelegd. De teamreflectie had als onderwerp 'Reflectie op persoonlijke kwaliteiten van teamleden'. De teamleden waardeerden deze bijeenkomst, maar de sessie krijgt geen vervolg:

*"Er wordt te weinig doorgepakt: we beginnen ergens aan en het wordt niet afgemaakt of er wordt niet op teruggekomen. We maken nog te weinig afspraken na afloop of we komen er niet op terug."*

Uit de eindgesprekken blijkt dat teamreflectie nog geen indruk heeft achtergelaten bij de geïnterviewde teamleden. Een van de leraren herinnerde zich de teambijeenkomst, maar sprak uit dat: *"...dit uit de lucht komt vallen, en dan weer stopt."* *"Er wordt te makkelijk verondersteld dat er sprake is van een team."*

De ambitie is niet verdwenen: het MT heeft de intentie uitgesproken om in het jaar 2011 drie tot vier teamreflectiebijeenkomsten te plannen in de jaaragenda. Tijd nemen voor en prioriteit geven aan teamreflectie blijft moeilijk omdat het organiseren van onderwijs meestal voorrang heeft boven het ontwikkelen van een professionele identiteit bij medewerkers. Het initiatief daartoe zal altijd uit moeten gaan van de schoolleiding. Teamleiders hebben al een visie op de kracht van reflectie en leraren moeten die nog gaan ervaren. De teamleider zal daarin rolmodel en initiator moeten zijn: *"Plan reflectiemomenten systematisch in en het initiatief daartoe zal van de schoolleiding moeten komen."*

Er is nog geen cultuur als het gaat om het delen van persoonlijke leerervaringen:

*"Persoonlijke reflectie gaat voor teamreflectie. Niet alle leraren zijn in staat om naar zichzelf te kijken (resultaat, proces en persoonlijke ontwikkeling)."*

Het effect van de interventies op de professionele identiteit van leraren is niet vast te stellen. Wel weten we dat aandacht werkt en dat is moeilijk te onderscheiden van het effect van de interventie.

In de eindgesprekken wordt door leraren nog eens benadrukt hoe belangrijk het contact met de leidinggevende is. Erkenning van de kwaliteit van het werk is daarin essentieel:

*“Neem meer tijd voor het hebben van gesprekken over hoe iemand in zijn/haar werk zit. Maak het mogelijk om leraren in hun werk te waarderen/te belonen: De directie zegt vaak alleen maar iets als het niet goed gaat.”*

*“Toon meer belangstelling/interesse voor wat er echt op de werkvloer gebeurt/wees zichtbaar/geef complimenten.”*

De kwaliteit van de uitvoering van de interventie is doorslaggevend en nauw verbonden met de persoonlijke kwaliteit van het MT-lid. Hierin kunnen MT-leden nog veel van elkaar leren. Video-interactie blijkt hiervoor een krachtig instrument:

*“Ik heb geleerd om meer voor mezelf te praten dan vanuit vooronderstellingen: ‘ik weet...’ in plaats van ‘ik denk...’”*

Uit de observaties, de video-opnamen en de logboekantekeningen blijkt dat er een dieper inzicht is ontstaan over de waarde van reflectie op onderwijs en professionele identiteit, en de wijze waarop dat vorm kan krijgen.

## **School D**

### **Genieten van het leren van leerlingen**

*Professionele identiteit wordt versterkt door een externe gerichtheid van de school.*

School D is een kleine beroepsgerichte vmbo-school in W. met ruim 300 leerlingen en een lerarenteam van circa 30 personen. De leerlingen komen zowel uit de naburige ‘grote stad’ als uit de omringende dorpen. De populatie is qua aantal en samenstelling al jaren stabiel.

In de onderbouw bestaat de keuzemogelijkheid voor expressieklassen, de sportklas of het reguliere programma. In de bovenbouw heeft school D drie sectoren: techniek breed, zorg & welzijn breed en handel & administratie.

De schoolleiding bestaat uit een rector en twee afdelingsleiders.

School D is een kleine school en zowel directie als collega's waarderen de specifieke voordelen:

- Een prettige, persoonlijke en open sfeer voor allen in de school. Je kent elkaar, er is betrokkenheid en zorg, persoonlijke aandacht.
- Een overzichtelijk gebouw, dat nieuw en modern ingericht is.
- Het besef dat alle taken met dit (kleine) team moeten worden gedaan. Dit geeft een verantwoordelijkheidsbesef onder de leraren. Men spreekt uit dat men in deze school meer taken heeft dan alleen lesgeven, en de norm is dat dit vanzelfsprekend wordt gevonden.

De relatie tussen werken en leren wordt expliciet gelegd in de visie van de school. Op de muur van het schoolgebouw staat het motto: "Waar leren je werk wordt." Binnen de school is veel aandacht voor de echte beroepspraktijk, die zich bijvoorbeeld uit in het oefenen met simulaties uit het bedrijfsleven.

Het onderwijs wordt intrasectoraal aangeboden, waarmee de oude vakkenstructuur is losgelaten.

Toen de schoolleiding benaderd werd met de vraag om mee te doen aan het onderzoek naar professionele identiteit, was men meteen enthousiast over het onderwerp. Wat heeft de onderwijskundige ontwikkeling voor gevolgen voor de beleving van het leraarschap? *"We zijn benieuwd, hou ons maar een spiegel voor!" "Voorwaarde is wel dat de leraren er iets aan moeten hebben."*

In het vooronderzoek naar factoren die de professionele identiteit kunnen versterken in school D werd gekozen voor het thema 'versterking van de externe gerichtheid'. De school werkt bewust aan het onderhouden van intensieve relaties met haar maatschappelijke omgeving: met instellingen en bedrijven in W. en omstreken.

Er zijn twee pijlers te onderscheiden bij het begrip 'externe gerichtheid':

- Externe gerichtheid betekent het hebben/aangaan en onderhouden van een extern netwerk buiten de school ten behoeve van je werk als leraar.
- Externe gerichtheid betekent het bieden van onderwijs aan leerlingen waarin 'binnen en buiten de school' met elkaar verbonden worden met het oog op de toekomstige beroepspraktijk.

Meer concreet betekent dit:

- De school is op meer partijen gericht dan alleen ouders en leerlingen.
- De school verbindt het onderwijs binnen de school aan mensen, bedrijven

of instellingen buiten de school en andersom.

- Het onderwijs in de school en buiten de school heeft een sterke focus op het toekomstige beroepenveld van de leerling.
- De mensen in de school zijn actief uit op contacten buiten de school en ze benutten deze voor het onderwijs en betrekken ze actief bij het leren van leerlingen.
- De mensen in de school benutten feedback van mensen buiten de school om hun werk (als leraar) te verbeteren.

Een sterkere externe gerichtheid kan de leraren bewuster maken van hun professionele identiteit. Enerzijds door een grotere zichtbaarheid en (h)erkend worden buiten de school, anderzijds door een versterkt gevoel van trots als leerlingen het 'goed' doen in buitenschoolse projecten.

De schoolleiding legt het idee op hoofdlijnen voor aan vier leraren van wie men vermoedt dat ze belangstelling hebben, met de vraag of ze mee willen doen. Alle leraren zijn gemotiveerd, omdat het aansluit bij projecten die zij van plan zijn buiten de school uit te voeren. Ze zijn benieuwd naar wat begeleiding en regelmatige reflectie bij de uitvoering ervan voor hen kan opleveren.

Het project start met een verkenning van het begrip 'externe gerichtheid'. Wat zijn de beelden van de leraren die gaan meedoen? Deze activiteit zet de deelnemers aan tot reflecteren op de eigen competentie voor 'externe gerichtheid' en welk (nieuw) gedrag nodig is.

Vanuit de vastgestelde kwaliteitscriteria worden de beoogde projecten tegen het licht gehouden. Welke projecten voldoen aan de criteria en zijn direct van belang voor leerlingen?

Er worden drie projecten gekozen:

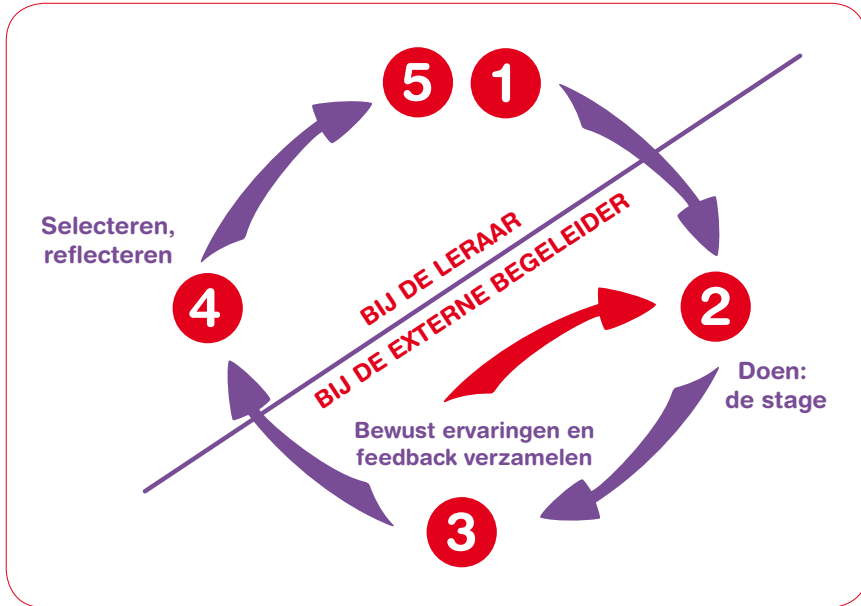
- Project 'Oud en Jong in Gesprek'. Tien leerlingen van circa 15 jaar gaan met ouderen die WO-II nog hebben meegemaakt in gesprek over het onderwerp 'Het leven van een vijftienjarige'. De leerlingen verwerken de opgedane kennis op eigen wijze. Eén leraar neemt het voortouw, samen met een teamleider.
- Project 'Stage bij de poelier'. Individuele leerlingen, die worden opgeleid bij handel & administratie, krijgen de kans om een week stage te lopen bij de poelier op de markt in W. De leraar neemt het voortouw in het contact en de leerlingen gaan er om de beurt heen.
- Het Muiderslot-project.

Om nog preciezer in beeld te brengen welk gedrag hoort bij externe gerichtheid, maakt APS met de schoolleiding een ontwikkelingslijn 'Externe gerichtheid' die de schoolleiding kan inzetten om blijvend te kunnen sturen op de ontwikkeling van deze competentie. Voorwaarde is wel dat de schoolleider ruimte geeft aan initiatieven van leraren om te werken aan externe gerichtheid en zelf een faciliterende en stimulerende rol te vervullen.

Tijdens de uitvoering van de projecten is in twee sessies met de leraren gereflecteerd. De gesprekken starten met de vraag: Hoe gaat het met het leren van de leerlingen in het project? Deze reflectie levert belangrijke inzichten op en soms de noodzaak om bij te sturen: In het geval van het project 'Stage bij de poelier' wil de leraar dat de leerlingen verband kunnen leggen tussen een beroep in de handelssector (marktkoopman) en datgene wat ze op school leren. Al snel blijkt dat leerlingen ook gewoon vaardigheden nodig hebben, zoals wisselgeld teruggeven of verkopen. Het kost de poelier te veel tijd om deze zaken aan leerlingen te leren, dus dient dit op school te gebeuren.

Uit deze reflectiegesprekken ontstaat een model voor het leren van een leerling die op stage gaat. Het inzicht hier is, dat de leraar iets moet doen voordat de leerling op stage gaat, en ook weer als de leerling terugkomt op school.

**Figuur 1: Reflectiecyclus voor de leerling die extern ervaring opdoet**



Bij stap 1 begin de leraar met de leerling op school te werken aan kennis, vaardigheden of attitudeaspecten, die nodig zijn in de stage. Stap 2 is buiten de school op de stageplek, vandaar de blauwe lijn. Er worden ervaringen opgedaan. Stap 3: de leerling krijgt feedback van de poelier of van een klant, of is soms in staat om zelf te zien wat hij wel of niet kan, weet, of welke houding in de kraam gewenst is. Maar soms is een gesprek met de externe begeleider hierin belangrijk. Stap 4 is het gesprek met de leraar op school, waarbij de leraar coachingsvaardigheden nodig heeft. Stap 5 houdt in, dat de leerling wellicht nieuwe keuzes gaat maken over wat hij op school wil leren.

Het tweede deel van elke bijeenkomst gaat over de vraag: 'Hoe gaat het met jouw ontwikkeling op de lijn 'externe gerichtheid'?' Ook dit gaat met een reflectiecyclus, maar deze is gericht op de leraar zelf:



**Figuur 2: Reflectiecyclus voor de leraar**



Bij stap 1 bevragen de APS'ers de leraren op de voortgang van het project en de ervaringen die zij opdoen tijdens het maken en uitvoeren van het project. Stap 2 gaat over de vraag wat precies het eigen gedrag van de leraar is en welk effect dit heeft op de externe partij (bijvoorbeeld de marktkoopman, de filmmakers in het Muiderslot of de bewoners van het bejaardentehuis) en welk effect dit heeft op de leerlingen. Stap 3 is de slag naar de professionele identiteit: krijgt de leraar in kwestie voldoening door dit effect, is hij trots? Hier gaan de onderzoekers dieper op in.

De drie leraren praten in het afsluitende interview ieder over het eigen project. Ze geven alle drie aan zeer trots te zijn op de projecten, maar: *"Niet voor mezelf, maar voor de leerlingen!"* *"De vmbo-leerlingen zitten in het verdomhoekje, ik ben trots op het vmbo en wil dat aan leerlingen overdragen."* De leraren staan vooral graag stil bij de observaties van leerlingen: het plezier dat leerlingen hadden beleefd aan het project was een bron van vreugde voor de leraar. *"Ik heb nu 32 jaar ervaring: dit helpt om de schwung te houden!"*

Weer een ander aspect is de persoonlijke en professionele groei die de leraren

hebben doorgemaakt:

*“Ik heb iets ontdekt: dit soort dingen kan ik dus, ik kan het organiseren! (...) Nu verzint de rector het nog, volgende keer verzint ik het zelf.”*

*“Ik zet bewuster reflectie-instrumenten in voor de leerlingen, het formulier van APS heb ik enigszins aangepast om te benutten voor de leerlingen, want dat gaat straks in hun portfolio. Op dit spoor zat ik al maar nu maak ik de cirkel af. Ik wil er ook gesprekjes met leerlingen aan koppelen. Dat probeer ik wel, maar ik heb tijdgebrek.”*

*“Het feit dat de SL mij en dit project aanwees en de begeleiding daarvan maakte al dat ik me gezien voel.”*

En over professionele identiteit:

*“Vorig jaar zat ik net met mijn afstuderen en nog heel erg in de oriëntatiefase, wat kun je allemaal doen in het beroep? Nu heb ik voorlopig gekozen voor het leraarschap, ik ben iemand die zich moet begrenzen.”*

Leraren organiseerden eerder al projecten buiten de school. De aandacht en bewustwording bij dit onderzoek, door de reflectie met APS'ers lijken te werken. Daarbij helpt het instrument waarmee de eigen ontwikkeling concreet gevolgd kan worden (de ontwikkelingslijn). Het leren is betekenisvoller geworden en de projecten werken positief voor het imago van de school. Verder is de collectieve ambitie versterkt en de arbeidstevredenheid toegenomen. Er zijn wel enkele factoren in deze school aanwezig die het resultaat positief hebben beïnvloed:

- Er is een sterke betrokkenheid bij de school.
- De school heeft een duidelijke visie.
- Er is een sterke drive om het leren in het vmbo leuk te maken.
- De leraren kregen aandacht en erkenning doordat zij door de schoolleiding gevraagd zijn om mee te doen.

Het gaat de betrokken leraren meer om het leren van de leerlingen, dan om hun eigen ontwikkeling.

De directe beloning ligt voor hen in het primaire proces: genieten van het succes van leerlingen in de buitenwereld. Pas daarna komt de reflectie op wat betekent het voor mij?

De professionele identiteit wordt in dit geval versterkt door met leerlingen de school uit te gaan, mits de leraar reflecteert op intenties en resultaat.



## Tips voor scholen

De vier projecten hebben meer inzicht gegeven in wat werkt bij het versterken van de professionele identiteit van leraren. We zetten een aantal succesfactoren op een rijtje.

### Professional willen zijn

Professionals hebben als eigenschap dat zij hun werk iedere dag beter willen doen. Het is van belang om professionals de ruimte en verantwoordelijkheid te geven om hun werk goed te doen.

In school A bleek dat actieonderzoek een krachtig instrument is om leraren meer bewust te maken van hun eigen mogelijkheden om leerrendement positief te beïnvloeden. Deze groep gedroeg zich al als professional. Wat actieonderzoek heeft toegevoegd is meer scherpte, meer uit de leerlingen kunnen halen:

*“Ik wil verder met het helpen van leerlingen met problematiek binnen mijn vak. Didactiek is uitdagend. Dat is wel versterkt door dit project. Ik ben me meer bewust geworden van de mogelijkheden die je als docent hebt. Op andere scholen was ik met andere taken meer een organisator, onderwijs werd een routine. Nu ben ik er door dit soort dingen bewust mee aan de slag.”*

*“Ik werk ervoor. Het lukt me en soms is dat lekker om te zien. Je hebt toch van jezelf een gezonde twijfel. Maar zelfvertrouwen heb ik altijd wel gehad en een sterke drive in mijn leven. Dat maakt minder afhankelijk.”*

*“Blij worden van wat je doet omdat het ertoe doet, omdat je het verschil kunt maken voor leerlingen.”*

### Eigenaar zijn van onderwijsontwikkeling

In school A bleek dat actieonderzoek het gevoel van eigenaarschap versterkte, omdat het een directe verbinding had met het verbeteren van het onderwijs en de eigen lespraktijk. De leerlingen worden er beter van. Eigenaarschap en zelfsturing versterken de professionele identiteit. De leraar is trots op zijn leerlingen, zijn werk en zijn school:

*“Lol hebben in leerlingen en leren, zin om het te hebben over onderwijs en leren.”*

*“Werkplezier en trots, als je trots kunt zijn op je school en werk en je trots kan uitstralen naar je collega’s.”*

### **Innemen van professionele ruimte**

In school B hebben leraren de professionele ruimte gekregen om zich te richten op hun onderwijspraktijk en daar zelf verbeteringen in aan te brengen. De lijnen zijn korter, de bureaucratie is afgenomen en de leraarbijeenkomsten zijn veranderd in werkbijeenkomsten die over onderwijs gaan, in plaats van over beleid.

Professionele ruimte ontstaat niet alleen op het gebied van de arbeidsvoorwaarden en het formuleren van een professioneel statuut. Een andere invulling van de normjaartaak, door maatwerk en de aanmoediging de professionele ruimte in te nemen door activiteiten te ondernemen en initiatieven te ontplooiën die het onderwijs beter maken, zijn zeker zo belangrijk:

*“Je weet dat hij (de schoolleider) achter je staat. Hij geeft je alle ruimte om dingen te ondernemen en stimuleert je daarin. Ik hoef niet telkens bevestiging dat ik het goed doe.”*

*“De plek van de schoolleiding is enorm veranderd, kortere lijnen, ‘demanaging schools’, daardoor worden leraren veel actiever. Geen politieke bureaucratie meer: leraren worden hun eigen leiders.”*

*“Ruimte scheppen, ruimte krijgen, ruimte pakken voor nieuwe dingen. Lef om te ondernemen.”*

*“Plezier in het werk houden door voor afwisseling te zorgen en door positieve stimulans en uitdaging te zoeken.”*

### **Leren van elkaar**

Leraren leren intuïtief van het werken in de eigen lespraktijk en vergroten hun *tacit knowledge*. Het is jammer als deze rijke ervaringsbron niet benut wordt door anderen. Daarbij helpt gezamenlijke reflectie ook om de vaak onbewuste kennis bewust te maken. Leraren worden zich dan ook meer bewust van hun professionele identiteit. In school C bleek video-interactie een krachtig instrument om met en van elkaar te leren:

*“Tijd nemen voor reflectie. Naar een cultuur van: wij zijn er samen verantwoordelijk voor.”*

## Aansluiten bij wat er al is

Het komt er nogal op aan op welk moment je een interventie inzet. In school A kwam het project op een gunstig moment. Er waren al brainstormsessies geweest met voortrekkers en er borrelde van alles aan nieuwe ideeën om het onderwijs beter te maken. Het project haakte aan bij wat er al was.

In school D was er een sterke drive om het leren in het vmbo leuk te maken door buitenschoolse projecten. De onderzoekers maakten deze drive bewust door reflectiegesprekken en hielpen mee om de leerervaring te verdiepen.

## Inzet van kwaliteit

In school A en school D kregen leraren aandacht en erkenning doordat zij door de schoolleiding gevraagd zijn om mee te doen. In de projectgroep werden taken verdeeld op basis van kwaliteiten, affiniteit en competentie:

*“Je bewust zijn van je kwaliteit, jij maakt het verschil.”*

*“Kennis van je eigen kwaliteiten en je onderscheidend vermogen kunnen benoemen.”*

## Visie

Iedere school heeft een visie, maar niet altijd even helder. Door de visie in dialoog te brengen en verschillende beelden in de hoofden van leraren over de visie ‘op tafel te krijgen’, krijgt een visie een meer concrete uitwerking. Deze gesprekken verhogen de betrokkenheid van leraren bij de school.

## Rol van leidinggevende

In school A coacht de schoolleider bewust op loopbaanontwikkeling en ontwikkeling als zelfsturende professional:

*“Daar is een loopbaanperspectief aan de orde. Je moet ze hier niet willen houden. Je moet met ze nadenken over loopbaanperspectief. Uitgangspunt is dat je je in je professionele identiteit ontwikkelt: volgend jaar beter willen zijn dan nu. In de klas alleen lukt dat niet.”*

In school B wordt het project actief ondersteund door de schoolleiding, zowel door de rector als de teamleider. De ondersteuning bestaat uit concrete hulp door het geven van tijd, werkruimte en planning van bijeenkomsten, maar zeker ook uit waardering, aandacht en erkenning. Projectresultaten verdienen een platform om de opbrengst te kunnen delen en aanmoediging van schoolleiders naar anderen om ook volgens de nieuwe inzichten te gaan handelen.

In school C blijkt de teamleider een belangrijke spil te zijn in het in gang zetten van teamreflectie. Hij is rolmodel en moderator.

In alle scholen blijkt sterke behoefte te zijn aan aandacht, waardering, erkenning van de schoolleiding voor het werk van leraren en contact met de leidinggevende over waar het werkelijk om gaat in het onderwijs. Gesprekken over professionele en schoolidentiteit:

*“Erkenning en waardering: van leerlingen, van collega’s, van leidinggevenden, van buitenaf.”*

*“Je wordt gehoord en krijgt steun van bovenaf.”*

*“Dat leerlingen trots zijn op jou en de school.”*

## **Interventies**

De beperking van het project maakte dat een beperkt aantal interventies zijn uitgevoerd:

- actieonderzoek;
- projectgroepen met een ontwikkelopdracht;
- een goed gesprek tussen leidinggevenden en leraren;
- teamreflectie;
- versterken van externe gerichtheid door buitenschoolse projecten voor leerlingen.

De interventies hebben als overeenkomst dat zij een beroep doen op de professionele identiteit van leraren. Ze vragen van de leraar een keuze te maken, ruimte in te nemen, ondernemerschap te tonen, daadwerkelijk in actie te komen, leerervaringen te delen en te verdiepen door reflectie.

Deze activiteiten verhogen het professionele bewustzijn.

Professionele identiteit is:

- *Weten wat je kan, dat uitdragen naar de leerling en collega’s... Weten wat je doet en waarom je dat doet, en weten dat het goed is.*
- *Een authentieke leraar zijn.*
- *Eigenaar zijn van kwaliteit en ruimte nemen en krijgen voor ontwikkeling.*
- *De mogelijkheid om te groeien, de wil om beter te worden als leraar en school.*
- *Verbeteringen zoeken = meegaan met de tijd = veranderen.*
- *Streven naar het uiterste!*

Op de cd-rom en de kalender vindt u nog meer tips om te werken aan de versterking van de professionele identiteit.

We hopen dat in veel scholen schooljaar 2011-2012 tot 'het jaar van de leerjaar' zal worden uitgeroepen!





## Literatuur

- Bal, M., Bakker, A. en Kallenberg T. (2006). 'Bevlogen voor de klas.' In: *VELON, tijdschrift voor lerarenopleiders* 27 (1)
- Beijaard, D., Verloop, N. en Vermunt, J.D. (2000). *Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective*. Leiden: ICLON Graduate School of Education, Leiden University
- Beijaard D., Meijer, P.C. en Verloop, D. (2004). 'Reconsidering research on teachers' professional identity.' In: *Teaching and Teacher Education, volume 20*, 107-128
- Canrinus, E. (2007). *De ontwikkeling van een instrument voor onderzoek naar de percepties van docenten van hun professionele identiteit*. ORD dagen 2007. Groningen: RUG
- Coonen, H.W.A.M. (2005). *De leraar in de kennissamenleving*. Universiteit Twente, oratie
- Geijssel F., Meijers, F. (2005). 'Identity Learning: the core process of educational change.' In: *Educational Studies, volume 31(4)*, 419-430
- Haperen, T. van (2007). *De ondergang van de Nederlandse leraar*. Nieuw Amsterdam Uitgevers
- Hermans, H.J.M. & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. New York: Guilford Press
- Janssen, F., Veldman, I. en Tartwijk, J. van (2008). 'Professionele docenten opleiden: een opleidingsvisie.' In: *VELON, tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29 (1)
- Kalshoven, F. (2007). 'De school die 52 weken per jaar open is.' In: *De Volkskrant*, 1 december 2007
- Kalshoven, F. (2008). 'Meer 'frontsoldaten' moeten professional worden.' In: *De Volkskrant*, 15 maart 2008
- Kelchtermans, G. (1994). 'Biographical methods in the study of teachers' professional development.' In: I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (eds.), *Teachers' mind and actions. Research on teachers' thinking and practice* (pp. 93-108). London: Falmer
- Kleijer H. en Vrieze G. (red.) (2000). *Onderwijzen als roeping: het beroep van leraar ter discussie*. Apeldoorn: Garant
- Korthagen, F. (2004). 'In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education.' In: *Teaching and Teacher Education, 77-97*

- Korthagen, F.A.J. (2007). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed Leraarschap*. Rede, in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar, vanwege het Universiteitsfonds, op het vakgebied van de Didactiek voor het opleiden van leraren. Utrecht: UU
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit: Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Nelissen
- Kuijpers, M. (2006). *Breng beweging in je loopbaan, vijf loopbaancompetenties voor waardevol werk*. Den Haag: Sdu uitgevers
- Luin, G. van, Lammerts van Bueren, B. en Thomassen, A. (2005). *Het biografisch gesprek op school. Aandacht voor levensfasen in gesprekken met medewerkers*. Utrecht: ISIS Q5
- Lunenberg, M., Korthagen, F.A.J. & Zwart, R.C. (2010). 'Een onderzoekende lerarenopleider worden.' In: *Pedagogische studiën, jaargang 87 (4)*, 253-271. Eindhoven: VOR
- Meijers, F., Wardekker, W. (2005). 'Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches.' In: *Teaching and Teacher Education 21*, 895-898
- Ministerie van OCW (2007). *LeerKracht!* Advies van de commissie-Rinnooy Kan
- Ministerie van OCW (2007). *Actieplan LeerKracht van Nederland*
- Ministerie van OCW (2008). *Rapport Dijsselbloem, Tijd voor Onderwijs, Tweede Kamer 31007, nr. 6, 2007-2008*
- Ministerie van OCW (2008). *Definitief akkoord Convenant LeerKracht van Nederland*. Sectoren primair en voortgezet onderwijs
- Ministerie van OCW. (2008). *Nota Werken in het onderwijs 2008*
- Palmer, Parker, J. (2005). *Leraar met hart en ziel. Over persoonlijke en professionele groei*. Groningen: Wolters Noordhoff
- Pillen, M. (2008). *Dilemma's betreffende de professionele identiteit van beginnende leraren in de overgangperiode van student naar leraar*. Promotieonderzoek: Fontys PTH/TU
- Senge, P., Charmer, C. Otto e.a. (2006). *Presence, een ontdekkingsreis naar diepgaande verandering in mensen en organisaties*. Den Haag: Sdu uitgevers
- Shaufeli, W. & Bakker, A. (2007). *De psychologie van arbeid en gezondheid*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Stevens, L. (red.) (2008). *Leraar wie ben je?* NIVOZ-thema 1. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Snoek, M. (red.) (2007). *Eigenaar van Kwaliteit. Veranderingsbekwame*

*leraren en het publieke onderwijsdebat*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam

- Timmermans, G. (2008). *Keuzes en motivatie voor de lerarenopleiding & het lerarenberoep*. Posterpresentatie ORD 2008, Eindhoven
- Verhoeven, J.C., Aelterman, A. en Buvens, Rots, I. (2003). *Welk beeld heeft Vlaanderen over de leraar*. ORD dagen 2003. Leuven: KU
- Vloet, K. (2008). 'Bouwen aan een professionele identiteit. Verhalen in dialoog.' In: *Bouwen aan een opleiding als platform. Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Vogels, R. en Bronneman-Helmers R. (2006). *Wie werken er in het onderwijs?* SCP-publicatie 2006/19
- Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum
- Werkum, C. van, Breevaart, J. van de (2008). 'Levensfasebewust beleid en de psychologie van leeftijdsfasen. Alle leeftijden.' In: *Gids voor personeelsmanagement jrg 87(1/2)*, 24-28
- Wit, A. de. (2006). *Het lerarentekort: een probleem of uitdaging*. Afstudeerscriptie Erasmus Universiteit Rotterdam
- Zeichner, K.M. (2003). 'Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA.' In: *Educational Action Research 11*, 301-326

#### **Geraadpleegde internetsites**

- [www.scp.nl](http://www.scp.nl)
- [www.minocw.nl](http://www.minocw.nl)
- [www.inspectieonderwijs.nl](http://www.inspectieonderwijs.nl)
- [www.sbo.nl](http://www.sbo.nl)
- [www.lpbo.nl](http://www.lpbo.nl)
- [www.beteronderwijsnederland.nl](http://www.beteronderwijsnederland.nl)
- [www.sbl.nl](http://www.sbl.nl)



## Bijlage

# Opzet van het onderzoek naar professionele identiteit

Kwesties als het dreigend tekort aan leraren, de verminderende status van het beroep en de kritische toon van het publieke debat over de rol en kwaliteit van de school en het onderwijs vragen om het versterken van de professionele identiteit van de leraar en het daardoor verbeteren van het imago. Versterking van deze identiteit kan bijdragen aan de verhoging van de aantrekkelijkheid van het beroep en – zij het indirect – aan het terugdringen van het lerarentekort.

We gingen op zoek naar factoren die een zelfbewuste professionele identiteitsbeleving in de leraar versterken en interventies die de ontwikkeling van een sterke beroepsidentiteit kunnen ondersteunen.

We richtten ons daarbij op de volgende onderzoeksvragen:

- Wat is professionele identiteit?
- Welke factoren versterken de professionele identiteit van de leraar?
- Welke interventies ondersteunen de ontwikkeling van een sterke professionele identiteit?
- Welk effect hebben de interventies op het versterken van de professionele identiteit van de leraar?

## Bronnenonderzoek

In 2008 onderzochten we wat er in de literatuur onder beroepsidentiteit, dan wel professionele identiteit is beschreven en raadpleegden we recente wetenschappelijke bronnen op factoren die een zelfbewuste professionele identiteitsbeleving bij leraren bevorderen dan wel belemmeren. We gingen daarbij uit van factoren in de leraar zelf, in de school, bij de schoolleiding, in het beleid en bestuur, en van de actuele beelden in het publieke debat over het functioneren van de leraar en het imago van het beroep in de samenleving, zoals gepresenteerd in de media. De uitkomst van dit verkennend onderzoek werd voorgelegd aan experts. De succesfactoren leverden ons concrete hypothesen voor een veldonderzoek: hoe staat het met de beleving van de professionele identiteit bij leraren in de school?

## Veldonderzoek

In het veldonderzoek hebben we (half gestructureerde) diepte-interviews afgenomen bij leraren, leidinggevenden, schoolleiders en HRM-medewerkers. Aan de hand van 24 stellingen werden de door ons geformuleerde hypothesen getoetst. De uitkomst geeft naast een beeld van factoren die positief bijdragen aan de ontwikkeling dan wel de versterking van de professionele identiteit, ook een beeld van de stand van zaken in de betreffende school als het gaat om het ondersteunen van de ontwikkeling van de professionele identiteit van leraren.

Om tot dit resultaat te komen zijn we als volgt te werk gegaan:

- Vastleggen van de essentiële uitspraken per hypothese.
- In kaart brengen van de overeenkomsten en verschillen tussen de leraren, leidinggevenden en HRM-medewerkers per school, per hypothese.
- Vaststellen van een patroon in uitspraken per hypothese per school.
- Vaststellen van de overeenkomsten en verschillen in patronen tussen de vier scholen.

Het verslag van het veldonderzoek bevat per hypothese:

- patronen over de vier deelnemende scholen;
- een conclusie over de houdbaarheid van de hypothese;
- een patroon van de individuele school.

De uitslag van het veldonderzoek is – per school – teruggekoppeld naar de deelnemers aan het onderzoek. De meeste respondenten herkenden zich in het eindverslag. Het gesprek werd afgerond met een verkenning op welke factoren de school de ontwikkeling van de professionele identiteit zou kunnen versterken. Ook werd de mogelijkheid geboden om deel te nemen aan het actieonderzoek.

Vier scholen besloten hieraan mee te doen. De resultaten van het vooronderzoek leveren concrete mogelijkheden om in vier scholen de professionele identiteit van leraren te versterken.

## Actieonderzoek

In 2010 vond het actieonderzoek plaats. Alle deelnemende scholen participeerden eerder in het veldonderzoek. Per school was duidelijk op welke factoren men interventies wilde inzetten. Deze interventies werden samen met de APS-medewerkers ontworpen en onder begeleiding uitgevoerd. Een collega-APS'er nam de rol van onderzoeker op zich en observeerde bij de uitvoering van de interventies.

Het actieonderzoek startte met een **voormeting** bij de deelnemende leraren

per school met het invullen van een vragenlijst over de professionele identiteitsbeleving en eindigde met een **nameting** bij de deelnemende leraren per school. De gebruikte vragenlijst is geënt op de werkhypothesen.

De evaluatie vond plaats in oktober 2010 in de vorm van een afsluitende werkconferentie met de deelnemende scholen.

### Samenvatting

Fase onderzoek	Activiteit	Opbrengst
Bronnenonderzoek 2008	Literatuuronderzoek  Interviews met experts  Expertmeetings	Succesfactoren/ werkhypothesen
Veldonderzoek 2009	Diepte-interviews	Aanbevelingen voor interventies
Actieonderzoek 2010	Ontwerp interventies met de scholen  Uitvoering interventies  Onderzoek naar effectiviteit van interventies	Effectieve interventies



