

LEERAAR: EEN PROFESSIE MET PERSPECTIEF 1

Snoek, M., De Wit, B., & Dengerink, J. (Reds.) (2020). *Leraar: een professie met perspectief (3 delen)*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.

Deel 1: Een veelzijdig beroepsbeeld

Snoek, M., Van Tartwijk, J. & Pauw, I. (Reds.) (2020). *Leraar: een professie met perspectief*.
Deel 1: Een veelzijdig beroepsbeeld. Meppel: Ten Brink Uitgevers.

De overige delen zijn:

Deel 2: Verbreding en verdieping in het beroep

Deel 3: Een leeromgeving voor leraren

Kernredactie: Marco Snoek, Bas de Wit en Jurriën Dengerink

Deelredactie: Marco Snoek, Jan van Tartwijk en Ietje Pauw

Eindredactie: Bea Ros

Foto's cover en binnenwerk: Shutterstock

Omslag en vormgeving: FIZZ/Digital Agency

Uitgever: Ten Brink Uitgevers, Meppel

Druk: Bariet Ten Brink, Meppel

Dit boek is tot stand gekomen door financiële bijdragen van de gemeenten Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht, het Platform Samen opleiden & Professionaliseren en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).



ISBN: 978 90 77866 54 2

NUR: 840

1e druk: februari 2020

Bestellen via www.didactiefonline.nl

Dit werk is uitgegeven onder de Creative Contents Licentie en laat anderen toe het werk te kopiëren, distribueren, vertonen, op te voeren, en om afgeleid materiaal te maken, zolang de auteurs en uitgever worden vermeld als maker van het werk, het werk niet commercieel gebruikt wordt en afgeleide werken onder identieke voorwaarden worden verspreid.



Bij dit boek hoort de website www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl. De digitale versie van het boek is via www.didactiefonline.nl en via www.beroepsbeeldvoordeleaar.nl (gratis) te downloaden. Daarin zijn ook alle bronnen met een  icoontje ervoor te vinden.

LEERAAR: EEN PROFESSIE MET PERSPECTIEF 1

EEN VEELZIJDIG BEROEPSBEELD

Marco Snoek, Jan van Tartwijk en Ietje Pauw (Reds.)

Ten Brink Uitgevers

LERAAR: EEN PROFESSIE MET PERSPECTIEF 1

EEN VEELZIJDIG BEROEPSBEELD

INHOUD

Voorwoord	8
Inleiding	12
<i>Marco Snoek, Jan van Tartwijk en Ietje Pauw</i>	
Hoofdstuk 1	
Een gedeeld beroepsbeeld voor de leraar	16
<i>Marco Snoek, Bas de Wit en Jurriën Dengerink</i>	
Hoofdstuk 2	
Leren en gezag: de bevoegdheid voorbij	30
<i>Marc Vermeulen</i>	
Hoofdstuk 3	
Duurzame loopbaanontwikkeling	42
<i>Judith Semeijn en Albert Kampermann</i>	
Hoofdstuk 4	
Competenties voor de moderne loopbaan	52
<i>Marinka Kuijpers</i>	
Hoofdstuk 5	
Horizontaal en verticaal groeien	60
<i>Marianne Boogaard</i>	
Hoofdstuk 6	
De hybride onderwijsloopbaan	70
<i>Kees van der Velden, Marius Bilkes en Luc Dorenbosch</i>	
Hoofdstuk 7	
Hoe leraren hun expertise ontwikkelen	82
<i>Jan van Tartwijk, Esther van Dijk, Manon Kluijtmans en Marieke van der Schaaf</i>	
Hoofdstuk 8	
Leren door reflecteren	94
<i>Ietje Pauw, Adrie Visscher en Susan McKenney</i>	
Hoofdstuk 9	
Van startbekwaam naar bekwaam leraar	104
<i>Marco Snoek</i>	
Hoofdstuk 10	
Professionalisering van ervaren leraren	116
<i>Monika Louws en Jacobiene Meirink</i>	
Over de auteurs	128

VOORWOORD

Bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen en jongeren maakt het leraarschap tot een van de mooiste beroepen die er zijn. Voor veel leraren is die directe bijdrage aan de toekomst van nieuwe generaties en de samenleving als geheel een bron van passie en energie.

Tegelijk staat het leraarsberoep onder druk. De samenleving wordt complexer en daarmee groeien ook de verwachtingen over de bijdrage van leraren aan de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Om tegemoet te komen aan die verwachtingen is het van belang dat leraren meer ruimte krijgen om zich te blijven ontwikkelen. Dat vraagt om een beroepsstructuur waarin ze hun passie en energie voor hun beroep kunnen behouden. Ook na tien, twintig of dertig jaar leraarschap.

Op dit moment domineert een statisch beeld van het leraarsberoep: leraren zijn vanaf dag één volledig verantwoordelijk voor hun klassen en daarna groeien hun verantwoordelijkheden nauwelijks meer. Dit is voor velen een weinig aantrekkelijk beeld en doet bovendien nauwelijks recht aan de passie waarmee leraren dagelijks hun werk doen en aan hun betrokkenheid bij de voortdurende vernieuwing en verbetering van het onderwijs. Leraren geven niet alleen les, maar ontwikkelen en onderzoeken onderwijs, denken mee over beleid en organisatie en begeleiden collega's in hun professionele ontwikkeling.

Gelukkig komt er steeds meer aandacht voor de ontwikkeling van leraren gedurende hun loopbaan, al ligt de focus daarbij vooral op de begeleiding van starters. Er is nog weinig aandacht en erkenning voor loopbaanmogelijkheden voor meer ervaren leraren, bijvoorbeeld door zich te ontwikkelen tot een expert op een specifiek terrein. Om daaraan te werken zijn goede beelden nodig over hoe loopbanen van leraren eruit zouden kunnen zien en onder-

steund kunnen worden. Om die reden maakten we twee jaar geleden *Een beroepsbeeld voor de leraar* (zie ook hoofdstuk 1 van deel 1 van dit drieluik), met ontwikkellijnen voor verdieping en verbreding van het beroep.

Dit beroepsbeeld biedt een perspectief op loopbaanontwikkeling en mogelijkheden voor doorgaande professionele ontwikkeling in het leraarsberoep. Het drieluik *Leraar: een professie met perspectief* bouwt hier op voort. We verdiepen het denken over loopbaanontwikkeling van leraren, plaatsen kritische kanttekeningen, ontsluiten nieuwe perspectieven en willen hiermee bijdragen aan een gemeenschappelijke taal rond het leraarsberoep. De auteurs die bijgedragen hebben aan het drieluik vertalen kennis en inzichten uit onderzoek naar concrete implicaties en handreikingen voor de praktijk

Daarmee biedt dit drieluik handvatten en nieuwe perspectieven voor het vormgeven van de loopbaanontwikkeling van leraren.

Het drieluik kent de volgende opbouw:

- Deel 1, *Een veelzijdig beroepsbeeld*, gaat in op de vraag hoe het denken in termen van loopbanen kan bijdragen aan een aantrekkelijk beroep en aan de passie van leraren en hoe leraren hun expertise ontwikkelen gedurende die loopbaan.
- Deel 2, *Verbreding en verdieping in het beroep*, gaat dieper in op de inhoud van de diverse ontwikkelrichtingen in het beroep en loopbaanmogelijkheden van de leraar, en hoe leraren zich daarin verder kunnen ontwikkelen.
- Deel 3, *De leeromgeving van leraren*, beantwoordt de vraag hoe de individuele en gezamenlijke professionele ontwikkeling en loopbaanontwikkeling van leraren kunnen worden bevorderd.

Deze delen zijn afzonderlijk te lezen, maar vormen ook een samenhangend geheel.

Ruim zestig experts hebben vanuit verschillende vakgebieden en achtergronden aan de drie delen bijgedragen. We hopen met dit drieluik leraren, schoolleiders en -bestuurders en lerarenopleiders in alle onderwijssectoren te inspireren. Sommige bijdragen hebben betrekking op een specifieke sector, maar de meeste bijdragen bieden inzichten en handvatten die voor alle sectoren relevant zijn. We spreken daarom steevast over leraren, een noemer die sectoroverstijgend is. Verder kunt u overal waar 'hij en 'zijn' staat, ook 'zij' en 'haar' lezen.

Dit drieluik kon alleen tot stand komen dankzij de belangeloze inzet van alle auteurs en de leden van de drie deelredacties. We willen hen danken voor hun bereidheid om ondanks volle agenda's mee te werken aan dit drieluik. Een ander woord van dank zijn we verschuldigd aan de sponsors van dit project: de G4-gemeenten Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht die elk het belang van een aantrekkelijk lerarenberoep zien en daarom bereid waren om dit project te ondersteunen. Ook het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) heeft financieel bijgedragen aan de totstandkoming van dit drieluik. Tot slot gaat onze dank uit naar Ten Brink Uitgevers, onderwijsvakblad *Didactief*, onderwijsjournalist Bea Ros voor het redigeren van alle teksten en het uitgeven van een fraai en leesbaar drieluik en naar Nienke Wirtz van het Platform Samen opleiden & Professionaliseren, voor haar rol in de publiciteit rond deze publicatie.

We hopen met deze drie boekdelen bij te dragen aan het versterken van de professionele ontwikkeling en loopbaanmogelijkheden van leraren. Niet omdat die loopbanen een doel op zich zijn, maar omdat ze bijdragen aan de kwaliteit en aantrekkelijkheid van het leraarsberoep en het werkplezier van leraren, en daarmee aan de kwaliteit en het imago van het onderwijs.

Marco Snoek
Bas de Wit
Jurriën Dengerink

Amsterdam/ Utrecht, februari 2020

INLEIDING

In discussies over het leraarsberoep keert regelmatig terug dat het een beroep is waarin je een leven lang zou moeten leren. Niet alleen om leerlingen het best mogelijke onderwijs te bieden, maar ook omdat je van leraren, die voortdurend bezig zijn met het leren van anderen, ook mag verwachten dat ze zichzelf blijven ontwikkelen. Dat doen ze in de praktijk ook. En daarbij beperken leraren zich al lang niet meer tot workshops en opleidingen. Vooral leren op de werkplek levert inmiddels een belangrijke bijdrage aan de professionele ontwikkeling van leraren. Denk aan de inductietrajecten voor starters, video-interactiebegeleiding, Lesson Study, videoclubs, professionele leer-gemeenschappen, docentontwikkel- en datateams en de samenwerking in werkplaatsen onderwijs-onderzoek en (academische) opleidingsscholen. Die prominente plaats van professionele ontwikkeling op diverse lerarenagenda's is mooi. Tegelijk zijn er nog tal van vragen. Welke invloed heeft die ontwikkeling op het dagelijks werk en het werkplezier van leraren? Wat is het belang voor de kwaliteit van het onderwijs? Leiden nieuwe bekwaamheden ook tot nieuwe rollen? En ontstaat er daarmee meer variatie en ontwikkeling in het werk van leraren?

In dit eerste deel van het drieluik *Leraar: een professie met perspectief* komen die vragen - met antwoorden - aan bod. Centraal staat de relatie tussen professionele ontwikkeling en loopbaanontwikkeling. Leraren kunnen hun professie verdiepen en zich ontwikkelen tot een expert of juist verbreden waarbij ze door het ontwikkelen van nieuwe competenties breder toegerust zijn en meer rollen kunnen vervullen. Deze verschillende ontwikkelrichtingen laten zien dat het leraarschap veelzijdig is, met een variëteit aan loopbaanmogelijkheden.

In het leraarsberoep bestaat nog weinig traditie om te denken in termen van loopbanen. 'Carrière' is een woord dat slecht lijkt aan te sluiten bij intrin-

sieke passie en bevologenheid, voor leraren vaak de drijfveer om dit beroep te kiezen. Bovendien staat loopbaanbeleid binnen de meeste scholen nog in de kinderschoenen. Toch is het uitgangspunt van dit drieluik dat loopbaanontwikkeling juist nodig is om die passie en bevologenheid te behouden. Ze kan immers bijdragen aan variatie, uitdaging, groei en erkenning gedurende de loopbaan van een leraar. Belangrijke kernvraag in dit deel is dan ook: hoe kan het denken in loopbanen bijdragen aan een aantrekkelijk beroep en de passie van leraren?

We beschouwen het leraarschap niet als een statisch beroep, maar als een beroep waarin leraren zich blijvend ontwikkelen. Het leraarschap kan er in verschillende fasen van een loopbaan anders uitzien. Ook dat roept vragen op. Hoe ontwikkelen leraren hun expertise eigenlijk? En hoe verschillen behoeften aan professionele ontwikkeling in verschillende fasen van het beroep eigenlijk? Daarmee staat een tweede kernvraag centraal in dit deel: wat zijn kenmerken van de ontwikkeling van leraren gedurende hun loopbaan?

In tien hoofdstukken kun je lezen wat er uit onderzoek bekend is over deze vragen. Omdat denken in loopbanen van leraren nog relatief nieuw is, is er niet altijd veel literatuur beschikbaar. Hierdoor verschillen de hoofdstukken in dit deel in stijl, variërend van overzichtsartikelen tot en met meer essayistisch hoofdstukken.

Een aantrekkelijk beroepsbeeld

De publicatie *Een Beroepsbeeld voor de leraar* (2017) is een belangrijk referentiepunt geweest voor dit deel. Verschillende auteurs werken elementen van dat beroepsbeeld en gedachten daarachter verder uit, vullen het aan of stellen er vragen bij.

In het eerste hoofdstuk bespreken Marco Snoek, Bas de Wit en Jurriën Dengerink de noodzaak van een

gedeeld en dynamisch beroepsbeeld voor de leraar. Het statische beeld van een eenzaam beroep is verouderd en doet geen recht aan de professionaliteit van leraren en de ontwikkelings- en differentiatiemogelijkheden binnen hun beroep. De auteurs typeren een dynamisch beroepsbeeld met zes verschillende ontwikkelrichtingen en laten zien dat hiermee niet alleen een rijker beroepsbeeld ontstaat, maar ook daadwerkelijk een aantrekkelijker beroep dat aansluit op de diverse behoeften van leraren en leerlingen.

De aantrekkelijkheid van het leraarsberoep heeft ook te maken met hoe anderen daar tegenaan kijken: leerlingen, ouders, maar ook politici en de samenleving in het algemeen. Hun blik heeft invloed op het gezag van de leraar in de klas en daar buiten. Dat komt aan bod in hoofdstuk 2. Marc Vermeulen laat zien dat gezag bij onderwijs hoort. Het maakt dat we iets willen aannemen of ons gedrag herzien. En dat we dat van harte doen. Daarin zit het fundamentele verschil met dwang en macht waarbij we ons alleen aanpassen, terwijl we ons gedrag bij gezag ook verinnerlijken. Het is daarom belangrijk om stil te staan bij de vraag waar het gezag van de leraar op gebaseerd is. De auteur betoogt dat het bevoegdheidsstelsel zijn langste tijd gehad heeft en dat het begrip gezag een betere basis vormt om te bepalen wie wel en niet in het onderwijs kan werken.

Loopbaanmogelijkheden

Verschillende auteurs gaan in op de vraag hoe het denken in loopbanen kan bijdragen aan een aantrekkelijk beroep en aan de passie van leraren. In hoofdstuk 3 bespreken Judith Semeijn en Albert Kampermann nieuwe inzichten over loopbaanontwikkeling. Veruit de meeste literatuur over loopbanen in het onderwijs is gericht op ontwikkelen en verdiepen, professionaliseren en specialiseren binnen het onderwijs. Loopbanen van leraren lijken zich

vooral af te spelen binnen de muren van de eigen school. Toch zou juist de combinatie van lesgeven met andere taken buiten de school een gunstige uitwerking kunnen hebben op tevredenheid en de kwaliteit van de leraar en zijn carrièreperspectief. Dat vraagt om goed loopbaanbeleid binnen de school, waarbij schooldoelstellingen gekoppeld worden aan de ontwikkeling van medewerkers met inzet van passende instrumenten voor personeelsbeleid. Marinka Kuijpers laat in hoofdstuk 4 zien dat loopbaanontwikkeling ook iets van leraren zelf vraagt. Ze beschrijft vijf competenties die leraren nodig hebben om hun loopbaan vorm te kunnen geven: motievenreflectie, kwaliteitenreflectie, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken. Deze competenties zijn te leren en daarmee kunnen leraren zelf invloed uitoefenen op hun loopbaanontwikkeling.

De mogelijkheid om zelf invloed uit te oefenen komt ook naar voren in hoofdstuk 5. Marianne Boogaard laat hierin zien welke mogelijkheden leraren momenteel al hebben en hoe ze die kunnen benutten om te groeien langs horizontale en verticale ladders. Tegelijk blijkt een flink deel van de leraren in het primair en voortgezet onderwijs hun loopbaanmogelijkheden als beperkt te ervaren. Boogaard concludeert dat het voor het imago van 'de leraar' belangrijk is dat beter in beeld komt langs welke verticale, maar vooral ook langs welke horizontale lijnen leraren zich kunnen ontwikkelen: welke rollen zijn er, welke competenties horen daarbij, hoe verwerf je die en welke facilitering en beloning passen daarbij? Een specifieke loopbaanmogelijkheid is die van hybride leraar, een leraar die het lesgeven combineert met een baan in loondienst of als zzp'er in een ander domein. Hybride loopbanen hebben, zo betogen Kees van der Velden, Marius Bilkes en Luc Dorenbosch in hoofdstuk 6, voordelen omdat ze meer afwisseling en ontwikkelruimte bieden en daarmee het werkplezier vergroten. Maar ze hebben ook voordelen voor

scholen en collega's, omdat ze nieuwe ideeën en ervaringen de school binnen brengen.

Professionele ontwikkeling van leraren

De laatste vier hoofdstukken proberen een antwoord te geven op de vraag wat generieke kenmerken zijn van de ontwikkeling van leraren gedurende hun loopbaan. Allereerst gaan Jan van Tartwijk, Esther van Dijk, Manon Kluijtmans en Marieke van der Schaaf in op de ontwikkeling van de expertise van leraren (hoofdstuk 7). Zij sluiten daarmee nauw aan bij een van de ontwikkelrichtingen uit het *Beroepsbeeld*: de verdieping die loopt van in opleiding, via starter en ervaren naar meester of expert. Zij onderscheiden routine-experts en adaptieve experts; de laatsten weten hun expertise bij vernieuwingen in het onderwijs soepel aan te passen. Ze gaan ten slotte ook in op de vraag wat de meerwaarde is van bestaande expertise van leraren voor nieuwe taken, zoals onderzoek doen of leidinggeven aan de school als organisatie. Ietje Pauw, Adrie Visscher en Susan McKenney laten in hoofdstuk 8 zien hoe belangrijk reflecteren is voor de ontwikkeling van leraren. Ze beschrijven de grote keuze in vormen van reflectie, methodieken en hulpmiddelen om leraren zo goed mogelijk te ondersteunen bij het nadenken over hun professionele handelen. Daarmee kan een leraar vaststellen wat hij wil veranderen: bijspijkeren van kennis, het bepalen van een positie over de verschillende opvattingen rondom een bepaald vakgebied, ander gedrag in de klas en omgang met leerlingen, verwerven van complexe didactische vaardigheden enzovoort. De eigen praktijk kan telkens weer het startpunt vormen om systematisch te reflecteren op de eigen professionele ontwikkeling.

De professionaliserings- en ontwikkelbehoeften van leraren hangen af van de fase in hun loopbaan. In hoofdstuk 9 laat Marco Snoek zien hoe je startende leraren kunt ondersteunen. Deze groep moet nog

routine ontwikkelen en daarbij hebben ze persoonlijke, professionele en sociale ondersteuning nodig. Verschillende mensen in hun omgeving kunnen die ondersteuning bieden, zoals een vakcoach, een schoolleider, een vakmaatje, medestarters of een expert, met gebruikmaking van diverse instrumenten, variërend van taakverlichting, Lesson Study, dialoogkaarten of het ICALT observatie-instrument. Uit de ervaringen met begeleidingsprogramma's wordt duidelijk dat een begeleidingsprogramma pas effect heeft als het een looptijd van drie jaar heeft.

Niet alleen starters, maar ook ervaren leraren willen en kunnen zich ontwikkelen. In het laatste hoofdstuk gaan Monika Louws en Jacobiene Meirink in op de ontwikkel- en professionaliseringsbehoeften van deze groep. De post-inductiefase beslaat een lange periode (tussen ongeveer drie jaar ervaring en pensioen) waarin er veel kan veranderen in het professionele leven van leraren. Een balans tussen het ontwikkelen van routine en vernieuwing is belangrijk, want beide elementen zijn nodig om expertise te ontwikkelen. Dat vraagt om ondersteuning op maat bij hun ontwikkeling.

De verschillende auteurs van dit deel laten allen zien dat het denken in termen van loopbanen en loopbaanontwikkeling een verrijking kan zijn voor het leraarschap. Zo ontstaat een veelzijdig beroepsbeeld dat kan bijdragen aan werkplezier en het vasthouden van de passie.

We hopen dat dit boek leraren, schoolleiders, leraaropleiders en andere lezers ideeën, handvatten en inspiratie biedt bij het nadenken over inspirerende loopbaanontwikkeling van leraren. Leraren die zich blijvend ontwikkelen, dat komt uiteindelijk ten goede aan leerlingen: zij profiteren ervan als hun leraren steeds beter worden in hun beroep.

Marco Snoek, Jan van Tartwijk en Ietje Pauw



EEN GEDEELD BEROEPSBEELD VOOR DE LERAAR

Marco Snoek, Bas de Wit en Jurriën Dengerink

1.1 WAAROM EEN BEROEPSBEELD?

Er komt steeds meer aandacht voor de kwaliteit van leraren. Landelijk zijn er nieuwe bekwaamheidseisen vastgesteld, er is vaker ondersteuning van startende leraren door inductieprogramma's en scholen hebben steeds meer oog voor (strategisch) personeelsbeleid. Tegelijkertijd zien we stijgende lerarentekorten, omdat scholieren het leraarsberoep niet aantrekkelijk genoeg vinden en zittende leraren met pensioen gaan of afhaken. Bij deze ontwikkelingen vallen drie zaken op:

- Er is veel aandacht voor de ontwikkeling van leraren tijdens de lerarenopleiding en ook steeds meer in de eerste jaren van de beroepsuitoefening, maar over professionele ontwikkeling tijdens de loopbaan zijn weinig expliciete beelden.
- Het leraarsberoep is complexer geworden en de verwachtingen van wat leraren doen groeien. Ze moeten bijvoorbeeld meer inspelen op de verschillende behoeften van leerlingen. Waar in andere maatschappelijke sectoren toenemende complexiteit leidt tot meer differentiatie en specialisatie in beroepen, zien we dat vooralsnog vrijwel niet terug in het onderwijs. Alle leraren in een sector of vak moeten aan dezelfde bekwaamheidseisen voldoen.
- Hoewel leraren in steeds meer scholen in teams onderwijs ontwikkelen en evalueren, overheerst het stereotiepe beeld van de eenzame leraar: professionals die in hun eentje onderwijs voorbereiden, uitvoeren en evalueren.

Deze drie zaken zijn met elkaar verweven en leiden ertoe dat veel leraren het gevoel hebben dat ze geen ontwikkelmogelijkheden en loopbaanperspectief hebben. Voor veel jongeren is dat een reden om niet

voor de lerarenopleiding te kiezen (Bahlmann, Eustatia & Pillen-Warmerdam, 2018).

Een realistischer en aantrekkelijker beeld is dat van de leraar als teamspeler die binnen de school actief betrokken is bij ontwerpen en onderzoeken, organisatie en beleid en bij professionalisering. Kortom, een beroepsbeeld dat recht doet aan differentiatie- en ontwikkelmogelijkheden in het leraarsberoep.

Het rode boekje

Tijdens een werkconferentie begin 2017 dachten schoolbestuurders en lerarenopleiders samen na over ontwikkeltrajecten voor leraren in het voortgezet onderwijs. Een van de conclusies was dat het ontbreken van een gedeeld beroepsbeeld en gemeenschappelijke taal het denken over de ontwikkeling van leraren belemmerde. Een tweede werkconferentie bouwde hierop voort en leidde tot de publicatie *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs* (Snoek, De Wit, Dengerink, Van der Wolk, Van Eldik, & Wirtz, 2017).

Binnen enkele maanden na verschijnen werden ruim 3500 exemplaren aangevraagd en verspreid onder lerarenopleidingen, besturen en scholen. Daarnaast was een digitale versie online beschikbaar. Het 'rode boekje', zoals het in het veld ging heten, werd in korte tijd een gedeeld document dat het denken over het leraarsberoep en de ontwikkel- en loopbaanmogelijkheden voor leraren heeft gestimuleerd.

Een drieluik

Ons in 2017 gepubliceerde beroepsbeeld bood een antwoord (zie kader op pagina 17). Dit 'rode boekje' beschreef een beroep waarbinnen leraren door ontwikkeling, verdieping en verbreding persoonlijke loopbaanpaden kunnen uitzetten om zo hun werk met dezelfde passie te kunnen blijven doen. Een beroep waarbinnen ze met collega's, ieder vanuit de eigen expertises, samenwerken aan beter onderwijs. Hoewel dit drieluik een breder perspectief bestrijkt dan het rode boekje uit 2017, gaan we er in dit eerste hoofdstuk wel uitgebreider op in. We staan stil bij de uitgangspunten bij het beroepsbeeld uit 2017 en bij de totstandkoming daarvan. Tevens beschrijven we hoe de discussie rond dit beroepsbeeld aansluit bij landelijke en Europese beleidsdiscussies en bij ontwikkelingen in scholen. Op basis daarvan komen we tot enkele kernvragen die in de volgende hoofdstukken en in de andere delen van de reeks aan bod komen.

1.2 UITGANGSPUNTEN EN ONTWERPKENMERKEN

De ambitie in 2017 was om tot een gedeelde taal te komen waarin alle partijen (leraren, schoolleiders, lerarenopleiders, ministerie, vakbonden, werkgevers) zich kunnen herkennen en die de basis kan vormen voor overleg, afstemming en afspraken. Dat leidde tot een aantal uitgangspunten in het ontwerpproces:

- Alle partijen participeren in het ontwerpproces. Dit is uiteindelijk niet volledig gelukt, omdat de vakbonden besloten om niet mee te doen.
- Het resultaat kent geen eigenaar. De uiteindelijke publicatie is bewust 'logo-loos' gepubliceerd.

- Het resulterende beroepsbeeld is geen formeel kader, maar vooral een inspiratiebron en een startpunt voor een dialoog tussen leraren, schoolleiders en lerarenopleiders. Ze kunnen het beroepsbeeld gezamenlijk gebruiken om de (loopbaan) ontwikkeling van de leraar vorm te geven, via verdieping en verbreding en aansluitend bij wat de leraar, teams, de school en de omgeving daarin belangrijk vinden.

Landkaart voor loopbaanontwikkeling

In het centrum van het beroepsbeeld staat het doel van onderwijs: het leren van leerlingen, gericht op kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (Biesta, 2015). Leraren kunnen daar op verschillende manieren een bijdrage aan leveren (zie ook Figuur 1):

1. Ondersteunen van het leren van leerlingen

Leraren doen dit door met leerlingen aan de slag te gaan bij het aanleren van onderwijsinhouden, door hen te ondersteunen bij hun leren en door een veilige en uitdagende leeromgeving te creëren.

2. Ontwikkelen van onderwijs

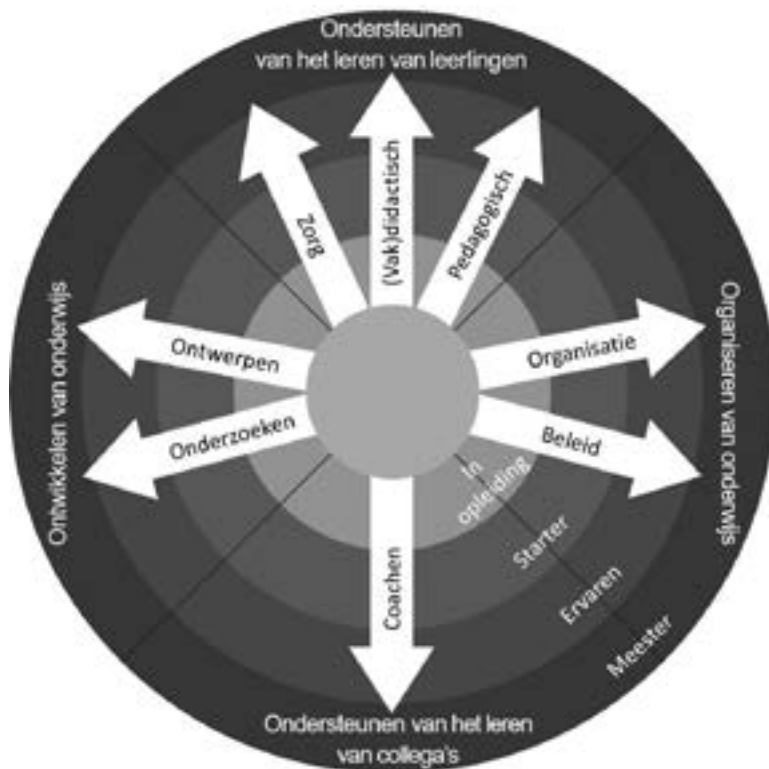
Leraren dragen hieraan bij door met collega's bijvoorbeeld curricula en leermiddelen te ontwikkelen of onderzoek te doen om daarmee tot beter onderwijs te komen.

3. Organiseren van onderwijs

Leraren leveren hierbij een bijdrage aan de organisatie en beleidsvraagstukken rond onderwijs.

4. Ondersteunen van collega's

Hierbij dragen leraren bij aan de opleiding, begeleiding en verdere ontwikkeling van collega's.



Figuur 1. Het beroepsbeeld van de leraar. Overgenomen uit Snoek et al., 2017.

De kern van het leraarschap ligt in het ondersteunen van het leren van leerlingen (het bovenste kwadrant). Leraren kunnen dit gedurende hun loopbaan combineren met één of meer andere domeinen en daarmee hun werk verbreden.

In elk van de domeinen kunnen leraren zich ook verdiepen door zich verder te ontwikkelen en te specialiseren, van 'in-opleiding' via 'starter' en 'ervaren' naar 'meester' (zie de concentrische cirkels en pijlen naar buiten in Figuur 1). Deze ontwikkeling kan de eigen

klas betreffen, maar ook de eigen sectie, de eigen school, het eigen bestuur, de regio of het landelijke of internationale niveau.

Die verbredings- en verdiepingsmogelijkheden laten veel ruimte voor eigen keuzes, passend bij ieders voorkeuren en ambities. Daarmee is het beroepsbeeld een landkaart waarop leraren hun (beoogde) loopbaan kunnen uitzetten. Voor besturen en scholen is het een handvat om te bepalen welke ontwikkel- en loopbaanmogelijkheden ze kunnen creëren

en hoe ze leraren daarbij kunnen ondersteunen. Voor lerarenopleidingen vormt het beroepsbeeld een referentiekader om te bepalen bij welke ontwikkelmogelijkheden zij samen met scholen ondersteuning kunnen bieden. Ten slotte kan het beroepsbeeld voor de sociale partners handvatten bieden om de voorwaarden te creëren voor een meer open en ontwikkelingsgericht beroep.

Aansluiting bij beleidsdiscussies

De roep om meer loopbaanmogelijkheden voor leraren klinkt al langer. De traditionele doorgroei van leraar naar schoolleider biedt voor de meeste leraren te weinig perspectief.

Nederland

Al in 1993 pleitte de Commissie-Van Es voor 'een beroep met perspectief' (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993). In 2007 pleitte de Commissie-Rinnooy Kan wederom voor uitbreiding van het loopbaanperspectief (Commissie Leraren, 2007). Dat leidde onder meer tot invoering van de functiemix, de Leraerbeurs en aandacht voor masteropleidingen voor leraren. Maar in 2013 pleitten toenmalig minister Bussemaker en toenmalig staatssecretaris Dekker in de Lerarenagenda 2013-2020 nog steeds voor ruimere loopbaanmogelijkheden en carrièreperspectieven (Ministerie van OCW, 2013). Op verzoek van de Tweede Kamer bracht de Onderwijsraad (2018) een advies uit over bevoegdheden en loopbaanperspectief. Hierin ligt de nadruk op loopbaanontwikkeling in het 'primaire proces' (het eerste kwadrant uit Figuur 1) door te switchen tussen onderwijssectoren of door les te gaan geven in andere vakken.

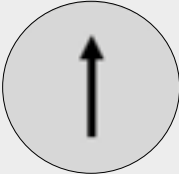
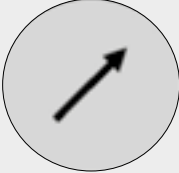
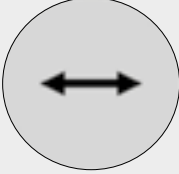
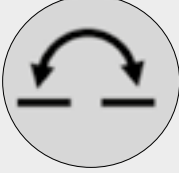
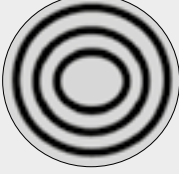
Europa

Vraagstukken rond loopbaanontwikkeling van

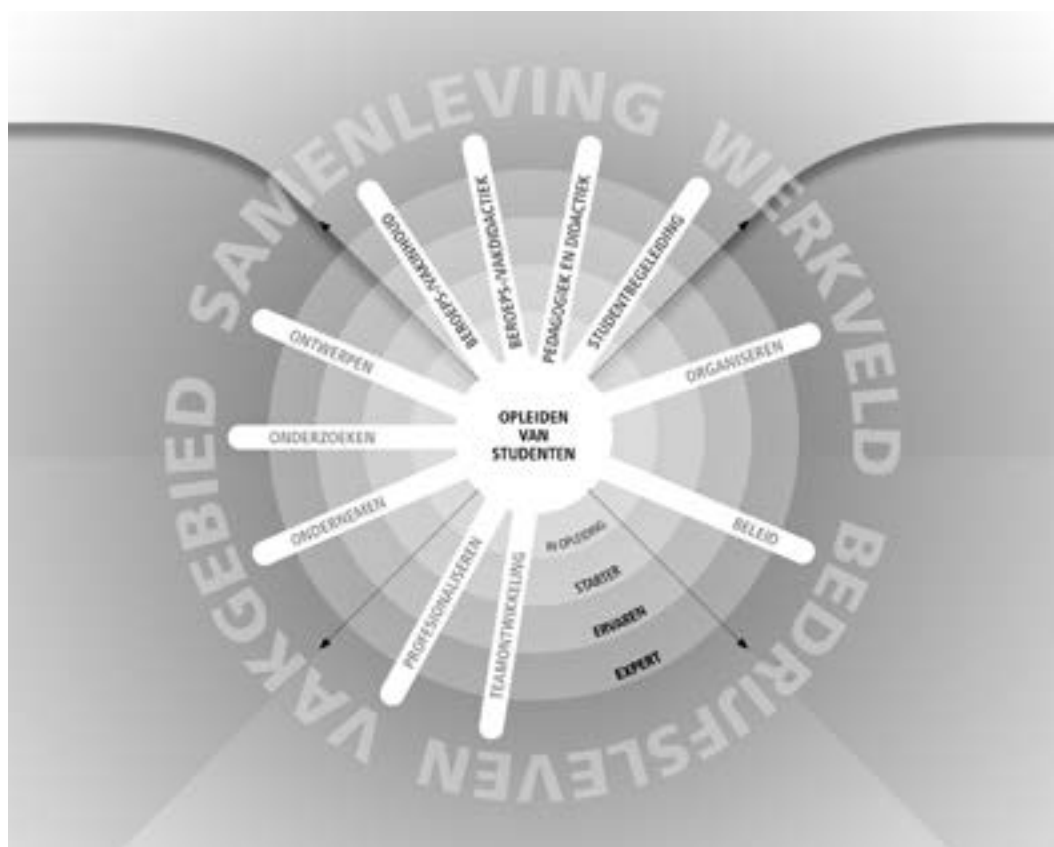
leraren spelen niet alleen in Nederland. Het rapport *Teacher Careers in Europe* van de Europese Commissie/Eurydice (2018) brengt loopbaanmogelijkheden voor leraren in verschillende Europese landen in kaart en beschrijft welke landen loopbaanondersteuning voor leraren hebben (alleen formeel geregeld in Frankrijk, Oostenrijk en Hongarije). Ook in de *Working Group Schools* van de Europese Commissie behoort het onderwerp loopbaanperspectieven van leraren al langer tot de kernthema's (European Commission, 2015). In mei 2019 ontwierp deze werkgroep op basis van een internationale vergelijking een overzicht van zes mogelijke ontwikkelperspectieven (Snoek & Lourens, 2019) die samen rijke loopbaanmogelijkheden laten zien (zie Figuur 2).

Vanuit het werkveld komen ook initiatieven. In 2018 is een nieuw functiebouwwerk voor het primair onderwijs geformuleerd en startte de PO-Raad een traject om tot een beroepsbeeld voor de leraar in het primair onderwijs te komen. De Algemene Onderwijsbond (2018) kwam met een visienotitie over het leraarsberoep en de MBO Raad en de Beroepsvereniging Opleiders MBO (BVMBO) besloten om samen – geïnspireerd door het beroepsbeeld voor de leraar voortgezet onderwijs uit 2017 – een eigen variant te ontwikkelen (zie Figuur 3 op pagina 22) om daarmee beter aan te kunnen sluiten bij de specifieke situatie in het mbo (BVMBO en MBO-Raad, 2019).

Ook het samenwerkingsverband rond integrale kindcentra (IKC's), heeft een variant gemaakt die laat zien hoe IKC-medewerkers zich in hun loopbaan kunnen ontwikkelen (PACT voor Kindcentra, 2019).

	Hiërarchisch Deze loopbaanmogelijkheid betreft doorgroei naar hogere hiërarchische posities: van leraar naar team- of afdelingsleider naar schoolleider naar bestuurder.
	Groei in bekwaamheid Deze loopbaanmogelijkheid betreft het steeds beter worden in het beroep. Dit is weer- spiegeld in de loopbaanmodellen van Slowakije en Polen, in de Nederlandse functiemix en in het <i>Beroepsbeeld voor de leraar</i> (2017).
	Horizontale groei in rollen Leraren kunnen naast het leraarschap andere taken en rollen op zich te nemen, zoals taal- coördinator, schoolopleider, GMR-lid, coach van startende leraren of leraar-onderzoeker. Deze mogelijkheid wordt benadrukt in het <i>Beroepsbeeld voor de leraar</i> (2017).
	Overstappen tussen contexten Leraren kunnen ook switchen tussen schoolsoorten, bijvoorbeeld van po naar vo of van vo naar mbo, en weer terug. Of ze kunnen hun werkdomein verbreden door een tweede bevoegdheid (bijvoorbeeld voor een ander vak) te behalen. Dit is de kern van het advies 'Ruim baan voor de leraar' van de Onderwijsraad (2018).
	Reikwijdte Een loopbaanmogelijkheid kan ook betrekking hebben op het vergroten (of verkleinen) van de reikwijdte van het handelen (de kern van het Finse model). Leraren kunnen in hun werk op verschillende niveaus bezig zijn: binnen het eigen team of de eigen school, op lokaal, regionaal of landelijk niveau (bijvoorbeeld binnen een beroepsgroep of vakvereniging, of als leraar-ambtenaar of lid van een curriculum.nu werkgroep) of mogelijk zelfs op internationaal niveau.
	Open en hybride Ten slotte hoeft loopbaanontwikkeling zich niet te beperken tot de school en het educatieve domein. Leraarschap is te combineren met rollen in andere werkvelden. Dit kan gelijktijdig met het leraarschap (hybride loopbanen) of door het onderwijs een tijdje te verlaten en er later weer in terug te komen (circulaire loopbanen).

Figuur 2. Zes mogelijke loopbaanperspectieven. Overgenomen uit Snoek en Lourens, 2019, p. 12.



Figuur 3. Het beroepsbeeld voor de docent mbo. Overgenomen uit BVMO en MBO-Raad, 2019.

Onder al deze publicaties, discussies en initiatieven ligt de behoefte om een beroep te creëren met meer ruimte voor ontwikkeling in de breedte en de diepte. De kracht van het beroepsbeeld voor de leraar voortgezet onderwijs uit 2017 is dat het een samenhangend beeld schetst dat als vertrekpunt kan dienen voor loopbaankeuzes.

Tegelijk laten de diverse initiatieven ook zien dat het

beroepsbeeld mogelijkheden biedt voor verdere differentiatie en aanpassing aan specifieke contexten. In het beroepsbeeld voor de docent mbo zijn bijvoorbeeld nieuwe specialisatiemogelijkheden rond ondernemerschap en teamontwikkeling toegevoegd. De Onderwijsraad (2018) benadrukt loopbaanmogelijkheden waarbij leraren overstappen tussen onderwijssectoren of hun bevoegdheid ver-

breiden naar andere schoolvakken. Daarmee ontstaat langzamerhand een steeds rijker beeld van de ontwikkelmogelijkheden binnen het beroep.

Inspiratie voor de praktijk

Het beroepsbeeld uit 2017 sloot niet alleen aan bij (inter)nationale beleidsdiscussies, maar ook bij de behoefte van veel leraren, scholen en lerarenopleidingen, getuige de snelle verspreiding ervan. Een tweede aanwijzing voor de positieve ontvangst van het beroepsbeeld waren de vele uitnodigingen voor en presentaties op conferenties (zoals het Lerarencongres, het VSNU-congres, het VO-congres, het VMBO-congres, Meet-ups, de Nationale Onderwijs Tentoonstelling en het Velon-congres), opleidingsbijeenkomsten (bijvoorbeeld bij de masteropleidingen Leren & Innoveren) en op studiedagen van scholen.

Gebruik in praktijk

Bestuurders, schoolleiders, leraren en lerarenopleiders vinden het beroepsbeeld geschikt als startpunt voor een gesprek met alle geledingen in en om de school. Binnen diverse opleidingsscholen heeft het beroepsbeeld een plek gekregen in gesprekken over onderlinge samenwerking (zie bijvoorbeeld Platform Samen Opleiden, 2019), evenals bij regionale initiatieven rond de begeleiding van startende leraren en binnen werkplaatsen onderwijsonderzoek.

Bij diverse lerarenopleidingen heeft het beroepsbeeld een plek gekregen in de begeleiding van studenten en in gesprekken van opleiders over bijvoorbeeld het opleidingsprogramma, over de rol van lerarenopleidingen bij een leven lang leren en over nieuwe routes die leraren kunnen ondersteunen in hun loopbaanontwikkeling.

Het beroepsbeeld biedt daarnaast voor gemeentelijk onderwijsbeleid handvatten om de aantrek-

kelijkheid van het leraarschap te vergroten en daarmee het lerarentekort terug te dringen. Zo vormt het beroepsbeeld in Amsterdam een onderliggend kader voor het Actieplan Lerarentekort. Binnen dat Actieplan werken vo-scholen, lerarenopleidingen en de gemeente samen aan een krachtiger strategisch personeelsbeleid binnen scholen en aan leergangen die inspelen op de ontwikkelrichtingen binnen het beroepsbeeld. Deze voorbeelden weerspiegelen een breed gedeelde behoefte aan een gesprek over nieuwe vormen van leraarschap en professionele ontwikkelrichtingen, om daarmee het leraarsberoep aantrekkelijk(er) te maken.

Logoloos

Een mogelijke verklaring voor het enthousiasme voor en de snelle adoptie van het beroepsbeeld in het veld is wellicht de waardering voor de 'logoloze' communicatie ervan: die biedt het veld ruimte om er via een professionele dialoog een eigen invulling aan te geven. Zo leggen de genoemde lokale initiatieven andere en nieuwe accenten of geven ze creatieve invullingen aan het model. Sommige deelnemers aan bijeenkomsten geven bijvoorbeeld aan nog onderdelen te missen, anderen willen juist aspecten schrappen.

1.3 DISCUSSIE

Hoe en wat

In de gesprekken over de ontwikkel- en loopbaanmogelijkheden van leraren en de reacties op het beroepsbeeld komen ook vragen en dilemma's naar boven. Zo is een gezamenlijk ontwikkeld model nog niet voldoende om de dagelijkse praktijk van leraren en scholen te veranderen. Leraren, schoolleiders en lerarenopleiders hebben - ondanks of dankzij hun

enthousiasme voor het beroepsbeeld - behoefte aan meer informatie en verdieping van de eerste inzichten. Het beroepsbeeld geeft weliswaar richting aan 'het waarom en het wat'; maar bestuurders, schoolleiders, leraren en lerarenopleiders moeten vervolgens nog antwoord geven op de 'hoe-vraag': hoe kunnen we met elkaar vorm en inhoud geven aan ontwikkel- en loopbaanmogelijkheden van de leraar en aan loopbaanbeleid voor leraren?

Deze hoe-vraag betreft niet alleen de inhoud, maar ook het proces. Van enkele leraren kregen we bij presentaties bijvoorbeeld vragen over hoe zij het gesprek over het beroepsbeeld kunnen starten in hun school. Een logische vervolgstap zou daarom zijn om concrete instrumenten en handvatten voor loopbaanbeleid te ontwikkelen, zoals er ook loopbaaninstrumenten ontwikkeld zijn voor loopbaanondersteuning van leerlingen in het beroeps onderwijs (zie bijvoorbeeld het Nederlands Loopbaankennispunt EU, www.euroguidance.nl).

Verskillende visies

De discussies in de afgelopen twee jaar laten soms ook fundamentele en vaak principiële verschillen zien in visies op het leraarsberoep. Daarbij gaat het vaak om de vraag wat de kern is van het leraarschap. Is dat het primaire proces van lesgeven aan leerlingen, of maken ook de andere kwadranten daar onlosmakelijk onderdeel van uit? Het beroepsbeeld van 2017 maakt een fundamentele keuze door te stellen dat het leraarsberoep alle vier domeinen betreft en niet beperkt is tot dat primaire proces. Zo'n inperking reduceert de leraar tot uitvoerder.

Taal bleek in deze discussies vaak een belangrijk obstakel te zijn: kun je spreken van vastgestelde loopbaanpaden (zoals in Singapore, zie Elffers, 2015), of

moet het eerder gaan om open en flexibele ontwikkelrichtingen en -mogelijkheden? Het beroepsbeeld van 2017 kiest voor de laatste benadering.

Oude of nieuwe wijn

Interessant is ook de observatie dat het beroepsbeeld voor de één waardevolle, nieuwe inzichten biedt en voor de ander een 'open deur-document' is. Of voor de één innovatief en inspirerend is, terwijl het voor een ander vooral 'oud denken' of 'oude wijn in nieuwe zakken' is, omdat het uitgaat van een te gesloten beeld van het beroep, de school en het onderwijs en onvoldoende de interactie met andere sectoren in samenleving en arbeidsmarkt benoemt (zie bijvoorbeeld het zesde perspectief in Figuur 2). Deze kritiek is in het beroepsbeeld voor de docent mbo deels ondervangen door meer aandacht voor de inbedding van het beroep in de samenleving, het werkveld en het vakgebied en door het opnemen van 'ondernemerschap' als een ontwikkelmogelijkheid die aansluit bij de praktijk van mbo-docenten.

Algemene geldigheid

Een veelgehoord kritiekpunt is ook dat het beroepsbeeld voor de leraar voortgezet onderwijs weliswaar raakvlakken heeft met dat van de leraar in het primair onderwijs en het middelbaar beroeps onderwijs, maar toch geen algemene geldigheid heeft voor alle sectoren. Met kleine aanpassingen bleek het beroepsbeeld echter ook toepasbaar te maken voor het mbo.

Ook kwam de vraag op in hoeverre het beroepsbeeld wel aansluit bij de ambities van veel leraren. Hebben die wel allemaal behoefte om zich voortdurend te ontwikkelen of mogen ze het 'ook wel goed vinden'? Een andere belangrijke kanttekening ten slotte van

vooral leraren, maar ook van schoolleiders, gaat over de randvoorwaarden: 'waardevolle inzichten, maar bij mij op school kan dat niet'. Deze kritiek heeft te maken met (arbeidsvoorwaardelijke) belemmeringen als gebrek aan tijd, geld en andere middelen voor ontwikkeling. Dit is een belangrijk punt, waarop nog geen eenduidig antwoord is te geven.

1.4 VOORUITBLIK: MOMENTUM BENUTTEN

De belangstelling voor het beroepsbeeld uit 2017 laat zien dat er een momentum is voor de ontwikkeling en toepassing van een nieuw, meer geïntegreerd en gedifferentieerd beeld van het leraarschap.

Uit bovenstaande discussiepunten blijkt ook dat het gesprek over het beroepsbeeld en de (facilitering van) ontwikkel- en loopbaanmogelijkheden nog niet beëindigd is. Er is nog geen gedeeld beeld en gedeelde taal over alle onderwijssectoren heen. Er is behoefte aan een breed gedragen perspectief op de ontwikkel- en loopbaanmogelijkheden van leraren, dat de beleidsdiscussies en de praktijk van leraren, scholen en lerarenopleidingen kan voeden. We hebben met dit drieluik dan ook geen poging gedaan om een nieuwe versie van het beroepsbeeld 2017 te maken. Niet omdat dat niet mogelijk is, maar vooral omdat dat tot stand moet komen in een brede dialoog met verschillende betrokkenen, waaronder uiteraard leraren zelf.

Een mogelijke aanscherping van het beroepsbeeld voor de leraar kan gevoed worden door wat al bekend is uit de vakliteratuur en onderzoek. De drie delen van dit drieluik leveren daar input voor.

Hiermee is het in onze ogen mogelijk om niet alleen een rijker *beroepsbeeld* te creëren, maar om dat rijke-

re beeld ook daadwerkelijk realiteit te laten worden voor leraren, zodat het leraarschap aantrekkelijker wordt en leraren hun passie voor het leraarschap gedurende langere tijd vast houden. En daar profiteren dan uiteindelijk leerlingen van.

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

-  Algemene Onderwijsbond (AOB). (2018). *Leraren aan het woord. Leraarschap en ontwikkeling van het beroep*. Utrecht: Algemene Onderwijsbond.
https://www.aob.nl/wp-content/uploads/2018/05/Leraaraanhetwoord_over-beroep.pdf
-  Bahlmann, M., Eustatia, B., & Pillen-Warmerdam, D. (2018). *Optimale inrichting van lerarenopleidingen. Resultaten van een vignetten- en motievenonderzoek onder havisten, vwo'ers en mbo-4 studenten*. In opdracht van het Ministerie van OCW. Leiden: Qompas.
[https://corporate.qompas.nl/media/38169/Optimale%20inrichting%20van%20lerarenopleidingen%20-%20Qompas%20\(2018\).pdf](https://corporate.qompas.nl/media/38169/Optimale%20inrichting%20van%20lerarenopleidingen%20-%20Qompas%20(2018).pdf)
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
-  BVMO & MBO Raad (2019). *Beroepsbeeld MBO-docent – Ontwikkeling van starter tot expert*. 's-Hertogenbosch/Bunnik: Beroepsvereniging Opleiders MBO en Kennispunt Opleiden in de School van de MBO Raad.
https://www.bvmo.nl/2016_02_18/wp-content/uploads/2019/02/Maart-2019_Beroepsbeeld-MBO-docent.pdf
-  Commissie Leraren (Commissie Rinnooy Kan). (2007). *Leerkracht!* Advies van de Commissie Leraren in opdracht van het Ministerie van OCW. Den Haag: Commissie Leraren.
http://www.fisme.science.uu.nl/publicaties/literatuur/2007_rapport_commissie_rinnooy_kan.pdf
- Commissie Toekomst Leraarschap (Commissie Van Es). (1993). *Een beroep met perspectief. De toekomst van het leraarschap*. Advies aan Ministerie van OC&W. Amsterdam: Commissie Toekomst Leraarschap.
-  Elffers, L. (2015). *Versterking van de loopbaanladder van leraren: Wat kunnen we leren van Singapore?* Maastricht: Academische Werkplaats Onderwijs / ROA Universiteit Maastricht.
<https://www.voion.nl/publicaties/versterking-van-de-loopbaanladder-van-leraren-wat-kunnen-we-leren-van-singapore>
-  European Commission ET2020 Working Group on Schools Policy. (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Education & Training 2020.
<https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/Shaping%20career-long%20perspectives%20on%20teaching.pdf>
-  Ministerie van OCW. (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: De leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van OCW.
<https://www.deleraarenagenda.nl/de-lerarenagenda>
-  Onderwijsraad. (2018). *Ruim baan voor leraren. Een nieuw perspectief op het leraarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/11/07/ruim-baan>

 PACT voor Kindcentra (2019). *Beroepsbeeld Medewerker Integraal Kindcentrum. Perspectieven voor medewerkers in een interprofessioneel team*. Utrecht: PACT voor Kindcentra.

<https://www.pactvoorkindcentra.nl/nieuws/beroepsbeeld-medewerker-integraal-kindcentrum-is-beschikbaar>

 Snoek, M., & Lourens, M. (2019). *Hoe kan leiderschap binnen scholen bijdragen aan aantrekkelijke loopbanen van leraren? Verslag van een Peer Learning Activiteit*.

<https://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/kc-oo/pdfs-bijlagen-bij-nieuwsberichten/verslag-pla-antwerpen---hoe-kan-leiderschap-binnen-scholen-bijdragen-aan-aantrekkelijke-loopbanen-van-leraren-def.pdf?1563296678440>

 Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Utrecht: auteurs.

<http://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl>

 Warmer, M., & Freitag, H. (2019). Beroepsbeeld leraar stimuleert brede professionele ontwikkeling. In: Platform Samen Opleiden, *Doorlopend leren. Opleiden, begeleiden en professionaliseren in een doorgaande lijn*, (pp. 34-37). Utrecht: Platform Samen Opleiden.

<https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2019/04/DOORLOPEND-LEREN-DEF-1.pdf>

Verder lezen

 In dit artikel gaan de ontwikkelaars van het beroepsbeeld voor de docent mbo dieper in op de achtergronden van dit beroepsbeeld.

Snoek, M., Held, M., & Medendorp, L. (2019). Docent in het mbo: een dynamisch en veelzijdig beroep. *Profiel: van beroepsonderwijs, educatie en scholing*, 2019(2), 12-16.

<https://www.hva.nl/kc-onderwijs-opvoeding/gedeelde-content/publicaties/publicaties-algemeen/2019/docent-in-het-mbo.html?origin=WpxvsOG%2BSZu%2FW7H6rppMnA>

 Dit rapport maakt inzichtelijk welke loopbaanmogelijkheden er voor leraren zijn in verschillende Europese landen.

Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en>

 Deze bundel biedt elf praktijkvoorbeelden van (opleidings)scholen die doorlopende professionalisering van leraren vormgeven, onder meer met gebruik van het beroepsbeeld.

Doorlopend leren. Opleiden, begeleiden en professionaliseren in een doorgaande lijn. Platform Samen opleiden & Professionaliseren, 2019.

<https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2019/04/DOORLOPEND-LEREN-DEF-1.pdf>

 In Amsterdam werken scholen, lerarenopleidingen en gemeenten samen om het leraarsberoep aantrekkelijker te maken door het ontwikkelen en aanbieden van leergangen voor enkele specialisatirollen en door het versterken van HR-beleid binnen scholen.

<http://www.leraareenkleurrijkberoep.nl/>

2



LERAREN EN GEZAG: DE BEVOEGDHEID VOORBIJ

Marc Vermeulen

2.1 INLEIDING

Op de middelbare school zat ik in de klas bij M. Haar vader was leraar. Ze hadden thuis een bord naast de voordeur: D. leraar Duits, MO-B. Kennelijk was dat iets dat je op de gevel schreef, er sprak trots uit. Het was in mijn herinnering ook een van de leraren, ouder en klein van postuur, voor wie we respect hadden.

Dat bordje met daarop prominent de onderwijsbevoegdheid gold als teken van gezag, iets waar ouders en leerlingen respect voor hadden. Er zijn tijden geweest dat het simpele feit dat je volwassen was, voldoende was om leraar te worden. Het stelsel van onderwijsbevoegdheden werd vanaf halverwege de negentiende eeuw ingevoerd om een kwaliteitsgarantie van leraren te bieden. Toen onderwijs grootschaliger werd (en daarmee belangrijker), voldeed dat niet meer. Er kwamen in diezelfde tijd aparte lerarenopleidingen voor het lager onderwijs (kweekscholen) en vanaf begin twintigste eeuw ook voor het voortgezet onderwijs. Afgestudeerden ervan kregen het exclusieve recht om voor de klas te mogen staan. Dat heeft destijds de positie van leraren aanzienlijk versterkt. Maar is dat nog zo? Die vraag staat centraal in dit hoofdstuk, met een focus op het gezag van leraren. Gezag hoort bij leren. Het maakt dat we iets aannemen of ons gedrag willen herzien op basis van wat we horen of lezen. Daarin zit het fundamentele verschil met dwang en macht. Bij dwang passen we ons aan, maar verinnerlijken we het gedrag niet. Als de dwang wegvalt, keren we terug naar ons oude gedrag. In de klas moet een leraar leerlingen verleiden om aan te nemen wat hij hen voorhoudt. Dat kan op vele manieren gebeuren, maar de kern van het proces is steeds vergelijkbaar.

In dit hoofdstuk betogen we dat het bevoegdheidstelsel zijn langste tijd gehad heeft en dat het begrip

gezag een betere basis vormt om te bepalen wie wel en niet in het onderwijs kan werken. Daarvoor kijken we naar gezagsvormen en hoe gezag gevestigd kan worden en hoe dit er voor leraren uit ziet.

2.2 BEVOEGDHEID EN GEZAG

Vraagtekens bij bevoegdheid

Er is een aantal redenen om vraagtekens te plaatsen bij ons stelsel van onderwijsbevoegdheden. Ten eerste lijkt werken in het onderwijs niet aantrekkelijk te zijn voor jonge mensen: te weinig schoolverlaters kiezen voor de lerarenopleidingen en daarmee voor het beroep van leraar. Met de vergrijzing van het zittende personeel dreigen daardoor forse tekorten. De vraag is hoe het beroep aantrekkelijker te maken is en of de lerarenopleidingen die een bevoegdheid opleveren ons niet in de weg zitten.

Verder is de vraag gerechtvaardigd of alleen bevoegden voor de klas mogen staan. Nu zijn lessen door onbevoegden hooguit als noodmaatregel mogelijk, het wordt niet langdurig gelegitimeerd. Een bevoegdheid geldt als garantie voor goede lessen, maar de vraag is of dat wel klopt.

Ten derde moet ook onderwijs voor aanstaande leraren met de tijd mee gaan. Voor het voortgezet onderwijs is het bevoegdhedenstelsel gekoppeld aan een lerarenopleidingenstelsel dat nog sterk de trekken heeft van een AVO-curriculum van dertig jaar gelden. Het is ingewikkeld met honderden verschillende bevoegdheden voor vele vakken en nog zijn er niet genoeg specifieke opleidingen, waardoor er regelmatig uitzonderingen gemaakt moeten worden.¹

1 Mondelinge mededeling ADEF, najaar 2018 ging het om 316 vakken. Dit aantal verandert voortdurend en vergt steeds op-nieuw aanpassingen van bevoegdheden.

De doelmatigheid, transparantie en legitimiteit van het systeem staan hierdoor sterk onder druk. Geschikte lerarenopleidingen voor het mbo zijn er amper. Voor de pabo's is er veel discussie over de overladenheid van het programma ('veel, maar niet moeilijk'). Ook komt steeds vaker de vraag op of één opleiding nog wel volstaat voor de leeftijdsgroep 4-12.

Ten vierde staat het gebruik van technologie ter discussie. Er zijn serieuze aanwijzingen dat technologische ontwikkelingen nu ook het domein van de hoofdarbeid binnen komen. Computers kunnen ziektebeelden mogelijk al beter diagnosticeren dan medisch specialisten, meldt *de Volkskrant* eind 2017. Gaat de robot ook de leraar verdringen? Dat zal misschien zo'n vaart nog niet lopen, maar worden leraren straks nog wel serieus genomen als ze in hun dagelijks werk niet met hightech voorzieningen omgaan? En wat zegt een formele bevoegdheid dan?

Ten slotte hebben steeds meer mensen een hbo- of wo-diploma. Leraren krijgen daardoor steeds meer te maken met hoogopgeleide, mondige ouders, die, omdat zij sociale daling willen voorkomen, eisen dat hun kinderen minstens net zo hoog opgeleid worden. Als die verwachtingen niet in te lossen zijn, leggen ze de schuld al snel bij de school of de leraren. Bevoegd betekent dus niet meer per definitie gezaghebbend.

Gezag in onderwijsrelaties

Leraren onderhouden in drie verschillende settings professionele relaties waarin ze hun gezag moeten vestigen:

1. In gesprek met leerlingen en hun ouders

De leerlingpopulatie wordt steeds gevarieerder, niet alleen naar etnische herkomst, maar ook qua leefstijl en gezinssamenstelling. Door sociale media worden

omgangsvormen bovendien informeler. Via mailtjes je leraar in het weekend benaderen, geldt als normaal, evenals hem een pittige reactie geven als de leraar niet direct reageert. Dat geldt ook in de omgang met ouders. Daarbij speelt het hiervoor genoemde toegenomen opleidingsniveau van ouders een rol: leraren zijn niet meer bijzonder omdat ze hoger onderwijs genoten hebben, dat hebben de ouders namelijk in bijna de helft van de gevallen ook. In het algemeen is ontzag voor hogeropgeleiden afgenomen, iedereen kan alles opzoeken op internet en toenemend populisme stelt opleidingsgebonden autoriteit ter discussie (Vermeulen & Waslander, 2017).

2. In gesprek met beleid en politiek

Via onder meer wet- en regelgeving en cao's worden leraren geconfronteerd met de overheid en verwante instituties. Daarbij krijgen ze gemengde signalen. De overheid benadrukt dat leraren belangrijk zijn en tegelijkertijd zijn er Kamerdebatten over hun tanende kwaliteit. Ze moeten hoger opgeleid worden, maar tegelijkertijd moeten anderen ook leraar kunnen worden. Ze moeten meer waardering krijgen, maar daar is (te) weinig geld voor. Ze krijgen ruimte, maar worden geïnspecteerd. Het lukt niet goed om politiek Den Haag langere tijd en unisono waarderende geluiden over leraarschap te laten uiteten. In wat Elchardus (2002) wel heeft aangeduid als een dramademocratie (opgewonden, anekdotisch, snel wisselende coalities) worden incidenten snel uitvergroot. Opvallend daarbij is dat er weinig beschermende constructies voor leraren zijn en dat ze hun stem niet goed kunnen laten horen. Natuurlijk is er Beter Onderwijs Nederland, maar die vertolkt een eenzijdig geluid over leraarschap. De vakinhoudelijke verenigingen zijn vaak mager van omvang en gericht op een beperkt belang. En de vakbonden

worden in het defensief gedrongen, niet in de laatste plaats door snelle actiegroepen. Bovendien strijden vakbonden primair voor arbeidsvoorwaarden. Ten slotte is de Onderwijscoöperatie -ooit bedoeld om leraren op een kwaliteitsagenda samen te laten werken- door belangentegenstelling verlamd geraakt en een stille dood gestorven.

3. In gesprek met vakgenoten

De goede uitzonderingen daargelaten lijkt een inhoudelijk gesprek over wat je doet en wat je drijft als leraar in scholen moeilijk van de grond te komen. Er is maar mondjesmaat inhoudelijke, kritische samenwerking tussen leraren en binnen scholen blijft peerfeedback beperkt. Alumninetwerken van leraaropleidingen zijn amper ontwikkeld. Hoe kunnen leraren dan het inhoudelijke gesprek voeren met vakgenoten buiten de eigen school en zelfs buiten het onderwijs? Wat nog het dichtst in de buurt komt zijn de netwerken rondom opleiden in de school en de samenwerking tussen scholen en onderzoekers bij praktijkonderzoek, maar beide blijven dicht bij de bestaande praktijk en zijn maar beperkt grensverleggend. En juist dat grensverleggende, dat aangesloten zijn op de modernste inzichten uit de wetenschap, is wat gezag verleent.

Waar haalt de leraar gezag vandaan?

Wat maakt dat leerlingen doen wat er van ze gevraagd wordt? Wat maakt dat het schoolbestuur of de politiek vertrouwen heeft in wat er in de klas gebeurt? Gezag is het sleutelbegrip.

In de individuele relatie tussen leraar en leerling in de klas is gezag pedagogisch onmisbaar, het moet daar authentiek en situationeel gevestigd zijn. Leraren kunnen de les niet even stil leggen om advies in te winnen bij collega's. Op dát moment, in

die situatie moeten ze het zélf oplossen.

Maar leraarschap strekt zich verder uit dan de microkosmos van de klas. Vrijheid, gelijkheid én eenzaamheid (Vermeulen, 2009), de leraar opgesloten in de klas, daar willen we juist van af. Bovendien zijn er collectieve en publieke ambities om leraren als groep van gezag te voorzien. De beroepsgroep staat binnen het nationaal onderwijsbestel voor een publieke waarde. Dat kan gaan om het realiseren van referentieniveaus voor taal en rekenen, bijdragen aan de kenniseconomie of aan democratische verhoudingen. De samenleving wil iets met onderwijs: dat is het macroniveau.

Compromissen en spanningen

Het macro- en microniveau verbinden gaat niet vanzelf. In de praktijk moeten leraren een compromis zien te vinden tussen wat het systeem en wat de situatie van hen vraagt. Dit is bijvoorbeeld de spanning tussen eisen (examens) en de situatie (de klas). Daarnaast is er een spanning tussen hoe het moet en hoe het voelt. Leraren zijn vakmensen en weten hoe je een les moet voorbereiden.

En toch kent elke leraar het moment dat de aanpak wel doordacht was ('volgens het boekje'), maar niet goed voelde. Dan botsen technische logica's op emotionele logica's. Voor de verbinding van micro- en macroniveau is het belangrijk om het begrip gezag nader te analyseren: waar is het gezag op gebaseerd en van welke principes of mechanismen bedient het zich?

Allereerst is er het mechanisme van waaruit onderwijs in de samenleving georganiseerd wordt. Veel maatschappelijke voorzieningen, waaronder onderwijs, zijn ooit ontstaan vanuit particuliere initiatieven, vaak met een levensbeschouwelijke grondslag. Op basis van roeping stonden nonnen voor de klas

of gaven bevlogen socialisten les. Zij waren solidair in eigen zuil: kerk, woningbouwcorporatie, media, onderwijs, ze werkten allemaal dezelfde kant op en versterkten elkaar. Het gezag van leraren was ingebed in een groter sociaal systeem.

Met de ontzuiling en de opbouw van de verzorgingsstaat verdwijnt deze structuur en gaat de overheid intensiever beleid voeren op onderwijs. De relatie wordt juridisch/contractueel met rechten en plichten, waarbij iemand gezag ontleent aan bevoegdhe-

den. In de jaren tachtig komt marktwerking in zwang (*new public management*). De ervaringen zijn niet positief. In deze benadering is de leraar serviceleverancier en de leerling en ouder klant, een beeld dat weinigen aan blijkt te spreken (Vermeulen, 2013).

Toekomstig speelveld

Het is lastig inschatten welk proces in de toekomst voor de ordening van de verzorgingsstaat en onderwijs gaat zorgen. Een versterkte rol voor de overheid lijkt weinig aantrekkelijk. Bij een aanpak op basis van hernieuwde particuliere initiatieven (tegenwoordig vaak aangeduid als de participatiemaatschappij) is het de vraag of de onderliggende sociale structuren geschikt zijn om onderwijs op te baseren.

Het meest waarschijnlijke is dat er een mix van particulier en publiek ontstaat waarin lokale overheden participeren, waarbij men uit de markt het klantgerichte en flexibele werken overneemt en waar onderlinge sociale netwerken een rol gaan spelen voor bijvoorbeeld het bepalen van de strategie of het handhaven van kwaliteit. Leraren zouden als *public intellectuals* een sleutelrol kunnen krijgen door de verbindingen in die sociale structuren te leggen, waarbij de scholen het platform bieden om elkaar te ontmoeten.

Wat daarbij de rol van (digitale) technologie wordt, is onduidelijk. Hoe zien virtuele schoolpleinen eruit en werken die als ontmoetingsplaats hetzelfde als reële schoolpleinen? Wat is het verschil tussen tien-minutengesprekken in een klas en een chatsessie via Skype? Hoe snel kunnen robots emoties gaan ontwikkelen die leerlingen weten te motiveren? Voorlopig is een veilig standpunt dat er technologisch al veel meer mogelijk is dan scholen nu gebruiken. Onze referentiekaders lijken de belangrijkste remmende factor. Kodak kon zich niet voorstellen dat je

Niet zo, maar zo

Wat is goed en navolgenswaardig professioneel gedrag waaraan leraren bovendien gezag kunnen ontleenen? Auteurs als Tonkens (2009), Jansen, Van den Brink, & Kneyber (2012) en Brinkgreve (2012) noemen wat heeft afgedaan en hoe het wel kan:

- Niet grootschalig en anoniem, maar kleinschalig en persoonlijk
- Niet passief en vrijblijvend, maar geëngageerd en energiek
- Niet geformaliseerd in traag bewegende en generieke regelsystemen, maar ontstaan in interpersoonlijke (informele) netwerken
- Niet gebaseerd op transacties, maar op wederzijdse betrokkenheid
- Niet gebaseerd op wantrouwen en ongerichte controle, maar op vertrouwen en passende monitoring
- Niet gefundeerd in hoe het allemaal niet moet, maar in positieve opvattingen en goede voorbeelden

voor foto's geen film en papier meer nodig zou hebben. Het bedrijf bestaat niet meer, wat is het Kodak-moment voor de leraar?

Legitimatie

Een ander mechanisme waar gezag op gebaseerd is, is legitimatie. Aan leraarschap hangen collectieve beelden, verwachtingen en gebruiken. Het is een beroep of institutie met formele kanten (bijvoorbeeld bevoegdheidsregelingen) en informele kanten (status, attributen). Als zo'n institutie een heel sterk imago heeft, straalt dat af op alle beoefenaren van dat beroep. De legitimering van een institutie kan op drie manieren tot stand komen:

1. *Regulatief*: gezag gebaseerd op regels en wetten
De huidige bevoegdheidsregeling is hierop gebaseerd. Wetten reguleren wie voor de klas mogen en bekleden hen met een onderwijsbevoegdheid.
2. *Normatief*: gezag gebaseerd op 'hoe het hoort' en op wat we gewend zijn
Los van wet- en regelgeving moeten leraren volwassen zijn, een goede opleiding gevolgd hebben en van onbesproken gedrag zijn (ze hebben een VOG nodig).
3. *Mimetisch*: gezag gebaseerd op kopieergedrag
Hoe doen anderen het? Als in alle OECD-landen leraren over een onderwijsbevoegdheid beschikken, wie zijn wij in Nederland dan om het anders te doen? Maar als er een best practice is met een succesvol ander pad, kan dat dan ook voor ons als een legitieme en dus gezagsverwervende weg gelden?

Dit alles geldt zowel voor de externe legitimatie van de beroepsgroep als voor het binnen de beroeps-

Voorbij de bevoegdheidsregeling

De huidige bevoegdheidsregeling heeft een duidelijke regulatieve, juridische grondslag. Deze is relatief oud (voor het voortgezet onderwijs vanaf 1963 en voor het basisonderwijs vanaf 1985), maar ook modernere stelsels zoals het lerarenregister zijn regulatief. Er zijn goede redenen om aan te nemen dat dergelijke regulering steeds minder gezag genereert, zoals Paul Schnabel in 2004 al stelde. Individualisering, bij leerlingen/ouders en leraren, ondergraaft het denken in termen van bevoegdheden. Bevoegdheidssystemen bepalen algemene regels, met weinig ruimte voor uitzonderingen en dat wringt.

Daarnaast zorgt informalisering ervoor dat maatschappelijke structuren minder stevig, vaker tijdelijk en losser worden. Ook daarbij past regulering moeizaam, tegen de tijd dat de regel geformuleerd is, is er alweer behoefte aan iets nieuws. Dat proces wordt versterkt door informatisering, waarbij de reële wereld soms wordt ingehaald door de virtuele. Wat binnen de grenzen van een systeem verboden is, blijkt online toch te gebeuren. En als laatste leidt ook intensivering van emoties en belevingen tot minder regelgerichtheid, aangezien deze zich moeizaam verhouden tot de procedurele logica van regelsystemen.

Juist frontlinieberoepen als het leraarschap kennen spanning tussen de logica van het systeem en regels versus de logica van de situatie en de ervaring. Waar de situatie en de emotie belangrijker worden kom je met bevoegdheidsregelingen steeds minder ver.

groep instellen van professionele normen. Professionals kunnen gezag proberen te verwerven door wettelijke voorwaarden aan hun beroep te stellen (regulatief), door een verkiezing voor de beste leraar te organiseren (mimetisch) of door collega's aan te spreken op hoe het hoort (normatief).

2.3 BRONNEN VAN GEZAG

Hoe kunnen leraren dan wel gezag verwerven? Volgens Sennett (2008) is ook in de 21ste eeuw, waar professionals met grote variatie te maken krijgen, een normatieve fundering van wat goed professioneel gedrag is, onverminderd van belang. Interessant in zijn redenering is dat dat 'goede' zichtbaar is. Daarmee wordt het onderwerp van debat en kunnen inspirerende rolmodellen ontstaan. Schwartz en Sharpe (2010) beschrijven dat als *practical wisdom*. Furedi (2009) grijpt terug naar het werk van Arendt (1961) om te laten zien dat systemen uiteindelijk goede wil en gezag smoren. Allemaal beschrijven ze de spanning die professionals ervaren als ze moeten schipperen tussen de eisen van het systeem en van de situatie. Ook in Nederland zijn auteurs zoals Tonkens (2009), Jansen, Van den Brink en Kneyber (2012) en Brinkgreve (2012) bezig te zoeken naar nieuwe wegen tussen systeem en situatie en tussen stelsel en lespraktijk (zie kader op pagina 32).

Manieren om gezag te versterken

Om het gezag van leraren te versterken zijn de volgende zaken van belang:

Deel inhoudelijke inzichten

Dit helpt jonge mensen om zich te ontwikkelen tot goede leraren. De inzichten komen uit de kokers van

leraren, praktijkmensen, wetenschappers, opiniemakers enzovoort. Ze bespreken wat actueel is, wat beezen is in plaats van alleen maar beweerd wordt, en wat fundamenteel is. De basis voor dit gesprek wordt gelegd in de opleiding die mensen gevolgd hebben en de bijbehorende introductie in relevante professionele gemeenschappen. Het verhogen van de opleidingseisen voor leraren (allemaal een master) versterkt dit op inhoud gebaseerde gezag.

Verdiep het gesprek over opvoeding

Hoe beïnvloeden we gedrag in een gewenste richting? Hoe versterken we duurzame motivatie? Wat als weerstanden in de klas hoog oplopen? In het gesprek hierover spelen jongeren en hun ouders een belangrijke rol, toont de school zich een gemeenschap waarin iedereen aan dezelfde ontwikkelopgave werkt en spreken collega's met elkaar - en waar nodig met deskundigen van buiten - over hoe de jongere zich ontwikkelt.

Gebruik de nieuwste technologie

Gezag ontstaat ook doordat je de nieuwste methoden gebruikt (of bewust niet). Leraren moeten net zo competent zijn als leerlingen in het gebruik van media en hulpmiddelen (robots, 3D). Werken in een hightech en hightouch omgeving maakt dat mensen leraarschap als een modern beroep ervaren. Scholen moeten een eigentijdse uitstraling hebben en gemodelleerd zijn naar de nieuwste organisatieconcepten.

Wees proactief

Wacht niet op door anderen bedachte logica's, maar onderzoek zelf actief wat de samenleving nodig heeft en hoe onderwijs dit kan bewerkstelligen. Leraren zouden in die zin meer voorlopers moeten zijn,

public intellectuals die waar nodig tegendraads en eigenwijs zijn.

Maak zichtbaar wat leraren te bieden hebben

Scholen moeten op diverse momenten verantwoording afleggen (accountant, inspectie, raad van toezicht enzovoort). Dit proces bereiden ze veelal in de bestuurskamers voor, waarbij ze verantwoording koppelen aan besturing, maar je zou verantwoording ook kunnen koppelen aan vakmanschap: laten zien wat leraren doen en wat dat oplevert. Dit sluit aan bij Sennetts (2008) idee over ambachtelijkheid: dat bewijst zich in het openbaar en niet achter de gesloten deur van het klaslokaal.

De school als gezagsgemeenschap

Leraren moeten hun gezag waarmaken in de klas (micro) en tegelijkertijd moet er op stelselniveau (macro) vertrouwen in het systeem zijn. In dit spel tussen klas en stelsel speelt de school een cruciale rol:

- Scholen kunnen samenwerken met externe kennispartners en op die manier pedagogisch-didactische en inhoudelijke kwaliteiten bundelen.
- Scholen vormen krachtige waardengemeenschappen, waar medewerkers elkaar durven aan te spreken op kwaliteit en dat doen vanuit een sterke visie op wat goed onderwijs is.
- Scholen profileren zich als sterk 'merk'. De kwaliteit van leraren is een drager van de reputatie en daar kan gezag aan ontleend worden.

In samenwerking tussen scholen en lerarenopleiding, welzijnsorganisaties en bedrijven ontstaan interessante nieuwe netwerken. Ook zien we scholen

sterker vervlochten raken met hun lokale omgeving. Onderwijs gaat immers over een collectieve inspanning en ambitie en niet om individuele acties van afzonderlijke leraren. Scholen bieden daar de organisatorische omgeving voor.

Ontwikkeling als bron van gezag

Leraren weten als geen ander dat je kennis moet onderhouden en verversen. Dat geldt ook voor gezag. Wanneer bevoegdheden steeds minder betekenis hebben als bron voor gezag, dan geldt dat zeker voor bevoegdheden die twintig jaar geleden behaald zijn. Gezag en vertrouwen zijn – op zowel micro- als macroniveau – mede gebaseerd op de mate waarin leraren laten zien zich als professionals te blijven ontwikkelen, van starter naar ervaren leraar naar expert op een specifiek domein (Snoek, De Wit, Dengerink, Van der Wolk, Van Eldik, & Wirtz, 2017). Die ontwikkeling van leraren kan, anders dan door regulering vorm krijgen en onderhouden worden via open platforms waar leraren 'op ooghoogte', vanuit deskundigheid en betrokkenheid, zich kunnen scherpen aan elkaar en andere belanghebbenden bij onderwijs.

Deze platforms zijn ontwikkelingsgericht: het zijn de plaatsen waar mensen de kwaliteit van leraarschap bespreken en versterken. We kennen al een aantal voorbeelden zoals academische werkplaatsen, professionele leergemeenschappen, onderwijscafés, de Kennisrotonde van NRO of alumninetwerken van afgestudeerden. Lerarenopleidingen, onderwijsonderzoekers en experts uit de advieswereld zijn hier belangrijke spelers. Zij mengen zich in het debat met leraren, ouders en leerlingen. Belangrijk is dat deze debatten goed zichtbaar zijn voor de buitenwereld: hier wordt gewerkt aan steeds beter onderwijs en steeds betere leraren, komt dat zien! Het is de combinatie van kwaliteit en zichtbaarheid

die gezag genereert en die ook maakt dat bijvoorbeeld bestuurders en beleidsmakers het besprokene serieus nemen.

Die platforms kunnen daarmee ook een bijdrage leveren aan het bredere maatschappelijke debat over onderwijs. Hierbij zijn vier ontwerp vragen, voortkomend uit ervaringen met burgerparticipatie, maar ook van toepassing op leraarschap (Habermas, 1981; Fung, 2005) van belang:

1. Identiteit

Mag iedereen meepraten of moet je verstand van onderwijs hebben of zelf leraar zijn? Dat laatste lijkt het belangrijkste, maar zou aangevuld moeten worden met mensen die aantoonbaar deskundig zijn.

2. Rol

Deelname kan variëren van een volstrekt open uitnodiging tot een geselecteerd gezelschap. Dat laatste heeft een groot risico van *usual suspects* in zich. Het zou interessant zijn om regelmatig het debatgezelschap te verversen.

3. Bevoegdheid

Is het alleen maar debatteren of vallen er ook besluiten? Als het gaat om adviezen, dan moet je daar invloed aan verbinden. Bestuurders hoeven zich niet aan het advies te houden, maar hebben dan wel wat uit te leggen.

4. Belangen

Worden discussies gevoerd om bepaalde belangen te behartigen en vanuit hiërarchische posities of is er sprake van een 'machtsvrije dialoog' (Habermas, 1981) waarin het uitsluitend om goede argumenten gaat?

Een randvoorwaarde voor het functioneren van dergelijke platforms is dan wel dat het openhartige dialogen zijn en geen door belangen gedomineerde debatten. Politieke strijd gaat over macht en hier gaat het over gezag.

De beroepsgroep spreekt toch voor zichzelf?

Het moet vanzelfsprekend worden dat de beroepsgroep gezagsvol meepraat over onderwijs. Opvattingen over leraren en onderwijs worden via de (sociale) media breed gedeeld. Door de gevoeligheid voor de publieke opinie dringen deze opvattingen ook door in het onderwijsbeleid. Er is behoefte dit opgewonden debat te temmen en van kortetermijn-deelbelangen naar een langetermijngezagspositie te bewegen. Het debat over leraren en onderwijs moet gevoerd worden op basis van inzichten, ervaringen en kennis. Daarbij is het nodig dat leraren een krachtig eigen geluid neerzetten dat zowel een positieve identiteit als kwaliteit van hun beroep laat zien.

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future*. London: Faber & Faber.
- Brinkgreve, C. (2012). *Het verlangen naar gezag*. Amsterdam: Atlas Contact.
- Elchardus, M. (2002) *De dramademocratie*. Tiel: Lannoo.
- Fung, A. (2015). Putting the public back into governance: The challenges of citizen participation and its future. *Public Administration Review*, 75(4), 513-522.
- Furedi, F. (2009). *De terugkeer van gezag*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikatieven Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jansen, T., Van den Brink, G., & Kneyber, R. (Eds.). (2012). *Gezagsdragers*. Amsterdam: Boom.
- Schwartz, B., & Sharpe, K. (2010). *Practical Wisdom. The right Way to Do the Right Thing*. New York: Riverhead Books/Penguin.
- Sennett, R. (2008). *De ambachtsman*. Amsterdam: Meulenhoff.
-  Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Utrecht: auteurs. <http://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl>
-  Sociaal en Cultureel Planbureau (2004). *In het zicht van de toekomst. Sociaal en Cultureel Rapport 2004*. Den Haag: SCP. https://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2004/In_het_zicht_van_de_toekomst
- Tonkens, E. (2009). *Mondige burgers, getemde professionals*. Amsterdam: Van Gennep.
-  Verhagen, L. (2017, 2 december). Computers kunnen net zo goed ziekten herkennen als artsen – of beter. *De Volkskrant*. <https://www.volkskrant.nl/wetenschap/computers-kunnen-net-zo-goed-ziekten-herkennen-als-artsen-of-beter~a4542697/>
- Vermeulen, M. (2009). 'Vrijheid, gelijkheid en eenzaamheid'. In: Van den Berg, D. & R. Vandenberghe (Eds.), *Onderwijsinnovatie: geen verzegelde lippen meer*. Antwerpen: Garant.
- Vermeulen, M. (2013). 'Too many cooks spoil the broth'. *Challenging Organisations and Society. Reflective hybrids*, 2(2), 372-388.
- Vermeulen, M., & Waslander, S. (2017) 'Excellence in Education, a Century-Long Search for Balance. In J. Heijmans, & J. Christans (Eds.), *The Dutch Way in Education*. Helmond: Onderwijs maak je samen

Verder lezen

 De website van de National Board voor Professional Teaching Standards biedt een inspirerend Amerikaans voorbeeld van onderwijsverbetering door de kwaliteit van leraren te verbeteren met standaarden en een register, maar wel op vrijwillige basis. <https://www.nbpts.org/>

 In deze column op *Didactiefonline.nl* (eerder gepubliceerd op *Scienceguide.nl*) plaatst Marco Snoek een aantal kanttekeningen bij het advies van de Onderwijsraad over bevoegdheden en loopbanen van leraren.

Snoek, M. (2018). Ruim baan voor de loopbaan van leraren. Kanttekeningen bij het advies van de Onderwijsraad. *Didactief*, november 2018.

<https://didactiefonline.nl/blog/blonz/ruim-baan-voor-de-loopbaan-van-leraren>

 Na het uiteenvallen van de door OCW geïnitieerde Onderwijsscoöperatie nemen nu leraren zelf het initiatief om het gezag van de leraar te versterken. De initiatiefnemers van het Lerarencollectief lichten in deze video toe waarom zo'n collectief nodig is voor een sterke en gezaghebbende beroepsgroep.

<https://debalie.nl/debalie-tv/mijn-idee-voor-onderwijs/>

 In dit artikel op *Didactiefonline.nl* pleiten de Utrechtse hoogleraren Theo Wubbels en Jan van Tartwijk voor een sterke beroepsgroep die zelf het heft in handen neemt.

Wubbels, T. & Van Tartwijk, J. (2018). Lerarenregister: organiseer het zelf! *Didactief*, november 2018.

<https://didactiefonline.nl/artikel/lerarenregister-organiseer-het-zelf>

3



DUURZAME LOOPBAANONTWIKKELING

Judith Semeijn en Albert Kampermann

3.1 INLEIDING

De beelden over loopbaanontwikkeling zijn momenteel fundamenteel anders dan in de tijd van onze ouders en grootouders. Dit heeft niet alleen implicaties voor leraren, maar ook voor het HR-beleid in scholen. In dit hoofdstuk schetsen we de nieuwe vormen van loopbaanontwikkeling en gaan we nader in op wat dit in de praktijk betekent voor het leraarsberoep.

3.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

Perspectieven op loopbanen

Loopbanen zijn er in vele soorten en maten. We kunnen een loopbaan definiëren als 'een opeenvolging van persoonlijke leerervaringen door de tijd' (Semeijn, 2018) of als 'een patroon van werkgerelateerde ervaringen die een individu tijdens zijn professionele leven opdoet' (Greenhaus, Callanan, & Godschalk, 2010). Uit deze definities blijkt al dat het om persoonlijke ervaringen van mensen gaat.

Dat mensen hun loopbaan allemaal anders beleven en zich in verschillende metaforen herkennen (zie kader hiernaast), heeft consequenties voor loopbaanmanagement en -begeleiding (Inkson, Dries, & Arnold, 2014). Maatwerk is noodzakelijk voor duurzame inzetbaarheid van werkenden en duurzame loopbanen (De Vos, Van der Heijden, & Akkermans, 2018). Duurzaam betekent in dit verband vooral dat werknemers niet uitgeput raken, maar dat loopbaanbeleid hen helpt om hun energie en talenten ten volle te benutten.

Loopbaanmanagement en -begeleiding

Loopbaanmanagement is iets wat je zelf kunt ondernemen of wat organisaties doen (zie bijvoorbeeld

Metaforen voor loopbanen

Inkson (2006) destilleerde uit vijftig casestudies negen veel voorkomende metaforen voor loopbanen:

1. Erfenis: je vader of moeder deed het, dus jij ook
2. Cyclus: opeenvolgende stadia die je doorloopt
3. Actie: met jou als belangrijkste actor
4. Fit of match: omdat deze loopbaan goed bij je past
5. Reis: de weg staat centraal, soms met, maar soms ook zonder reisdoel
6. Rol: je professionele rol(len) naast je andere rollen als individu
7. Relaties: omdat je relaties met collega's, mentoren, leidinggevend en anderen centraal voor je staan
8. Bron: van leerervaringen die jou je kennis en expertise brengen
9. Verhaal: jouw subjectieve ervaring staat voorop

Eentje die in dit rijtje nog ontbreekt, is de metafoor van de loopbaan als een roeping. Dit komt vaak voor in de zorg (denk aan artsen en verpleegkundigen), maar ook bij leraren. Aan elk van deze metaforen kleven nadelen en risico's. Bij de roeping-metafoor bestaat bijvoorbeeld het risico dat iemand een te lage beloning aanvaardt en te veel opofferingen voor het werk doet (Semeijn, 2016; 2018).

De Vos, DeWettinck, & Buyens, 2009). Waar vroeger vooral de organisatie verantwoordelijk was voor de loopbaanontwikkeling van medewerkers, wordt tegenwoordig benadrukt dat deze zelf de grootste verantwoordelijkheid dragen (zie bijvoorbeeld Van der Heijden & De Vos, 2015). Maar werknemers kunnen dit niet alleen, de ondersteuning van organisaties blijft belangrijk (Forrier, De Cuyper, & Akkermans, 2018). Individuele en organisationele activiteiten versterken elkaar, het gaat om een gedeelde verantwoordelijkheid voor de inzetbaarheid van werkenden (zie bijvoorbeeld Veld, Semeijn, & Van Vuuren, 2016). Wel is de rol van de organisatie veranderd. Ze moet nu vooral de eigen regie van medewerkers ondersteunen: binnen de eigen organisatie, door de inzet van onafhankelijke bureaus of loopbaanbegeleiders, of in samenwerking met meer organisaties.

Intern of extern

Bij interne organisatie is het loopbaanmanagement vaak de verantwoordelijkheid van de HR-afdeling. Het extern beleggen heeft voor- en nadelen. Een voordeel is dat de externe expertise wellicht groter is en meer op maat. Maar een nadeel is dat het loopbaanmanagement dan niet (meer) in het DNA van de organisatie zit en onvoldoende leeft bij de medewerkers. Als verschillende organisaties loopbaanmanagement samen oppakken in een netwerk, delen ze verantwoordelijkheden. De mindsets verschuiven van concurrentie naar coöperatie en zelfs co-creatie van loopbanen en loopbaanontwikkeling. Van dergelijke netwerken zijn in Nederland al verschillende voorbeelden, van kleinschalig (zoals IGOM in het zuiden van Nederland, gericht op gemeenten, en de Zorgacademie) tot grootschaliger (zoals Match to Work in Noord-Holland en Mobiliteit Utrecht met een bovenregionaal bereik).

Curatief of meer?

Scholen zetten loopbaanmanagement vooral curatief in, dus pas als er een probleem is, zoals een medewerker die van baan moet veranderen. Soms zetten ze het preventief in, bijvoorbeeld bij een op handen zijnde reorganisatie of omdat het werk zodanig verandert dat er aanpassingen nodig zijn in de vaardigheden van mensen.

Maar zelden zetten scholen loopbaanmanagement in om een situatie die al goed is, verder te versterken en te optimaliseren (zogeheten *amplifieve inzet*; zie ook Ouweneel, Schaufeli, & Le Blanc, 2009). Dus bijvoorbeeld om iemand die goed werk levert en lekker op de plek zit, bewust te houden van toekomstige mogelijkheden en ontwikkelingen.

Flankerend HR-beleid

Hedendaags personeelsbeleid, doorgaans aangeduid met HRM (naar Human Resources Management), verandert van strategisch naar duurzaam (Kramar, 2014). Waar het eerste vooral uitgaat van het bedrijfsbelang (en daarbij best rekening wil houden met het welzijn van mensen en hun inzetbaarheid en loopbanen), beoogt duurzaam HRM de belangen van bedrijf, mensen en planeet meer geïntegreerd te dienen (zie bijvoorbeeld De Prins, De Vos, Van Beirendonck, & Segers, 2015). Het welzijn en de inzetbaarheid en loopbanen van mensen komen centraler te staan (zie bijvoorbeeld Semeijn, 2017). Dit is wezenlijk anders dan dat ze 'ook meegenomen worden' in een beleid dat vooral financiële en bedrijfskundige afwegingen voorop stelt. Centrale pijlers daarbij zijn respect, openheid en continuïteit (het zogeheten ROC-model, zie De Prins et al., 2015). De transitie naar een duurzamer HR-beleid sluit aan bij ontwikkelingen in werk en maatschappij (denk aan robotisering, digitalisering, globalisering, maar

ook demografische veranderingen en de groeiende behoefte van mensen aan waardevol werk).

Maar hoe werkt dit precies voor leraren? Dit hangt er erg vanaf waar zij werken. Instellingen voor hoger onderwijs hebben een eigen HR-beleid. Bij po-scholen is dat vaak overkoepelend, waarbij het loopbaanmanagement binnen scholen de verantwoordelijkheid is van de schoolleider en de eventuele teamleiders, als daar al überhaupt aandacht voor is. De vraag is dan welke uitgangspunten het overkoepelende HR-beleid heeft.

In de volgende paragraaf bespreken we de implicaties van duurzaam HR-beleid voor de onderwijspraktijk, geïllustreerd met citaten van leraren die deelnamen aan het leertraject 'Leraar als persoon', ontwikkeld door het toenmalige Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit in samenwerking met leraren. Na een digitaal zelfassessment van persoonlijke kwaliteiten, opvattingen en motivatie stelden leraren met een externe loopbaanadviseur een persoonlijk ontwikkelplan op dat zich niet beperkte tot de eigen schoolorganisatie. Ruim 1.500 leraren hebben hieraan deelgenomen.

3.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

'Soms gaat het vuur uit, maar je wilt de passie als docent ook weer niet opgeven.'

Veruit de meeste literatuur over loopbanen in het onderwijs is gericht op ontwikkelen en verdiepen, professionaliseren en specialiseren (Van der Aa, Schreen, Mommers, Sijbers, & Corvers, 2016; Snoek, De Wit, Dengerink, Van der Wolk, & Van Eldik, 2017). Probleem is dat de onderwijssector tamelijk gesloten is en weinig interne en nauwelijks externe mobiliteit kent. Onderwijsloopbanen lijken zich vooral af te

De Singapore-ladder

Singapore staat bekend als een van de best presterende landen in onderwijs (Coughlan, 2016). Het land stimuleert de duurzame professionele ontwikkeling van leraren door hen de mogelijkheid te bieden om gedurende hun loopbaan door te groeien naar hogere posities en loonschalen via een van drie aan elkaar verwante routes (*tracks*): een *Teaching Track*, een *Leadership Track* en een *Senior Specialist Track*. Leraren kunnen binnen een track groeien, maar ook horizontaal overstappen tussen de tracks. Binnen de *Leadership Track* kunnen ze bijvoorbeeld opklimmen van afdelingshoofd naar directeur-generaal onderwijs. Leraren exploreren welke route het beste bij hen past. Vaak betekent promotie een overstap naar een andere school en er is dan ook veel mobiliteit tussen scholen.

spelen binnen de muren van de eigen school. Dit heeft ook te maken met de metafoor van het leraarschap als roeping, en die wordt ondersteund door eenzijdig HR-beleid en structuren die de grenzen van de onderwijsinstelling of het onderwijs niet overstijgen. In deze paragraaf willen we juist een minder voorkomend accent leggen, namelijk op buitenschoolse carrièreperspectieven.

De combinatie van het lesgeven met andere taken of ander werk zou mogelijk een gunstige uitwerking kunnen hebben op de tevredenheid en kwaliteit van leraren en de algemene onderwijskwaliteit en bovendien hun carrièreperspectief kunnen verbeteren. In deze tijd van lerarentekort is het zaak zittende

mensen langer tevreden te houden en mensen van buiten een kans te geven als parttime zij-instromer. Het HR-beleid zou daarop kunnen inspelen met meer aandacht voor verticale en horizontale loopbaanmogelijkheden.

'Je draait in kringetjes als iedereen maar "binnen de muren" van de school denkt. De externe loopbaancoach bracht me op een heel ander spoor met mijn competenties. Nu heb ik als zzp'er een adviesbureau voor kinderen met leerproblemen.'

Hebben leraren wel een loopbaan?

In het onderwijs lijkt vooralsnog een beeld te bestaan van 'leraar ben je voor het leven'. Tussen jonge starter en uitstroom als ervaren rot in het vak verandert er fundamenteel weinig (Kritische Vrienden van de Lerarenagenda, 2015). De kern van het leraarsberoep is gelegen in het stimuleren, inspireren en faciliteren van leerlingen (Snoek et al., 2017).

Kenmerkend voor HR-beleid in het onderwijs is de directe relatie tussen de professionele ontwikkeling van leraren en leeftijdsfasen. Maar professionele ontwikkeling en loopbaanontwikkeling zijn verschillende zaken. De toenemende complexiteit van het leraarsberoep en de nieuwe eisen aan het leraarschap vragen om een ander HR-beleid.

'Ik wist niet meer hoe het verder moest en wilde juist van buitenaf geholpen worden: wat wil ik nu, wat kan ik nu?'

HRM als hefboom

Het gaat er dus om HR-beleid te formuleren dat leidt tot een motiverende loopbaanontwikkeling met een bijpassende differentiatie- en beloningstructuur. Dit vraagt allereerst om een logische samenhang in

de loopbaanmogelijkheden. Te denken valt aan het uitstippelen van leerlijnen waarin de professionele ontwikkeling en bijbehorende opleidingstrajecten centraal staan, vertaald naar mogelijke carrièrepaden en functiebouwwerken. Nu zien we daarentegen een hechte, intern gerichte schoolcultuur met teamstructuren en daarmee beperkte ontwikkelmogelijkheden.

'Ik ben uit de comfortzone gehaald. Het is allemaal veilig, waardoor je nauwelijks kritisch nadenkt over vragen die je loopbaan aangaan.'

Leraren moeten hun lessen voortdurend aanpassen aan de veranderende kenmerken en leerbehoeften van leerlingen en de veranderende vakinhoud en -didactiek. Daarbij spelen ook de eigen persoonlijkheid, de visie op leren binnen de school en de verwachtingen en behoeften van ouders en de samenleving een belangrijke rol. Het beroep biedt in principe volop mogelijkheden voor verdieping, specialisatie, verbreding en verdere groei. Toch is dit nog geen realiteit: veel leraren ervaren die rijkdom aan mogelijkheden niet (Snoek et al., 2017). Het HR-beleid besteedt vooralsnog te weinig aandacht aan vormen van informeel leren, zoals werkplekleren, om nieuwe rollen te oefenen, te specialiseren, te groeien van beginner naar expert en te leren voldoen aan de bekwaamheidseisen (Van der Dungen & Smit, 2010). Snoek en collega's (2017) onderscheiden binnen HRM drie aandachtspunten bij het creëren van speelruimte door werkplekleren:

1. Loslaten van de enge opvatting van het beroep
Het gaat nu steeds alleen om leraarschap, bekeken vanuit de daarvoor geldende vakinhoudelijke, pedagogische en didactische competenties.

2. Expliciteren van beroepsperspectieven en ontwikkelmogelijkheden

3. Oog voor een dynamisch en veelvormig beroepsbeeld

Er bestaan veel rollen in en rond het onderwijs, waardoor een breder en gedifferentieerder perspectief ontstaat op het leraarsberoep.

'Je wilt wel iets anders, maar ja, wat?'

Ze onderscheiden verder vier competentiedomeinen: leren van leerlingen, ontwikkelen van onderwijs, organiseren van onderwijs en ondersteunen van collega's (Snoek et al., 2017). Een dergelijk beroepsbeeld biedt handvatten voor schoolleiders om hun HR- en loopbaanbeleid vorm te geven.

In een enquête onder 1.000 schoolleiders en 1.200 leraren in het primair onderwijs betonen schoolleiders zich kritisch te zijn over hun eigen HR-beleid en de ruimte die zij krijgen (van hun schoolbestuur) om hieraan een eigen, vernieuwende invulling te geven. Leraren geven overwegend lage 'rapportcijfers', vooral voor de carrièreperspectieven. Ze noemen als belangrijkste oorzaak de beperkte functiedifferentiatie en de beperkte mobiliteit binnen de school. Loopbaanontwikkeling verbinden ze aan promotie (en opwaartse beloning), zowel verticaal door het vervullen van managementtaken of horizontaal door het vervullen van specifieke taken (zoals remedial teaching, mentorschap of taalcoördinator). Het behalen van een relevant diploma op hbo- of universitair niveau legitimeert vervolgens deze bewegingen.

'Ik heb veel opleidingen gevolgd, zo frustrerend als je daar eigenlijk weinig mee kunt.'

Uit het onderzoek blijkt verder dat promotie in het po vaak samengaat met verbreding of specialisatie van werkzaamheden (pedagogisch-didactisch, reken- of taalspecialist), bijdragen aan onderwijsvernieuwing of leerplanontwikkeling. Bij twee vijfde van de leraren leidt promotie tot (meer) managementtaken (Van der Aa, 2016).

Denken in rollen

Komt er met een bredere interpretatie van beroepsvaardigheden ook zicht op andere onderwijsgerelateerde functies? Ja, mits we het leraarsberoep gaan beschouwen als een rol en wel eentje die verder gaat dan de lesgevende taken. Deze rol omvat alle aspecten van het beroep, waarbij taken, bevoegdheden, verantwoordelijkheden en benodigde competenties zijn vastgelegd (Boogaard, Glaude, Schenke, & Snoek, 2018). Explicitering van alle loopbaanmogelijkheden kan bijdragen aan een aantrekkelijker carrièreperspectief voor leraren. Een voorbeeld van zo'n meer expliciet carrièreperspectief is te vinden in Singapore (zie kader op pagina 43).

Ongeveer een derde van de ondervraagde leraren vervult naast het lesgeven al een of meer buitenschoolse rollen. De meest voorkomende zijn zelfstandig ondernemer (zzp'er), vrijwilliger, lid van een regionale of landelijke werkgroep, onderzoeker, vakdidacticus of opleider, onderwijs- of toetsontwikkelaar. Deze 'hybride leraren' (zie ook hoofdstuk 6) werken in verschillende professionele werelden (een vorm van *boundary crossing*), bijvoorbeeld een leraar informatica die ook als softwareontwikkelaar werkt, een leraar die ook ambtenaar bij het ministerie van OCW is of een muziekleraar die ook werkt als uitvoerend musicus. Een hybride loopbaan is doorgaans een bewuste en positieve keuze en past in een breder palet aan loopbaankeuzes. Voor

het HR-beleid betekenen dergelijke loopbanen het samen met medewerkers zoeken naar antwoorden op de kernvragen: wat kan en wil iemand als leraar en wat zijn zijn kernkwaliteiten en persoonskenmerken? Juist deze persoonlijke opvattingen over de eigen verantwoordelijkheid, motivatie en het eigen beroep blijven binnen de school vaak onbesproken (Van der Dungen & Smit, 2010).

'Je moet je eigen ballonnen in het leven ophangen. Je moet het zelf doen, niet wachten wat op je pad komt.'

Duurzaam HR-beleid zorgt voor verticale samenhang (tussen schooldoelstellingen en ontwikkeling van medewerkers) en voor integratie van verschillende ontwikkelingsgerichte personeelsinstrumenten. Hiermee kunnen scholen tegemoet komen aan tijd en aandacht voor de ontwikkelingen van leraren op persoonlijk en teamniveau. De belangrijkste opgave zal zijn om de blik te verruimen naar de loopbaanmogelijkheden buiten de eigen schoolorganisatie.

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

-  Boogaard, M., Glaude, M., Schenke, W., & Snoek, M. (2018) *Loopbanen van leraren in het voortgezet onderwijs, in opdracht van de sectortafel vo*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut, Hogeschool van Amsterdam. <https://kohnstammstituut.nl/rapport/loopbanen-van-leraren-in-het-voortgezet-onderwijs/>
-  Coughlan, S. (2016). Pisa tests: Singapore top in global education rankings. *BBC*. bbc.com/news/education-38212070
- De Prins, P., De Vos, A., Van Beirendonck, L., & Segers, J. (2015). Sustainable HRM for sustainable careers: Introducing the 'Respect Openness Continuity (ROC) model'. *Handbook of research on sustainable careers*, 319-334.
- De Vos, A., Dewettinck, K., & Buyens, D. (2009). The professional career on the right track: A study on the interaction between career self-management and organizational career management in explaining employee outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(1), 55-80.
- De Vos, A., Van der Heijden, B. I., & Akkermans, J. (2018). Sustainable careers: towards a conceptual model. *Journal of Vocational Behavior* (online first).
-  Elffers, L. (2015) *Versterking van de loopbaanladder van leraren: wat kunnen we leren van Singapore?* Eindrapportage. Maastricht: Academische Werkplaats Onderwijs, ROA Universiteit Maastricht. <https://www.voion.nl/publicaties/versterking-van-de-loopbaanladder-van-leraren-wat-kunnen-we-leren-van-singapore>
- Forrier, A., De Cuyper, N., & Akkermans, J. (2018). The winner takes it all, the loser has to fall: provoking the agency perspective in employability research. *Human Resource Management Journal*, 28(4), 511-523.
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Godschalk, V. M. (2010). *Career management* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hess, N., & Jepsen, D. M. (2018). Organizational career management in a protean and boundaryless world: A mixed-methods study. *Academy of Management Proceedings*, 1, 13808.
- Inkson, K. (2006). Protean and boundaryless careers as metaphors. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 48-63.
- Inkson, K., Dries, N., & Arnold, J. (2014). *Understanding careers: Metaphors of working lives*. Sage.
- Kramar, R. (2014). Beyond strategic human resource management: Is sustainable human resource management the next approach?. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(8), 1069-1089.

 Kritische Vrienden van de Lerarenagenda (2015) Ontwikkelperspectieven en loopbanen van leraren. Een advies van de Kritische Vrienden Lerarenagenda aan de minister en staatssecretaris. <https://www.delerarenagenda.nl/documenten/publicaties/2015/12/09/advies-kritische-vrienden-december-2015>

Ouweneel, A. P. E., Schaufeli, W. B., & Le Blanc, P. M. (2009). Van Preventie naar amplitie: Interventies voor optimaal functioneren. *Gedrag & Organisatie*, 22(2), 118-135.

 Semeijn, J. H. (2016). *Loopbanen op weg naar duurzaamheid; over paden, hobbels en gidsen*. Oratie, OUNL, Heerlen. https://www.ou.nl/documents/40554/111670/6316273_Oratie_Judith_Semeijn_2016.pdf/

Semeijn, J. H. (2017). Duurzame loopbanen en een leven lang ontwikkelen; van het pad af? *Management & Organisatie*, nummer 5, pp. 19-27.

Semeijn, J.H. (2018). Loopbanen op weg naar Duurzaamheid; over paden, hobbels en gidsen. *Gedrag & Organisatie*, 2, 134-150.

 Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Utrecht: auteurs. <http://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl>

 Van der Aa, R., Schreen J., Mommers A., Sijbers, E., & Corvers, F. (2016). *Carrièreperspectieven van leraren in het kader van de functiemix primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Stichting Centrum voor Arbeidsverhoudingen Overheidspersoneel. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/11/24/carrièreperspectieven-van-leraren-in-het-kader-van-de-functiemix-primair-en-voortgezet-onderwijs>

 Van der Dungen, M., & Smit, W. (2010). *Meerdere wegen naar professionalisering. Validering en certificering van informeel leren door leraren*. Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit. <https://www.nationaal-kenniscentrum-evc.nl/evc-professionals/images/kennisbank/onderzoek/Meerdere-wegen-naar-professionalisering.pdf>

Van der Heijden, B. I. J. L., & De Vos, A. (2015). Sustainable careers: Introductory chapter. In A. de Vos, & B. I. J. L. van der Heijden (Eds.), *Handbook of research on sustainable careers* (pp. 1-19). Cheltenham, UK: Edward Elgar.

Veld, M., Semeijn, J. H., & Van Vuuren, T. (2016). Career control, career dialogue and managerial position: How do these matter for perceived employability? *Career Development International*, 21(7), 697-712.

Verder lezen

 Dit artikel gaat in op het belang van loopbaanbegeleiding gedurende de levensloop van mensen en geeft handvatten voor hoe die loopbaanbegeleiding er in verschillende levensfasen uit kan zien.

Luken, T. (2015) Verbetering loopbaanbegeleiding. Obstakels en mogelijkheden. *Tijdschrift voor HRM*, 4, 1-18.

<https://tijdschriftvoorhrm.nl/newhrm/downloaddocument.php?document=540>

 Een video-interview van Judith Semeijn op het Loopbaancongres over netwerk-centrisch organiseren van personeel en mobiliteit.

<https://www.noloc.nl/video/judith-semeijn-geeft-een-interview-op-het-noloc-loopbaancongres-2018/?id=39379>

 Een online seminar van RTL Z met Judith Semeijn en Tinka van Vuuren over duurzame inzetbaarheid, vitaliteit, werkvermogen en employability.

<https://www.onlineseminar.nl/rtlz/webinar/22382/duurzaam-werken-hoe-blijf-je-gelukkig-en-gezond-aa/#watch-player>

 Een podcast van BNR Nieuwsradio over het uitwisselen van personeel: goed of slecht idee?

<https://www.bnr.nl/podcast/werkverkenners/10379370/personeel-uitwisselen>

 Een podcast van BNR Nieuwsradio over de rol van HRM in de digitale revolutie.

<https://www.bnr.nl/podcast/thebigfive/10387948/nieuwe-skills-judith-semeijn-open-universiteit>



COMPETENTIES VOOR DE MODERNE LOOPBAAN

Marinka Kuijpers

4.1 INLEIDING

Het maatschappelijk ideaal van 'een baan voor het leven' geldt in de literatuur over loopbaanontwikkeling als traditioneel. Lineair stijgen naar de top, een levenslang dienstverband vaak in één organisatie en een voorspelbare ontwikkeling op basis van initiele scholing zijn niet meer van deze tijd. Loopbanen verlopen tegenwoordig minder voorspelbaar, mensen werken bij meer werkgevers en organisaties en hebben een *boundaryless career* (Arthur & Rousseau, 1996). Ze worden niet meer alleen bepaald door (voor)opleiding, maar ook door de inzet van levenslang ontwikkelen.

Blijvende ontwikkeling is voor leraren nodig, aangezien onderwijs sterk aan verandering onderhevig is. Ze moeten nadenken over wat, waar, wanneer, hoe en waarom ze zich moeten of willen ontwikkelen en over eventuele nieuwe werkmogelijkheden naast of in plaats van lesgeven.

Deze veranderende perspectieven op ontwikkeling en begeleiding van loopbanen leiden tot een verschuiving van aandacht voor keuzes aan het begin van de arbeidsloopbaan, bij werkloosheid of (gedwongen) overstap naar ander werk, naar proactief loopbaanmanagement (Greenhaus, Callanona, & Godschalk, 2010), waarbij mensen zich kunnen voorbereiden op de eisen van de veranderende arbeidsmarkt (Jenkins & Jeske, 2016; Kovalenko & Mortelmans, 2016). Loopbaanontwikkeling is een levenslang proces waarin iemand werkt aan een zelfgekozen, zich ontwikkelend toekomstbeeld (Hirschi & Freund, 2014). Vanuit een loopbaanperspectief luidt de definitie: 'Gedurende het hele leven (pro) actief ontplooiën van kwaliteiten op basis van eigen interesses en waarden voor een duurzame bijdrage aan de samenleving, eigen gezondheid en geluk'

(Kuijpers, Semeijn, & Van der Heijden, 2019). Dat gaat niet vanzelf, daarvoor moet iemand loopbaancompetenties ontwikkelen (Bocciardi, Caputo, Fregonese, Langher, & Sartori, 2017; Kuijpers, 2016).

4.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

Competenties voor de moderne loopbaan zijn gericht op het vermogen om relevant werk te verkrijgen en te behouden (*employability*), zingeving en zelfregie van de werknemer (zie ook kader op pagina 52).

Vijf loopbaancompetenties

Het verloop van een loopbaan hangt deels af van factoren waarop je zelf geen invloed hebt, zoals geslacht, leeftijd en de mate waarin een werkgever toekomstperspectieven biedt. Maar je kunt wel degelijk zelf invloed uitoefenen op de loopbaanontwikkeling. Hierin blijken vijf factoren oftewel loopbaancompetenties van belang (Kuijpers, 2003):

1. Motievenreflectie

Dit is het onderzoeken van wensen en waarden die je belangrijk vindt voor je loopbaan. Het gaat om bewustwording van wat werkelijk belangrijk is in je leven, wat je voldoening geeft en wat nodig is om prettig te kunnen werken. Door na te denken over bijvoorbeeld succes, teleurstelling of frustratie in je werk en achterliggende waarden daarbij kun je je bewust worden van wat werk in je leven betekent en wat je hierin voor anderen wilt betekenen.

2. Kwaliteitenreflectie

Je kunt ook onderzoeken wat je wel en niet kunt en hoe je dit kunt gebruiken voor je loopbaanontwikkeling. Zo word je je bewust van je eigen vaardigheden en eigenschappen en hoe je deze kunt

vertalen naar kwaliteiten om doelen en wensen in leren en werk te realiseren. Je kunt dit zelf doen, bijvoorbeeld na een specifieke ervaring, in dialoog met een ander (bijvoorbeeld leidinggevende of begeleider) of door feedback te vragen aan anderen.

3. Werkexploratie

Een derde competentie is het onderzoeken van eisen, waarden, mogelijkheden en ontwikkelingen in werk en leerervaringen die hiervoor nodig zijn. Het is een zoektocht naar welke werkzaamheden en -omgeving aansluiten bij persoonlijke kwaliteiten, waarden en ambities. Daarbij kan het gaan om verdieping in werk dat interessant lijkt, maar ook om onderzoek naar nieuw werk dat minder voor de hand ligt, maar dat mogelijk past bij je kwaliteiten en motieven (verbreding).

4. Loopbaansturing

Hierbij beïnvloed je met daadwerkelijke acties je eigen werk en leren op een manier die bij jou (en je toekomst) past. Je organiseert bijvoorbeeld begeleiding, gaat onderhandelen om zaken in werk of studie voor elkaar te krijgen en je te ontwikkelen

buiten de eisen van de werkgever om, om je kansen op passend werk in de toekomst te vergroten.

5. Netwerken

Dit is het contacten opbouwen en onderhouden op de arbeidsmarkt gericht op de eigen loopbaanontwikkeling. Netwerkcontacten helpen je om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen, van werkmogelijkheden en om feedback te krijgen op je eigen functioneren. Om een netwerk op te bouwen is het nodig om zicht te hebben op welke contacten in je eigen netwerk van belang kunnen zijn voor je loopbaan. Daarnaast is het belangrijk om actief nieuwe contacten te werven en op jouw beurt zelf iets voor het eigen netwerk te betekenen.

De laatste twee competenties blijken verband te houden met loopbaansucces. Mensen die meer bezig zijn met het sturen van hun loopbaan en met netwerken, benutten in het werk hun talenten beter en weten hun wensen meer te realiseren dan mensen die daar minder mee bezig zijn. Bovendien draagt netwerken bij aan externe waardering (een beter salaris en een hogere functie) en succes bij solliciteren.

Kwaliteiten voor een loopbaan

Goed zijn en blijven in je werk betekenen niet meteen dat je ook goed bent in het beïnvloeden van je eigen loopbaan. Daarom onderscheiden we competenties voor werken, leren en loopbaan. Om de eigen loopbaan kundig (bij) te sturen zijn werk- en leren overstijgende kwaliteiten van belang: loopbaancompetenties. Deze competenties

zijn gericht op het verbinden van persoonlijke zingeving en het leveren van een bijdrage aan de samenleving. Dit is een doorlopend proces van persoonlijke motieven en kwaliteiten ontdekken, ontwikkelen en benutten, gerelateerd aan werk dat er is of komt, in interactie met anderen. Het is een combinatie van kennis en vaardigheden.

De loopbaancompetenties zijn te leren. Mensen die vanuit hun werk loopbaanondersteuning krijgen, zijn meer bezig met deze competenties (Kuijpers, 2003).

Omdat de dynamische arbeidsmarkt een leven lang ontwikkelen vergt (Kuijpers, Meijers, & Gundy, 2011; Kuijpers & Meijers, 2011), zijn de vijf loopbaancompetenties opgenomen in de exameneisen van het vmbo en in de kwalificatie-eisen van het mbo. Het organiseren van parallelle leerprocessen van studenten en leraren maakt het onderwijs meer ontwikkelingsgericht.

Motiverende competenties

De inzet van loopbaancompetenties kan motiverend werken. Dat valt goed te verklaren vanuit de drie fundamentele behoeften uit de *Self Determination Theory* (Ryan & Deci, 2002): ervaren competentie (het gevoel dat je iets kunt), autonomie (zelf koers kunnen bepalen) en relaties (erbij horen). Kwaliteitsreflectie maakt zichtbaar wat je goed kunt en waar je goed in kunt worden en bevordert daarmee de ervaren competentie. Uitgaan van kwaliteiten zien we ook terug in de positieve psychologie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Voor het gevoel van autonomie is loopbaansturing op basis van motievenreflectie van belang. Werkexploratie en netwerken ten slotte versterken de verbondenheid.

Het gaat erom dat je kunt onderzoeken of kenmerken van werkplekken passen bij je zelfbeeld (Reid, Bimrose, & Brown, 2016).

Door ervaringen in het werk ontwikkelen mensen gevoel en gedachten over de soort werkzaamheden en -omgevingen die ze aantrekkelijk vinden en bij wat voor soort mensen ze willen horen. Zo kunnen ze werkexploratie en netwerken inzetten om zich emotioneel te verbinden met collega's.

4.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Voor leraren en leidinggevenden is het zaak om loopbaancompetenties te benutten dan wel te ontwikkelen. Dat komt de persoonlijke zingeving en brede inzetbaarheid in het onderwijs ten goede.

Corresponderende waarden

Voor eigen zingeving is het belangrijk om persoonlijke waarden te verbinden met de doelen van de werkomgeving en hoe daaraan wordt gewerkt, en hoe de organisatie omgaat met problemen in het werk en met mensen. Als de eigen waarden en die van de werkomgeving botsen, kan dat je werkplezier verstoren. Bij onderwijsvernieuwingen kan dit expliciet of impliciet een rol spelen en de resultaten mede bepalen.

Bij motievenreflectie denken leraren en leidinggevenden na over drijfveren in het onderwijs en bespreken ze die. Bij de invoering van loopbaanontwikkeling en -begeleiding van studenten gaat het (landelijk) beleid er bijvoorbeeld vanuit dat het onderwijs hen voorbereidt op de arbeidsmarkt. En nu die arbeidsmarkt dynamisch en complex is, heeft het onderwijs er als taak bijgekrege om studenten te leren regie te nemen in hun leren en werk. Maar wat als leraren niet de ontwikkeling van studenten als drijfveer hebben, maar het overbrengen van hun vak? En als leidinggevenden gericht zijn op het slagingspercentage van de groep studenten in plaats van op de persoonlijke ontwikkeling van studenten en leraren? Op basis waarvan nemen leraren dan regie in hun ontwikkeling om veranderingen te realiseren? En hoe stimuleren en ondersteunen leidinggevenden dit?

Bij veranderingen in het onderwijs, in de school of in het team is het belangrijk dat leraren en leiding-

gevendens keuzes maken en acties ondernemen om werk te kunnen (blijven) doen dat past bij hun kwaliteiten en motieven. Dat is goed voor het individu, maar ook voor het onderwijs. Om vernieuwing te realiseren is hierover een dialoog nodig tussen verschillende niveaus in de organisatie.

Omgaan met verandering

Bij kwaliteitenreflectie is de vraag van belang hoe wordt nagedacht en gesproken over de kwaliteiten van leraren en leidinggevendens. Een belangrijke factor voor het omgaan met verandering is dat mensen zich competent voelen in nieuwe taken. Maar onderwijsveranderingen kunnen betekenen dat leraren anders moeten handelen of een andere rol moeten aannemen dan ze tot dusver gewend zijn. Er moet een gesprek zijn over wat ieder, vanuit de persoonlijke kwaliteiten, kan bijdragen aan de vernieuwing.

Nieuwe mogelijkheden

Bij werkexploratie is de vraag in hoeverre leraren en leidinggevendens de ontwikkelingen in werk of (technologische) mogelijkheden onderzoeken. Om passend werk te kunnen krijgen en te behouden moeten ze op de hoogte zijn van politieke, economische en technische ontwikkelingen in het vak. Werkexploratie is niet alleen van belang bij het veranderen van werk of privéleven waar je geen invloed op hebt, maar ook bij een vrijwillige keuze voor verandering. Hoe ziet het andere werk of een te volgen opleiding eruit en wat zijn de doelen en uitgangspunten? Daarover kun je informatie verzamelen via internet, gesprekken voeren met mensen in dat werk of leertraject of daadwerkelijk ervaringen opdoen (meelopen) om te kijken of het werk, de rol of de werkplek aantrekkelijk voor je is. Het gaat erom dat leraren de mogelijkheid krijgen om ervaringen

op te doen in andere rollen en met mensen die een aantrekkelijk voorbeeld voor hen zijn. Dit onderzoeken van mogelijkheden en ontwikkelingen in werk is ook van belang om als onderwijsorganisatie te anticiperen op veranderingen en flexibel te blijven. Leidinggevendens spelen een rol in het stimuleren van werkexploratie.

Voldoende variatie

Bij loopbaansturing is de vraag welke stappen je als leraar neemt om gegeven of gewenste veranderingen in werk te realiseren. Het gaat erom actief kansen te creëren voor werk dat bij je past. Mensen die wachten tot het geluk hen vanzelf toevalt, lopen kansen mis. Mensen die meer kans maken op 'toevallige gelukjes' in hun loopbaan, zijn vaak mensen die risico's durven nemen om nieuwe uitdagingen aan te gaan, afwijzing accepteren en mogelijkheden onderzoeken. Bovendien verzamelen ze mensen om zich heen met eenzelfde motivatie om ambities te realiseren, die dingen kunnen die ze zelf niet goed kunnen en die hen tegenspreken en zo uitdagen om anders te gaan denken.

Succes in je loopbaan wordt vergroot door de bereidheid andere dingen te doen dan je deed en de dingen die je doet anders te doen. Vanuit de hersenwetenschap weten we dat mensen die variatie aanbrengen in hun dagelijks leven meer en effectievere dwarsverbindingen in hun hersenen ontwikkelen. Alleen zijn veel organisaties juist ingericht op het ontwikkelen van routines in plaats van variatie (Mieras, 2007). Dat stimuleert de hersenen niet alleen weinig, maar kan leiden tot neerslachtigheid en zelfs burn-out en kan je loopbaanontwikkeling remmen. Dus ook de omgeving is cruciaal om proactieve loopbaanontwikkeling mogelijk te maken.

Leren van anderen

En ten slotte netwerken. Om kansen in je loopbaan te kunnen ontdekken, creëren en benutten, heb je netwerken nodig. Daarbij gaat het niet alleen om wie je kent en wie jou kent, maar ook om hoe je een netwerkcontact kunt benaderen en hoe je voor je eigen netwerk zorgt. Netwerken heeft bij sommigen een negatieve associatie van 'vriendjespolitiek', maar netwerken kun je ook zien als mogelijkheden creëren om te werken en leren met mensen met eenzelfde ambitie. Door je netwerk blijf je op de hoogte van ontwikkelingen en kansen, kun je van anderen leren en leren anderen van jou. Samen leren is bovendien belangrijk om veranderingen in werk te realiseren. Nu is het in veel scholen eerder gebruikelijk om te laten zien wat je wel kunt dan wat je niet kunt. Maar dat laatste is wel nodig om iets nieuws te leren. Samen leren bevordert je met een cultuur waarbinnen ieder deelt wat hij niet kan, maar wel *wil* leren.

Gericht op de toekomst

Loopbaangesprekken tussen leidinggevenden en leraren zijn essentieel om professionalisering van leraren mogelijk te maken. Scholen zetten loopbaanbegeleiding tot nu toe veelal pas in op momenten dat iemand ander werk wil of moet (Van der Meer & Kuijpers, 2017). Maar om een leven lang ontwikkelen te bevorderen moet loopbaangerichte ontwikkeling en begeleiding onderdeel worden van het werk, en kunnen scholen het ook preventief en ontwikkelingsgericht inzetten. Functioneringsgesprekken waarin vooral wordt teruggekeken op het functioneren veranderen dan in ontwikkelgesprekken over de toekomstige loopbaan (competenties) van de werknemer. Verplichte training door de werkgever maakt plaats voor loopbaangericht leren waarin de leraar zelf regie heeft, op basis van wat nodig is voor het

werk en aantrekkelijk voor hemzelf. Om- en bijscholingen zijn gericht vanuit het loopbaanperspectief in te zetten.

En laten we niet vergeten om studenten al te leren om hun eigen loopbaan vorm te geven. Studenten in het algemeen, maar leraren in opleiding in het bijzonder. Om moderne loopbanen in het onderwijs te bewerkstelligen, moeten leraren (in opleiding) leren hun loopbaancompetenties te benutten en moeten leidinggevenden en lerarenopleiders leren hoe ze dat kunnen stimuleren. En: kunnen ze dat zelf ook loopbaangericht leren?

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996). *The Boundary-less Career*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Bocciardi, F., Caputo, A., Fregonese, C., Langher, V., & Sartori, R. (2017). Career adaptability as a strategic competence for career development: An exploratory study of its key predictors. *European Journal of Training and Development*, 41(1), 67-82.
-  Draaisma, A. (2018). *Career learning environments in vocational education. Study of government initiated innovation programme in the Netherlands* (thesis). Maastricht, University Press Maastricht. <https://www.leerloopbanen.nl/home/uploads/Dissertatie-Aniek-Draaisma-2018.pdf>
- Greenhaus, J. H., Callanona G. A., & Godschalk, V. M. (2010). *Career management* (4th edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hirschi, A., & Freund, P. A. (2014). Career Engagement: Investigating Intraindividual Predictors of Weekly Fluctuations in Proactive Career Behaviors. *The Career Development Quarterly*, 62(5), 20.
- Jenkins, L., & Jeske, D. (2016). Interactive Support Effects on Career Agency and Occupational Engagement Among Young Adults, *Journal of Career Assessment*, 25(5), 1-16.
- Kovalenko, M., & Mortelmans, D. (2016). Contextualizing employability: Do boundaries of selfdirectedness vary in different labor market groups?, *Career Development International*, 21(5), 498-517.
-  Kuijpers, M. A. C. T. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'competenties'* (proefschrift). Enschede: Twente University Press. <https://www.leerloopbanen.nl/home/uploads/Documenten/Loopbaanontwikkeling-Onderzoek-naar-Competenties-2003.pdf>
- Kuijpers, M. (2016). Innovation in education in the Netherlands: from diploma to career perspective. In M. Blaak, C. Tukundane, J. van der Linden, & F. Elsdijk (Eds.), *Exploring new pathways for craftmanships in a globalised world* (pp 69-82). Groningen: Globalisation Studies Groningen (GSG), University of Groningen.
- Kuijpers, M., & Meijers, F., (2011). Learning for Now or Later? Career Competencies Among Students in Higher Vocational Education in The Netherlands. *Studies in Higher Education*, 37(4), 449-467.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal for Vocational Behavior*, 78 (1) 21-30.
-  Kuijpers, M., Semeijn, J., & Van der Heijden, B. (2019). Een loopbaanperspectief op een 'leven lang ontwikkelen'. *ScienceGuide* mei 2019. <https://www.scienceguide.nl/2019/05/een-loop-baanperspectief-op-leven-lang-ontwikkelen/>

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60, 557–568.

Mieras, M. (2007). *Ben ik dat? Wat hersenen vertellen over onszelf*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.

 Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY, US: University of Rochester Press.
<http://www.elaborer.org/cours/A16/lectures/Ryan2004.pdf>

Reid, H., Bimrose, J., & Brown, A. (2016). Prompting reflection and learning in career construction Counseling. *Journal of Vocational Behavior* 97, 51-59.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Verder lezen

 In dit artikel gaan Marinka Kuijpers en Marc van der Meer in op vragen over een leven lang ontwikkelen van werknemers: Bij wie ligt het eigenaarschap? Wie gaat erover? En wie heeft er belang bij? En waar wachten we nog op?

Kuijpers, M & Van de Meer, M. (2017). Een leven lang ontwikkelen. Wie zit er op te wachten? *ScienceGuide*, november 2017.

<https://www.scienceguide.nl/2017/11/leven-lang-ontwikkelen-zit-er-op-wachten/>

5



HORIZONTAAL EN VERTICAAL GROEIEN

Marianne Boogaard

5.1 INLEIDING

Het leraarschap moet een interessant beroep zijn en blijven, in het belang van goede en duurzame onderwijskwaliteit. Dat vraagt om loopbaanbeleid met ruimte voor persoonlijke ontwikkeling. Behalve door een hogere salarisschaal en betere beloning (verticale groei) kunnen loopbanen van leraren ook aantrekkelijker worden door horizontale groeimogelijkheden, zoals ruimte voor verdere professionalisering of extra taken en rollen naast het lesgeven, binnen of buiten de school.

Rollen en taken, professionalisering en inschaling zijn in veel schoolorganisaties in Nederland nog niet goed met elkaar verbonden (Elffers, 2015). Veel leraren in het primair en voortgezet onderwijs vinden hun loopbaanmogelijkheden beperkt: slechts een derde (35%) is hier tevreden over. Leraren willen wel doorgroeien, maar zien daartoe weinig kansen (Van den Berg & Scheeren, 2016).

De centrale vragen in dit hoofdstuk zijn daarom: welke rollen vervullen leraren naast hun lesgevende taken en in hoeverre bieden die rollen aanknopingspunten voor loopbaanontwikkeling? Eerst staan we kort stil bij de mobiliteit en verticale carrièrestappen van leraren, om vervolgens in te zoomen op de horizontale groeimogelijkheden.

5.2 VERTICALE LOOPBANEN

Mobiliteit

Hoe mobiel zijn leraren eigenlijk? Dat blijkt nog niet zo eenvoudig na te gaan in de beschikbare databestanden (bij DUO), omdat een overstap binnen hetzelfde schoolbestuur daarin niet zichtbaar is. Over de overstap naar een ander bestuur zijn wel gegevens voorhanden: in het schooljaar 2017-2018 was dit bin-

nen het po 1,5%, en in het vo 3%. Daarnaast verruilde 0,3% van de leraren in het po het onderwijs voor een andere arbeidsmarktsector, in het vo was dat 0,6%. Er werkten dat schooljaar in totaal zo'n 92.000 leraren in het po en 61.000 leraren in het vo en daarvan wisselden er dus iets meer dan 1650 (po) en 2200 (vo) van werkgever (Arbeidsmarkt leraren 2018, p. 40). Leraren als groep zijn daarmee tamelijk honkvast.

Verticale carrièrestappen

En in hoeverre maken leraren carrière als we kijken naar de salarisschalen? Dat blijkt aan het begin van hun loopbaan een gunstig plaatje op te leveren, vooral in het vo: startende leraren ontvangen gemiddeld genomen een hoger salaris dan afgestudeerden in andere sectoren met een vergelijkbaar opleidingsniveau (Heyma, 2018; Cörvers, Mommers, Van der Ploeg, & Sapulete, 2017). Maar gedurende de loopbaan groeit het lerarensalaris minder en bovendien is de kans op promotie naar een hogere functie en beloning gering.

In het po beginnen de meeste leraren op functieniveau LA en kunnen zij doorgroeien naar functieniveau LB, met een hogere salarisschaal. (Althans, dat waren lang de benamingen voor de functieschalen in het onderwijs. Inmiddels zijn er nieuwe, L10, L11 en L12, maar het hier besproken onderzoek gaat nog over de oude schalen).

Leraren in het vo kunnen doorgroeien van functieniveau LB naar LC en LD, met steeds een iets hoger salaris. Deze promoties hangen samen met specifieke taken (in leerlingenbegeleiding, onderwijsvernieuwing, management), opleidingsniveau (inclusief het behalen van bijvoorbeeld een master) en de kwaliteit van het functioneren als leraar (Van der Aa, Scheeren, Mommers, Sijbers, & Cörvers, 2016, p. 65).

Sinds de invoering van de functiemix-maatregel in 2008 zijn meer leraren in een hogere salarisschaal ingedeeld (Cörvers et al., 2017, pp. 94-95). Die functie-mix biedt een fundament voor een verticaal loopbaanpad: hogere salarisschalen voor leraren met meer ervaring en verantwoordelijkheden (Mooij & Fettelaar, 2010). Maar wanneer ze eenmaal de top van die hogere schaal hebben bereikt (LB voor het po, LD voor het vo), is er geen loongroei meer mogelijk. Dat betekent dat het lerarensalaris op latere leeftijd achterblijft bij het salarisoniveau in beroepen met een vergelijkbaar opleidingsniveau en ook dat er weinig financiële uitdaging is tot steeds beter presteren (Heyma, 2018, pp. 320-321). Maar naast betere beloning kunnen er natuurlijk wel andere motieven zijn voor professionele ontwikkeling.

Wat zeggen leraren er zelf over?

Los van de cijfers vinden leraren in het po zelf ook dat hun carrièreperspectief gering is. Dat blijkt bijvoorbeeld uit gesprekken die de onderzoekers van bureau Berenschot daarover voerden (Broeks, Bakker, Hertogh, Van Meeuwen-Kok, & Gondwe, 2018). Tegelijk bleken er behoorlijke onderlinge verschillen in die ervaren carrièrekansen. Volgens de onderzoekers hebben die te maken met de reikwijdte van de blik van de leraar en de werkcontext. Wie voornamelijk binnen de (eigen) school kijkt naar carrièrekansen, ziet minder mogelijkheden dan de leraar die verder kijkt binnen of buiten het schoolbestuur. En wie werkt in een school(bestuur) met veel mogelijkheden voor professionalisering en een visie op en facilitering van loopbaanontwikkeling, ervaart meer carrièreperspectieven dan iemand die binnen een - meestal klein - schoolbestuur werkt met minder functies, visie en facilitering. Overigens hebben ook niet alle leraren behoefte aan een uitgebreid

carrièreperspectief: 'Een deel (...) vindt voldoende uitdaging en voldoening in de lesgevende taak' (Broeks et al., 2018, p. 38).

Leraren in het vo die deelnamen aan een enquête van het Kohnstamm Instituut (Boogaard, Glaudé, Schenke, Weijers, & Snoek, 2018) zijn vooral 'neutraal' of 'tevreden' over de loopbaanmogelijkheden binnen hun school. Ruim 25% is zelfs 'zeer tevreden'. Maar het ging hier wel om leraren van acht vernieuwende scholen die juist waren geselecteerd vanwege personeelsbeleid met aandacht voor aantrekkelijke loopbanen. In de toelichtingen die de leraren gaven op hun antwoorden zijn dezelfde tendensen zichtbaar als in het po: 'Ik zou graag willen doorgroeien, maar daarvoor is vooralsnog geen ruimte' (neutraal) of 'Er worden genoeg mogelijkheden aangeboden, maar die ambitie heb ik niet om daar meer tijd in de steken' (tevreden) (Boogaard et al, 2018, p. 62).

5.3 HORIZONTALE LOOPBANEN

Zoals gezegd kunnen ook horizontale loopbaanpaden interessante perspectieven bieden (Benko & Weisberg, 2007). De meeste leraren vervullen verschillende rollen in of buiten de school naast hun primaire taak van lesgeven zoals bouwcoördinator, teamleider, intern begeleider, ict- of dyslexiecoördinator, onderzoeker (wat werkt en wat kan beter?) of onderwijs- of curriculumontwikkelaar. Vanuit loopbaanperspectief bieden al die rollen aanknopingspunten voor professionele groei. De verschillende rollen verbreden de invulling van het werk en doen een beroep op de ontwikkeling van andere vaardigheden. Ze verruimen bovendien de inzetbaarheid van de leraar én – als het goed is – de aantrekkelijkheid van het beroep. Verschillende rollen vervullen betekent dat de organisatie een bredere aanspraak

doet op talenten, inzet en interesses van mensen (Schuiling & Mol, 2011). Dat zorgt voor persoonlijke (kennis)ontwikkeling die op haar beurt weer intrinsiek belonende werkervaringen genereert (Bergenhengouwen, Mooijman, & Tillema (2002) en de ervaren werkdruk kan verminderen (Glaudé & Van Eck, 2016). Voorwaarde is wel dat voor extra taken ook extra tijd is en mensen erkenning krijgen voor hun inzet en kwaliteiten.

Welke rollen vervullen leraren?

Bovengenoemde twee onderzoeken naar de loopbaanpaden van leraren hebben ook in kaart gebracht welke rollen leraren naast het lesgeven vervullen (po: Broeks et al, 2018; vo: Boogaard et al, 2018). De indelingen van rollen ogen per onderzoek verschillend, maar sluiten inhoudelijk goed op elkaar aan (zie Figuur 1 hieronder en Figuur 2 op pagina 62).



Figuur 1. Overzicht rollen leraren in het primair onderwijs.
Overgenomen uit Broeks et al., 2018, p. 42.

De onderzoekers van het po zien negen rollen, naast die van leraar. De huidige en gewenste rollen zijn vooral gericht op:

- vakinhoud (vakspecialist)
- onderwijsontwikkeling (onderzoeker, ontwikkelaar, vernieuwer, beleidsmaker)
- zorg (orthopedagoog, remedial teacher, intern begeleider)
- ondersteuning (coach, coördinator)

De onderzoekers in het vo maken een indeling in vijf rollen, al naargelang de focus van de activiteiten:

- leerlingen
- onderwijsontwikkeling
- beleid en organisatie
- ondersteuning van collega's
- rollen buiten de school

Belangrijker dan de precieze etikettes zijn de overeenkomsten tussen de twee onderzoeken en de gedachte dat het goed is de mogelijke rollen in beeld te hebben voor leraren die willen nadenken over hun loopbaanperspectieven.

Interessant is dat Broeks en collega's (2018) aan de geschetste rollen ook een ontwikkelperspectief voor de leraar toevoegen, plus de wenselijke aanvullende opleiding. Voor elk van de voorbeeldrollen schetsen zij wat vervolgens verwacht mag worden van een junior, medior en senior leraar. Zo zouden 'leraar-vernieuwers' op juniorniveau bijvoorbeeld een ondersteunende rol kunnen vervullen in een innovatieproject en daarmee hun kennis uitbreiden en een relevant netwerk opbouwen. De senior-vernieuwer richt zich juist meer op kennisdeling en advisering van het bestuur, kwaliteitsbewaking, coaching van

1. Het primaire proces Rollen gericht op het leren en begeleiden van leerlingen. Voorbeelden: • Mentor, decaan, studieloopbaanbegeleider • Zorgspecialist, o.a. gedrags- en leerstoornissen, hoogbegaafdheid, dyslexie • Vakspecialist • Expert doorlopende leerlijnen, ICT-didactiek, toetsing	4. Ondersteunen van collega's Rollen die in het teken staan van <i>ondersteuning</i> bieden aan collega's Voorbeelden: • Schoolopleider • Werkplekbegeleider, coach voor startende en zittende leraren
2. Onderwijsontwikkeling Rollen gericht op het <i>verbeteren</i> of <i>vernieuwen</i> van het onderwijs. Voorbeelden: • Curriculumontwikkelaar • Docentonderzoeker • Lid van PLG, onderwijsontwikkelgroep	5. Buiten de school Rollen <i>buiten</i> de school, in de vorm van een baan in het onderwijsveld (of evt. daarbuiten). Voorbeelden: • Auteur van (vakmethode) boeken bij een uitgever • Promovendus • Cito-toetsexpert • Beleidsmedewerker OCW • Vakexpert/medewerker bij nationale vakgroep • Curriculumontwikkelaar SLO • Overig (buiten onderwijssector)
3. Beleid en organisatie Rollen ten behoeve van <i>organiseren</i> van onderwijs en creëren van goede condities hiervoor. Voorbeelden: • Sectieleider • Teamleider, leerteamcoördinator • Cultuurcoördinator • Zorgcoördinator • Taal- of rekencoördinator • ICT-beheerder • Bovenschools beleidsontwikkelaar • Examencoördinator • Roostermaker • Lid van MR	

Figuur 2. Overzicht rollen van leraren in het voortgezet onderwijs. Overgenomen uit Boogaard et al., 2018, p. 170.

collega's en het leveren van actieve bijdragen in netwerken van andere leraar-vernieuwers. Op die manier kunnen leraren ook binnen de verschillende rollen een groeiproces doormaken.

In hoeverre dragen rollen bij aan loopbaanontwikkeling?

Scholen verschillen sterk in de manier waarop zij omgaan met rollen. Sommige huldigen de visie dat alle rollen deel uitmaken van de kerntaken van iedere leraar, op andere scholen staan de verschillende rollen naast de primaire taak. Verder heten rollen soms taak, soms functie. Ze zijn vaak formeel, maar soms ook tamelijk informeel; stabiel, maar ook regelmatig tijdelijk; precies omschreven of juist niet; er zijn grote en kleine, vrijwillige en opgelegde rollen enzovoort. Voor sommige rollen geldt een sollicitatieprocedure, andere zijn gekoppeld aan een bepaald functieniveau (een LB-leraar in het vo zal niet snel teamleider worden). Wanneer op een school alle beschikbare

LD-functies al vervuld zijn, kan dat dus betekenen dat (jongere) collega's geen mogelijkheid hebben om een bepaalde rol op zich te nemen, totdat er nieuwe LD-posities beschikbaar komen.

Motiverend

Ondanks dit verwarrende beeld vinden leraren dat het vervullen van rollen een positief effect heeft op hun werkplezier en loopbaanontwikkeling. Ze merken dat ze hun inzetbaarheid vergroten en nieuwe kennis en vaardigheden opdoen die bijdragen aan een betere kwaliteit van hun onderwijs. Bovendien waarderen zij de afwisseling tussen lesgeven en andere taken en voelen ze zich meer betrokken bij wat speelt in de school (Boogaard et al, 2018). Dat extra rollen motiverend (kunnen) zijn, blijkt ook uit de woorden van een ervaren leraar van het Martinuscollege (in Grootebroek): 'Alleen lesgeven zou ik te beperkt vinden. De rollen doen een beroep op andere capaciteiten die ik heb.' Bovendien maakt

Loopbanen internationaal

Internationaal verschilt de inrichting van loopbaanpaden voor leraren nogal. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het Eurydice-rapport *Teaching Careers in Europe* (Europese Commissie, 2018). Aan de ene kant van het spectrum zijn er landen met een strakke opbouw in tijd, beloning, vereiste scholing, beoordelingsprocedures en bevoegdheden. Aan de andere kant zijn er landen waar de school of het schoolbestuur op basis van een beschreven kader een eigen invulling kan geven aan de loopbaanstappen van leraren.

Nederland is een duidelijk voorbeeld van het tweede type, decentraal georganiseerde onderwijsstelsels. Er is weinig animo om dat te veranderen, al bepleiten onderzoekers wel een strategischer en professioneler HR-beleid (om zo leraren een aantrekkelijker carrièreperspectief te bieden (Broeks et al., 2018, p. 50 e.v.; Boogaard et al., p. 28 e.v.; Heyma, 2018, p. 323; Snoek et al., 2017). Inspiratie is te vinden in landen als de VS, Groot-Brittannië en Nieuw-Zeeland en in arbeidsmarktsectoren zoals de verpleegkunde (zie bijvoorbeeld Stapert, 2013).

het je breder inzetbaar, ook buiten de eigen school, stelde een leraar op Gymnasium Felisenum (in Velsen): 'De ervaring in verschillende rollen vergroot de kans om aangenomen te worden op andere scholen, waar je je vervolgens weer verder kunt ontwikkelen' (Boogaard et al., 2018).

Stemmen van schoolleiders

Niet alleen leraren, maar ook schoolleiders zijn in het Kohnstamm-onderzoek bevraagd over loopbanen (Boogaard et al., 2018). Ook zij onderschrijven het belang van meer perspectieven. Zo vertelde de rector van het Kaj Munk College: 'Het is de lerende cultuur die nieuwe leraren aantrekt. Een groot deel van onze liostagiaires wil en komt hier werken, dat zegt wel wat!'

Zijn collega van CSG Noordik vertelde hoe op deze school rollen tot stand komen: 'De leraren is gevraagd na te denken over waar zij goed in zijn, daarover zijn gesprekken gevoerd. Vervolgens is er een natuurlijke verdeling over de speerpunten gekomen. Het gaat om experts die zichzelf doelen stellen (...) Je geeft leraren een expertrol en ze gaan ermee aan de haal: uiteindelijk geven ze de schoolleiding advies.' Ervaren leraren en de personeelsmedewerker van deze school gaven jongere collega's het volgende advies: 'Pak je kansen. Eigen initiatief wordt gewaardeerd. Kies iets dat bij je past! Het is belangrijk om regie te nemen over je eigen loopbaan.'

5.4 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Wensen en mogelijkheden

In de loopbaan van leraren valt meer carrièreperspectief aan te brengen. Er is behoefte aan meer dan alleen verticale ladders. Juist ook horizontale loopbaanpaden kunnen motiverend zijn voor leraren en uitdagen tot professionele ontwikkeling. Hun talenten worden door het vervullen van andere rollen meer benut en aangesproken. Nog beter wordt het als hun groei ook erkenning krijgt via een hoger salaris en facilitering.

Leraren

Leraren zouden meer dan nu zelf de regie moeten nemen over hun loopbaanontwikkeling. Dat vraagt van hen dat ze inzicht hebben in hun eigen interesses, ambities en talenten en dat zij zich voortdurend professioneel blijven ontwikkelen. Dat kan via het volgen van opleidingen, maar ook door het vervullen van verschillende rollen in de school en het bouwen aan netwerken buiten de eigen school.

Schoolleiders

Bij schoolbesturen en school- en teamleiders zou er meer focus moeten komen op actief loopbaanbeleid. Dat betekent wel dat school- en teamleiders loopbaancoaching moeten kunnen bieden. Vooral teamleiders hebben hierin een belangrijke taak: idealiter weten zij een verbinding te maken tussen de interesses en talenten van leraren en de prioriteiten in de schoolontwikkeling.

Het grote voordeel van investeren in loopbaanbeleid is dat een op ontwikkeling gerichte schoolcultuur aantrekkelijk blijkt voor veel leraren. Gunstig is dat er allerlei subsidiemogelijkheden bestaan, zoals promotiebeurzen en leraren-ontwikkelfondsen, én dat

zich regelmatig kansen voordoen om deel te nemen in onderzoeksconsortia.

Om ervoor te zorgen dat meer leraren gelegenheid krijgen zich te specialiseren of te ontwikkelen, kan de schoolleiding kiezen voor tijdelijke rollen. Vanzelfsprekend is voor elke rol ook goede facilitering nodig, in tijd, in ruimte in het rooster en eventueel een eigen werkplek in school. Dat zorgt voor een betere uitvoering van de rol en minder werkdruk.

Beleidsmakers en opleiders

Tot slot hebben beleidsmakers, opleiders en anderen een taak om passende 'loopbaantools' te ontwerpen voor scholen en leraren. Eén van die tools is een genuanceerd beroepsbeeld voor de leraar (zie bijvoorbeeld Snoek et al., 2017) dat ook in de opleidingen al aan bod kan komen. Verder is er behoefte aan goede overzichten van de vele professionaliseringsmogelijkheden voor leraren en loopbaange-richte scholing. Een groep die in dit opzicht speciale aandacht verdient, zijn de academische leraren en leraren die een master of promotie hebben afgerond. Een referentiekader voor verschillende rollen en functies zou bovenschols ontwikkeld kunnen worden om te zorgen voor meer vergelijkbaarheid tussen scholen. En ook het 'hybride werken' in het onderwijs (zie hoofdstuk 6) kan gestimuleerd worden, om zittende leraren te behouden en nieuwe leraren aan te trekken. Daarmee komt ook nieuwe, bredere kennis de school binnen.

er, welke competenties horen daarbij, hoe verwerf je die of hoe bouw je ze uit, welke facilitering en beloning passen daarbij? Bovendien moet loopbaanopbouw een explicieter gespreksonderwerp worden, voor leraren zelf en hun schoolleiders en bestuurders. Dat vraagt om een genuanceerd beroepsbeeld.

5.5 CONCLUSIE

Voor het imago van de leraar is het belangrijk dat beter in beeld komt langs welke verticale en vooral ook welke horizontale ladders leraren zich tijdens hun loopbaan kunnen ontwikkelen: welke rollen zijn

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

Benko, C., & Weisberg, A (2007). Implementing a corporate career lattice: the Mass Career Customization model. *Strategy & Leadership*, 35 (5), 1-13.

Bergenhenegouwen, G., Mooijman, E.A.M., & Tillema, H. H. (2002). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Groningen: Wolters Noordhoff.

 Boogaard, M., Glaudé, M., Schenke, W., Weijers, D., & Snoek, M. (2018). *Loopbanen van leraren in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
<https://kohnstamminstituut.nl/rapport/loopbanen-van-leraren-in-het-voortgezet-onderwijs/>

 Broeks, L., Bakker, W., Hertogh, E., Van Meeuwen-Kok, J., & Gondwe, M. (2018). *Loopbaanpaden in het primair onderwijs*. Utrecht: Berenschot Groep.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2018/06/14/loopbaanpaden-in-het-primair-onderwijs>

Cörvers, F. & Mommers, A., Van der Ploeg, S., & Sapulete, S. (2017). *Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt/ROA.

 Elffers, L. (2015). *Versterking van de loopbaanladder van leraren: wat kunnen we leren van Singapore?* Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt/ROA.

<https://www.voion.nl/publicaties/versterking-van-de-loopbaanladder-van-leraren-wat-kunnen-we-leren-van-singapore>

Europese Commissie/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Glaudé, M., & Van Eck, E. (2016). *Ervaren werkdruk bij de Academie voor Veiligheid en Bestuur, Avans Hogeschool. Oorzaken en oplossingsrichtingen: een verkenning*. Interne rapportage. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Heyma, A. (2018). Loonhoogte, loonvariatie en loongroei van leraren ten opzichte van de marktsector. In: *Onderwijs aan het werk-2018*, 311-322.

Mooij, T., & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.

Schuilings, G., & Mol, I., (2011). De loopbaan in de baan, rollenportfolio's bieden meer ontwikkelingsmogelijkheden, *Opleiding & Ontwikkeling*, 24(1), 16-20.

 Snoek, M., De Wit, B. Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar; over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Utrecht: auteurs.
<http://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl>

Stapert, A. (2013). Loopbaanpaden van verpleegkundigen. *Tijdschrift voor Verpleegkundigen*, 3, 34-38.

Van den Berg, D. & Scheeren, J. (2016). Arbeidsmarktanalyse primair onderwijs 2016. De arbeidsmarkt in beeld. Den Haag: Arbeidsmarktplatform Primair Onderwijs.

 Van der Aa, R., Scheeren, J., Mommers, A., Sijbers, E. Cörvers, F. (2016). *Carrière perspectieven van leraren in het kader van de functiemix primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: CAOP.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/11/24/carriereperspectieven-van-leraren-in-het-kader-van-de-functiemix-primair-en-voortgezet-onderwijs>

Verder lezen

 Om bij te blijven over alle soorten onderwijsonderzoek en voor vernieuwende ideeën kun je terecht op de website van onderwijsvakblad *Didactief*.
www.didactiefonline.nl

 Specifiek gericht op lesideeën voor het voortgezet onderwijs is het onderwijsblad *Van 12 tot 18*.
www.van12tot18.nl

 De PO-Raad heeft een brochure gemaakt over hoe de functiemix te gebruiken is bij het realiseren van gevarieerde loopbaanpaden van leraren.
https://www.poraad.nl/files/werkgeverszaken/20151211_functiemix_brochure.pdf

 Ook het arbeidsmarktplatform voor het voortgezet onderwijs VOION heeft een pagina rond loopbaanontwikkeling met informatie en instrumenten voor leraren en schoolleiders.
<https://www.voion.nl/programmaliijnen/loopbaan-en-professionalisering/loopbaanbeleid-en-ontwikkeling/loopbaanbeleid-en-ontwikkeling>

6



DE HYBRIDE ONDERWIJSLOOPBAAN

Kees van der Velden, Marius Bilkes en Luc Dorenbosch

6.1 INLEIDING

Het vormgeven van uitdagende carrièrepaden voor onderwijsprofessionals is complex. Niet alleen het aantrekken, maar ook het behouden van leraren is belangrijk om tekorten het hoofd te bieden. Ongeveer een derde (28-35%) van de leraren in het po, vo en mbo is (zeer) ontevreden over hun loopbaanontwikkelmogelijkheden en vindt het loopbaanperspectief onder de maat (POMO, 2016).

Daarnaast geniet het leraarschap steeds minder maatschappelijk aanzien en blijkt ook het zelfbeeld van leraren laag: leraren denken dat anderen hun maatschappelijk aanzien lager inschatten dan feitelijk het geval is (Cörvers, Mommers, Van der Ploeg, & Sapulete, 2017). Er is overigens wel interesse om voor de klas te staan (Motivaction, 2017), maar de vraag is hoe deze potentie aan te boren is en welke loopbaanpaden voor huidige en nieuwe leraren aantrekkelijk zijn.

In dit hoofdstuk gaan wij nader in op een alternatieve loopbaanroute die het leraarschap aantrekkelijker kan maken: de hybride onderwijsloopbaan. Hierbij combineert iemand zijn werk als leraar met een andere baan in loondienst of als zzp'er (Dorenbosch, Van der Velden, & Bilkes, 2018). Het Expertisecentrum Hybride Docent introduceerde dit begrip in 2013 (OCW, 2013). Het gaat bijvoorbeeld over een leraar die ook ambtenaar is of een procestechnoloog die ook als scheikundeleraar werkt. Juist door werk te combineren kan iemand een persoonlijk ideale loopbaan vinden met meer arbeidsvreugde en een betere balans in werkbelasting.

Het combineren van banen is nog geen gangbare loopbaankeuze in het onderwijs en er is dan ook nog weinig onderzoek naar gedaan. We beschrijven inzichten uit onderzoek over de ervaren meerwaarde

van een hybride loopbaan. Daarna gaan we nader in op hybride onderwijsloopbanen, de motieven van leraren om hiervoor te kiezen en de succesfactoren.

6.2 DE MEERWAARDE

In 2018 combineerden zo'n 550.000 mensen in Nederland hun baan met een tweede baan in loondienst of zelfstandig ondernemerschap (CBS, 2018). Dat is bijna 8 procent van de werknemers in de beroepsbevolking.

Volgens sommigen is er sprake van 'Amerikaanse toestanden', waarbij mensen noodgedwongen meer banen hebben om financieel rond te komen (Van den Berg, 2019). Dit negatieve beeld blijkt slechts een deel van het verhaal. Niet alleen zijn het vaker hoger- dan laagopgeleiden die banen combineren, ook speelt naast het financiële argument de behoefte aan afwisseling en nieuwe ontwikkelmogelijkheden een grote rol (SER, 2018). TNO-onderzoek (Dorenbosch et al., 2015b) toont bovendien geen verschil tussen werknemers met één baan en *multi-jobbers* op het vlak van werk-privé conflicten. Ook leidt het combineren van banen niet tot meer burn-outklachten. Het kan integendeel juist bijdragen aan meer werkplezier, meer innovatie en meer werkzekerheid.

Meer werkplezier

Door het combineren van banen kunnen mensen meer variatie in werkzaamheden bewerkstelligen en een bredere en betere benutting van hun kennis en vaardigheden. Dit blijkt ook uit onderzoek naar hybride loopbanen van leraren (Dorenbosch et al., 2017). Zo zegt een lerares Frans die daarnaast als freelancer uiteenlopende opdrachten doet: 'Ik ervaar het (...) als verrijking en ik voel me veel vrijer. Het

klinkt misschien raar, maar ik ervaar meer flexibiliteit dan toen ik één baan had.'

Meer afwisseling in taken die bovendien verschillende kennis en vaardigheden vragen draagt bij aan meer baantevredenheid, meer betrokkenheid en minder stressklachten (Humphrey et al., 2007).

Meer innovatie

Werknemers in loondienst die daarnaast zelfstandig ondernemer zijn, blijken als werknemer vaker betrokken bij proces- en productinnovaties (Liebregts et al., 2015). Kennis uit twee werelden combineren kan dus aanzetten tot innovatiever gedrag op de werkvloer.

Ook dit zien we bij hybride leraren terug (Dorenbosch et al., 2017). Iemand die een baan als leraar combineert met werk in de marketing omschrijft dat als volgt: 'Je leert een hoop in het onderwijs. Tegelijkertijd, omdat ik ook nog andere dingen kan, neem ik ook wel weer een stukje creativiteit mee naar het onderwijs. Ik zit in twee totaal verschillende branches, twee totaal verschillende terreinen en ik merk dat ze elkaar verrijken.' De vaardigheden die hij in het onderwijs opdoet, gebruikt hij in de marketing en omgekeerd.

Meer werkzekerheid

Het combineren van twee verschillende soorten banen kan bijdragen aan een betere arbeidsmarktpositie, meer mobiliteit en het voorkomen van werkloosheid. Werknemers creëren een diverser palet aan kennis en vaardigheden, waardoor ze mobieler zijn op de arbeidsmarkt (Panos et al., 2014). Daarbij kiezen *multi-jobbers* vaker een tweede loopbaan in een andersoortig domein dan hun hoofdbaan. Zo blijven ze mobiel. Een leraar-ondernemer zegt hierover: 'Het houdt het spectrum breed voor wat je nog

meer op de arbeidsmarkt zou kunnen doen. Dat is voor mij ook een heel belangrijke factor' (Dorenbosch et al., 2017).

Wendbaarheid op de arbeidsmarkt is een cruciaal aspect van duurzame inzetbaarheid en de hybride loopbaan lijkt een bewuste strategie daarvoor. Een deel van de geïnterviewden zegt naast hun vaste baan van een andere interesse of hobby als zzp'er werk te hebben gemaakt om daarmee ook tot op latere leeftijd door te kunnen werken in iets wat ze graag doen. Mensen anticiperen alvast op een mogelijk nieuwe arbeidssituatie en stellen hun eigen werkzekerheid veilig (Dorenbosch et al., 2015a).

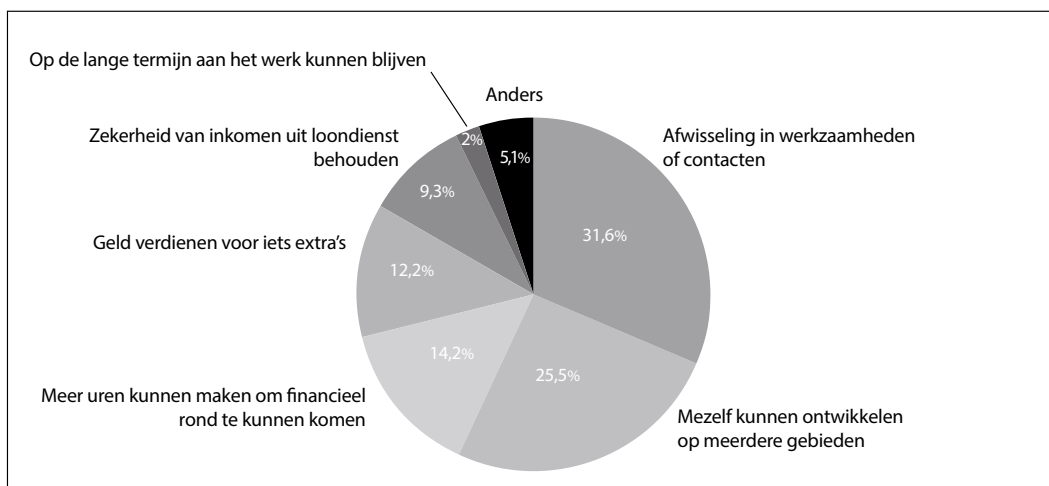
6.3 HYBRIDE LERAAR IN KAART

Enkele tienduizenden professionals (zie kader op pagina 73) combineren een lerarenbaan met een andere baan binnen of buiten het onderwijs, bijvoorbeeld architect, accountant, ambtenaar of vertaler. Het kan een baan in loondienst betreffen of werkzaamheden als zelfstandig ondernemer. De andere baan kan (deels) nog met het onderwijs te maken hebben of juist helemaal niet. Hoe iemand hybride leraar wordt, varieert ook: de een is eerst leraar en is er daarna iets naast gaan doen, voor de ander is het onderwijs de tweede werkcontext.

Ondanks de grote verscheidenheid blijft de gemene deler dat iemand meer werkcontexten heeft, waarvan tenminste één in het onderwijs.

Motieven

Waarom kiezen leraren voor een hybride loopbaan? Uit een verkennend kwantitatief en kwalitatief onderzoek in het voortgezet onderwijs (Dorenbosch et al., 2017) blijkt dat hybride leraren overwegend afwisseling en ontwikkeling zoeken (zie Figuur 1) en



Figuur 1. Hoofdreiden om banen te combineren volgens hybride leraren in het vo. Overgenomen uit NEA 2014-2015.

ook vinden (zie Figuur 2 op pagina 72). Sommigen vinden het werken in twee banen intenser, maar niet in de zin dat het leidt tot burn-outklachten of werk-privéconflicten. Twee op de drie ‘reguliere leraren’ zegt een hybride onderwijsloopbaan te willen overwegen mits die bijdraagt aan bepaalde persoonlijke waarden, zoals een betere benutting van interesses waar zij nu niets mee doen en nieuwe inhoudelijke ontwikkelmogelijkheden.

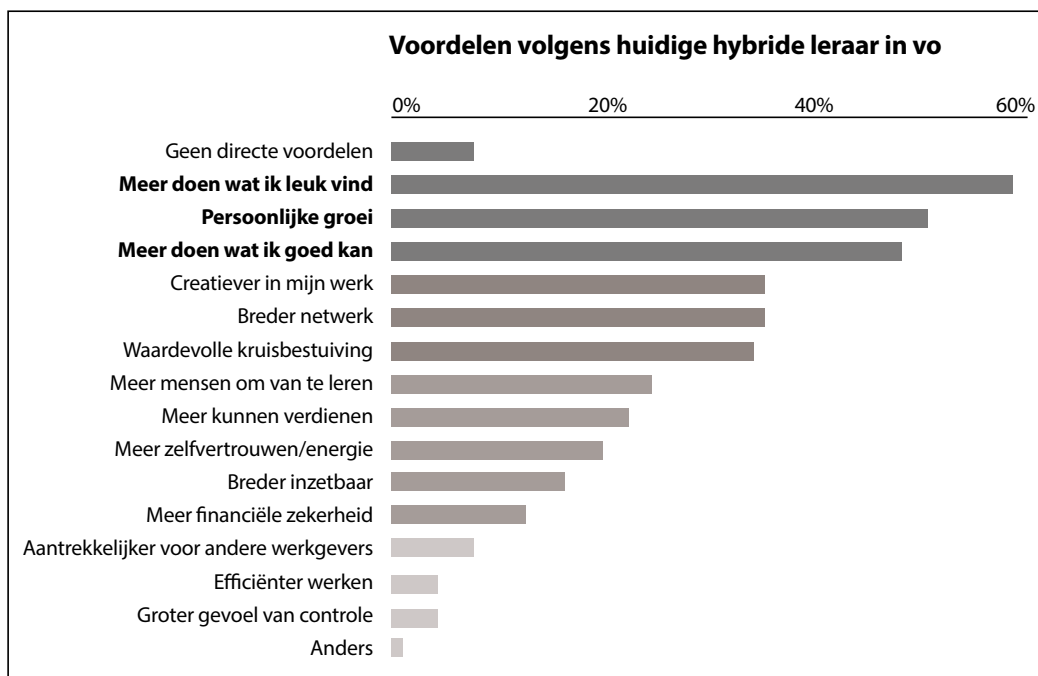
De focus van het onderzoek lag op het voortgezet onderwijs, maar uit de gebruikte databestanden lijken deze resultaten ook geldig voor het mbo.

Uit ander onderzoek blijkt dat de interesse in een hybride onderwijsloopbaan niet beperkt blijft tot zittende leraren: voor één op de drie geïnteresseerde scholieren (Bahlman et al., 2017), één op de drie werkenden met een onderwijsbevoegdheid die momen-

teel buiten het onderwijs werken (stille reserve) (Van der Aa et al., 2008) en één op de vijf werkende niet-leraren (Motivaction, 2017) is het leraarschap een aantrekkelijke optie als dit te combineren is met een andere (of de huidige) baan (zie ook Dorenbosch et al., 2018). Voor een vijfde van de hoogopgeleiden zou de mogelijke combinatie met de huidige baan hen kunnen overhalen om les te gaan geven. Dit zegt uiteraard nog niets over het daadwerkelijke gedrag of de bekwaamheid van deze groep voor het onderwijs.

Succesfactoren voor meerwaarde

Het is niet vanzelfsprekend dat een hybride onderwijsloopbaan succesvol uitpakt voor de school of de leraar zelf. Uit ons kwalitatief onderzoek, waarin 23 hybride leraren en vijf schoolleiders zijn geïnterviewd over hun ervaring met en kijk op de hybride



Figuur 2. Voordelen van het combineren volgens hybride leraren in het vo. Overgenomen uit Flitspanel Screening Combinatiebanen 2016.

onderwijsloopbaan (Dorenbosch et al., 2017), komen we tot drie belangrijke succesfactoren: de feitelijke combiconstructie, de sociale omgeving waarin de leraar werkt (combicontext) en de vaardigheden van de leraar (combi-skills).

Combiconstructie

Hoe werkbaar twee parttime banen zijn, hangt onder meer af van de soort combinatie en het aantal uren dat iemand in elk van de banen maakt. Alle typen combinaties komen voor, al zijn er indicaties dat combinaties met een baan in het bedrijfsleven in de minderheid zijn (15%). Vaker combineren mensen

hun leraarschap met werk als zzp'er of een baan bij de overheid.

Als leraar heb je te maken met lesuren en uren voor lesvoorbereiding, nakijkwerk en overleg. Hoe is dat allemaal in passen als ook de andere baan tijd en aandacht vraagt? Opvallend is dat de meeste hybride leraren in dit onderzoek een aanstelling als leraar hebben van tussen de 16 en 24 uur per week. In de tweede baan zit veel meer variatie in de uren die men maakt. Minder dan 16 uur is in het onderwijs minder werkbaar en hiermee complexer, volgens de hybride leraren zelf, maar ook voor de schoolleiders: zij noemen 0,5/0,6 fte als ondergrens.

Combicontext

Uit de interviews met hybride leraren blijkt allereerst flexibiliteit en ruimte om te combineren belangrijk. Daarbij gaat het in het bijzonder om de onderhandelbaarheid over en invloed op het onderwijsrooster en de ruimte om afspraken te maken over taken buiten het directe lesgeven (zoals vergaderingen). Of de onderwijsorganisatie klassiek of innovatief is, doet in principe niet ter zake, het gaat om de match met de wensen van de hybride leraar.

Daarnaast zijn waardering, steun en vertrouwen van schoolleiding en collega's belangrijk. De hybride leraar werkt niet op de 'standaard manier', waardoor collega's en leidinggevenden bezorgd kunnen zijn over je loyaliteit. Wat gebeurt er als je

De hybride leraar in cijfers

Ongeveer 34.000 leraren hebben hun hoofdbaan (de baan waar ze de meeste uren aan besteden) in het onderwijs: circa 11.000 in het po, 16.000 in het vo en mbo en 7.000 in het hoger onderwijs.

Daarnaast hebben ongeveer 20.000 professionals een hoofdbaan buiten het onderwijs met daarnaast uren in het onderwijs; van deze groep is niet bekend in welke onderwijssector ze werkzaam zijn (Dorenbosch, Van der Velde, & Bilkes, 2017).

Afgezet tegen het totaal aantal baancombinerders op de Nederlandse arbeidsmarkt, 550.000, kunnen we stellen dat de combinatie van twee banen voor leraren een reële invulling van hun loopbaan is.

een mooie opdracht binnenhaalt of promotie krijgt bij je andere werkgever? Dit kunnen ze zien als een risico voor de schoolorganisatie, eentje die er bij een 'normale' parttimer niet is. Een stimulerende context helpt de hybride leraar om eventuele fricties te verminderen.

Combi-skills

Ook eigenschappen en vaardigheden (combi-skills) van de hybride leraar zelf bepalen of het combineren van banen wel of niet werkbaar blijft. Uit de interviews met de hybride leraren komen de volgende zes combi-skills naar voren:

1. Planningsvaardigheden

Het werken in meer banen vraagt dat iemand zijn tijd en aandacht goed kan verdelen over beide banen.

2. Grenzen kunnen en durven stellen

Een stap verder dan het goed kunnen plannen van de werkzaamheden is het kunnen bewaken van de (tijds)grenzen van elk van de banen. Collega's en leidinggevenden leggen vaak extra verzoeken neer: Kun je dit er even bij pakken? Kun je deze week langer doorwerken? Mensen moeten 'nee' durven te zeggen, tegen zichzelf en tegen anderen.

3. Flexibel kunnen schakelen

Er is niet altijd ruimte voor het omgaan met onverwachte zaken. Als er iets fout gaat in de ene baan, kun je niet zomaar alles uit je handen laten vallen. Daarnaast werkt de hybride leraar in twee contexten die soms een andere professionele houding vereisen. Dat aanvoelen en je snel aan kunnen passen is een combi-skill.

4. Onderhandelingsvaardigheden

Om werk goed te kunnen combineren moet je kunnen onderhandelen, bijvoorbeeld over persoonlijke roosterwensen. Je moet goed kunnen definiëren wat je nodig hebt van bijvoorbeeld een leidinggevende en daarover ook durven onderhandelen.

5. Transparant zijn over beide banen

Omdat hybride leraren in wisselende werkcontexten werken, hebben zij vaak meer uit te leggen aan hun collega's. Ze zijn geen parttimers. Openheid helpt daarbij, zoals duidelijk maken dat je niet onder werktijd met de andere baan bezig bent en veel uitleggen over wat je doet en hoe je alle ballen in de lucht houdt.

6. Sociale vaardigheden

Doordat je als hybride leraar toch een beetje de vreemde eend in de bijt bent en je meer moet organiseren, zijn sociale vaardigheden onontbeerlijk. Het helpt als je goodwill weet te kweken bij collega's en leidinggevend.

Er is niet één vorm waarin de hybride onderwijsloopbaan werkt: het kan per persoon en per context verschillen. De invulling in de onderwijspraktijk bepaalt of een duurzame combinatie van banen mogelijk is.

6.4 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

De functiemix kan een instrument zijn om het carrièreperspectief van leraren te verbeteren. Maar salarisgroei omvat maar een deelaspect van het loopbaanperspectief, naast bijvoorbeeld professionalisering en (persoonlijke) ontwikkeling (Van der

Aa et al., 2016). Uit ons eigen onderzoek weten we ook dat leraren via een tweede baan niet per se meer inkomen zoeken, maar vooral meer variatie en ontwikkeling in hun werk. Mogelijk kan dus in lijn met de doelstellingen van de functiemix ook het stimuleren van ontwikkeling deels buiten de school een onderdeel zijn in de gesprekkencyclus tussen leraar en werkgever. In plaats van extra salaris kan de werkgever de potentiële hybride leraar steun, ruimte en vertrouwen bieden voor deeltijdmogelijkheden buiten de school, als nieuw soort *career track* (ook voor de beste leraren!).

Ergens voelt deze vorm van ontwikkeling stimuleren tegennatuurlijk, zoals ook een geïnterviewde schoolleider ervoer:

'Bij een hybride uitstroom, waarbij een docent een andere baan ernaast oppakt, zie je mensen opbloeien. Zij komen in een andere werkomgeving, raken erdoor geïnspireerd. In eerste instantie ben ik dan als schoolleider bang dat ik een goede docent kwijtraak, maar dan merk je opeens van: 'nee, wacht even, het is toch een win-winsituatie aan het worden. Want, het levert ons ook wat op. De docent zit beter in zijn vel, brengt meer kennis mee, en ik denk dat dat voor de leerlingen uiteindelijk een plus oplevert' (Dorenbosch et al., 2017).

Het kan dus ook werken zonder een leraar kwijt te raken. Sterker, het houdt leraren juist in het onderwijs:

'Door de combinatie blijft het onderwijs leuk. In die zin, ik vind het onderwijs eigenlijk het leukste wat ik doe, maar op het moment dat ik het fulltime zou doen, dan denk ik dat ik door een heleboel redenen sneller klaar zou zijn met het onderwijs (...) ik zeg tegenwoordig ook tegen collega's: ik werk parttime, dan blijf ik het leuk vinden' (Dorenbosch et al., 2017).

Alles overwegend is onze conclusie dat de hybride onderwijsloopbaan aantrekkelijk kan zijn, voor zittende en nieuwe leraren. Het schenkt hun ruimte voor een persoonlijke en inhoudelijke invulling van hun loopbaan. Hybride leraren kunnen zich ontwikkelen in een zelfgekozen combinatie van banen, waarin ze meer kunnen doen wat ze goed kunnen en leuk vinden.

Verder zien we ook een meerwaarde voor het onderwijs en de school. Niet omdat hybride leraren beter zouden lesgeven, maar omdat ze andere zaken weten en meenemen in de klas en de school. Dit betekent niet dat iedere leraar hybride zou moeten werken. Maar het is een loopbaanroute die aantrekkelijk kan zijn voor een grotere groep dan scholen - en leraren zelf - nu denken. De kans is zelfs groot dat elke school al enkele hybride leraren telt, ook zonder dat leidinggevenden dat scherp in beeld hebben. Betrekken vooral bij het helpen vormgeven en faciliteren van hybride onderwijsloopbanen.

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

- Bahlman, M., Van Egmond, R. J., Eustatia, B., & Pillen-Warmerdam, D. (2017). *Effecten op de overwegingsintentie van scholieren en mbo-4 studenten om leraar te worden*. Leiden: Qompas.
- Burgess, N., Strauss, K., Currie, G., & Wood, G. (2015). Organizational Ambidexterity and the Hybrid Middle Manager: The Case of Patient Safety in UK Hospitals. *Human Resource Management*, 54(S1), 87-109.
-  CBS (2018). Statline Tabel Combi-banen. <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/82920NED/table?fromstatweb>
- Cörvers, F., Mommers, A., Van der Ploeg, S., & Sapulete, S. (2017). *Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA) en Rotterdam: Ecorys.
- Dorenbosch, L., Boneschansker, O., Fermin, B., Andriessen, S., Sanders, J., & Geuskens, G. (2015a). Multi-jobbing als employability-strategie. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 31(2), 165-185.
- Dorenbosch, L., Sanders J., & Beudeker, D. (2015b). Multi-jobbing: wenselijke of onwenselijke arbeidsmarktdynamiek? In K. Chkalova, A. Goudswaard, J. Sanders, & W. Smits (Reds.), *Dynamiek op de Nederlandse arbeidsmarkt: focus op flexibilisering* (pp 170–196). Den Haag: CBS.
-  Dorenbosch, L., Van der Velden, K., Plantinga, E., Bilkes, M., & Sanders, J. (2016). *Crux van het Combineren: actieonderzoek naar gecombineerde rollen, beroepen en (loop)banen*. <https://cruxvanhetcombineren.atavist.com/longread>
-  Dorenbosch, L., Van der Velden, C. P. & Bilkes, M. (2017). *De Hybride Docent: Value Case*. Expertisecentrum Hybride Docent. <https://hybridedocent.atavist.com/value-case>
- Dorenbosch, L., Van der Velden, K., & Bilkes, M. (2018). De hybride docent: een aantrekkelijk loopbaanperspectief in het vo? In F. Corvers, & M. van der Meer (Reds.), *Onderwijs aan het werk 2018: analyses, feiten en visies over werken in het onderwijs* (pp 279–286). Den Haag: CAOP.
- Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: A meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1332-1356.
- Liebrechts, W., Preenen, P., & Dhondt, S. (2015). Niet iedere werknemer is een intrapreneur. *Economisch-statistische Berichten*, 100(4706), 180-181.
-  Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties. (2017). *Personeels- en Mobiliteitsonderzoek 2016 (POMO)*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties. <https://kennisopenbaarbestuur.nl/media/254861/trendrapportage-pomo-2017.pdf>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Motivaction. (2017). *Drijfveren om in het onderwijs te werken*. Amsterdam: Motivaction.

Oolbekkink-Marchand, H. W., Leeferink, H., Schaap, H., Meirink, J., Van der Want, A. C., Zwart, R. C., Louws, M. L., Zuijker, I., & Meijer, P. C. (2018). *Professionele ruimte van leraren voortgezet onderwijs in het kader van de promotiebeurs*. Den Haag: NRO.

Panos, G. A., Pouliakas, K., & Zangelidis, A. (2014). Multiple job holding, skill diversification, and mobility. *Industrial Relations*, 53(2), 223–72.

 SER. (2018). *De vele kanten van banen combineren*. Den Haag: SER.
<https://www.ser.nl/-/media/ser/downloads/adviezen/2018/banen-combineren.pdf>

 Van den Berg, L. (2019, 7 maart). Groeiende groep werkenden heeft geen cent te maken. *Algemeen Dagblad*.
<https://www.ad.nl/economie/groeiende-groep-werkenden-heeft-geen-cent-te-maken~a5b4ebb6/>

Van der Aa, R., & Van Hulst, B. (Red.). (2008). *Loopbanen van bèta- en techniekleraren*. Den Haag: Platform Bèta Techniek.

 Van der Aa, R., Scheeren, J., Mommers, A., Sijbers, E., & Cörvers, F. (2016). *Carrièreperspectieven van leraren in het kader van de functiemix primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: CAOP.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/11/24/carrièreperspectieven-van-leraren-in-het-kader-van-de-functiemix-primair-en-voortgezet-onderwijs>

Verder lezen

 Een publicatie over combinatiebanen in bredere zin (ook buiten het onderwijs).
SER (2018). *De vele kanten van banen combineren*.
<https://www.ser.nl/-/media/ser/downloads/adviezen/2018/banen-combineren.pdf>

 Op de website van het Expertisecentrum Hybride Docent kun je meer onderzoek vinden over hybride leraren.
<https://hybridedocent.atavist.com/value-case>

 In het magazine van het Expertisecentrum Hybride Docent vind je ervaringen vanuit het onderwijs en bedrijfsleven en onder meer een digitale infographic als leidraad voor een goed gesprek over je loopbaan.
<http://magazine.hybridedocent.nl/leidraad-voor-een-goed-gesprek/index.html>



Informatie over de juridische kant van de hybride onderwijsloopbaan en gezamenlijk onderzoek naar juridische aspecten van Expertisecentrum Hybride Docent en Capra Advocaten.

<https://www.hybridedocent.nl/hybride-docent/juridische-handreiking>



Een informatieve podcast over hybride onderwijsloopbanen.

<https://www.bnr.nl/podcast/werkverken-ners/10375537/de-hybride-docent>



In de Slobcast 6 interviewt minister Arie Slob twee hybride leraren (leraar-ambtenaar).

<https://soundcloud.com/arieslob/deel-6-over-de-dag-van-de-leraar>



HOE LERAREN HUN EXPERTISE ONTWIKKELEN

Jan van Tartwijk, Esther van Dijk, Manon Kluijtmans en Marieke van der Schaaf

7.1 INLEIDING

Wanneer we de gemiddelde jaarlijkse leerwinst van leerlingen bij de minst en meest effectieve leraren vergelijken, blijkt dat bij de laatsten de prestatiescores op toetsen gemiddeld ongeveer vijftig procentpunten in een jaar toenemen. Bij de minst effectieve leraren is dat minder dan vijftien procentpunten (Marzano, 2007, pp. 53-54). Dit verschil illustreert het enorme belang van de expertise van leraren.

In dit hoofdstuk richten we ons op die expertise: de kennis, vaardigheden en eigenschappen die de kwaliteit bepalen van hoe taken worden uitgevoerd (Ericsson, Hoffman, Kozbelt, & Williams, 2018). We belichten eerst de aard van expertise en hoe expertise zich over het algemeen ontwikkelt. Daarna gaan we in op wat het vraagt om expertise aan te passen wanneer taken veranderen en wat de betekenis is van bestaande expertise wanneer nieuwe taken worden opgepakt.

7.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

Cognitief-psychologisch perspectief

Experts onderscheiden zich van anderen doordat ze de taken in hun domein effectiever en efficiënter uitvoeren dan anderen. Ze zijn daartoe in staat door de wijze waarop informatie in hun geheugen is georganiseerd en door de structuur van hun denkroutines. Daarmee omzeilen ze beperkingen van het menselijke geheugen (Feltovich, Prietula, & Ericsson, 2018). Om die beperkingen te begrijpen, is het eerst belangrijk om meer te weten over de werking van het geheugen.

Geheugensystemen

Het menselijk geheugen bestaat uit verschillende geheugensystemen (Baddeley, Eysenck, & Anderson, 2015). Het eerste systeem is het langetermijngeheugen. Daarbinnen zijn weer twee deelsystemen te onderscheiden: het expliciete of declaratieve geheugen, waaruit je (bewust) herinneringen aan gebeurtenissen of feiten kunt ophalen, en het impliciete of non-declaratieve geheugen dat de basis vormt voor min of meer geautomatiseerde vaardigheden zoals lezen of autorijden. Het tweede geheugensysteem is het werkgeheugen. Met dit deel van het geheugen voeren mensen cognitief complexe taken uit, zoals redeneren, leren en begrijpen. Een deelsysteem binnen het werkgeheugen is het kortetermijngeheugen, waarin mensen de voor de cognitieve taak benodigde kleine hoeveelheden informatie tijdelijk paraat houden.

Beperkingen van het geheugen

Een eerste en fundamentele beperking van het menselijk geheugen is de capaciteit van het kortetermijngeheugen. Mensen kunnen daarin maar ongeveer zeven eenheden actief houden. Dat betekent dat een getallenreeks als 1 4 9 2 0 1 9 6 9 (negen eenheden) voor bijna niemand te onthouden is. Mensen lossen deze beperking op door eenheden te clusteren tot een kleiner aantal betekenisvolle *chunks*. In ons voorbeeld zouden dat de jaartallen 1492 0 1969 kunnen zijn: 1492 is het jaar van Columbus, 0 het begin van de jaartelling en 1969 het jaar van de eerste maanlanding.

Het langetermijngeheugen heeft juist een in de praktijk onbeperkte capaciteit, maar heeft als beperking dat het snel ophalen van informatie soms moeilijk is.

De manier waarop informatie is georganiseerd in het langetermijngeheugen kan dat verhelpen. Schaakgrootmeesters bijvoorbeeld nemen posities van schaakstukken op het bord waar als één configuratie die ze in een fractie van een seconde herkennen uit de tienduizenden configuraties die ze als *chunks* in hun langetermijngeheugen hebben opgeslagen (zie bijvoorbeeld Gobet & Charness, 2018). Ze hebben bovendien de vaardigheid ontwikkeld om meteen te zien wanneer een schaakstuk een uitzonderlijke positie heeft die een kans biedt of een bedreiging vormt.

Routine

Experts hebben het herkennen van dergelijke configuraties sterk geautomatiseerd (Feltovich, Prietula, & Ericsson, 2018). Daardoor is het voor hen lastiger om te verwoorden wat ze dan precies herkennen en waaraan. Zo diagnosticeren geroutineerde artsen ziektebeelden over het algemeen sneller en nauwkeuriger dan studenten, maar gevorderde studenten kunnen zich vaak wel meer details herinneren (Rikers, Schmidt, & Boshuizen, 2000). Experts lijken relevante kennis te hebben verplaatst van het expliciete naar het meer impliciete deel van het geheugen, dat de basis vormt voor geautomatiseerde vaardigheden.

Ook voor leraren is het, net als voor alle professionals, essentieel om overbelasting van het werkgeheugen te voorkomen door het ontwikkelen van routines. Er gebeurt tijdens een les veel tegelijk dat aandacht vraagt en dus een beroep doet op het werkgeheugen. Beginnende leraren voelen zich vaak overweldigd door alles waar ze tegelijk op moeten letten en wat ze moeten doen: hun lesplanning bewaken, heldere instructie en opdrachten geven, bronnen van onrust in de gaten houden en daarop tijdig ingrijpen, hun onderwijs afstemmen op de voortgang en het welbevinden van individuele leerlingen, enzovoort.

Leraren ontwikkelen routines in het herkennen van situaties als configuraties en in het signaleren van belangrijke afwijkingen daarin die om actie vragen. In een onderzoek werd de vaardigheid van beginnende en ervaren expert-leraren vergeleken in het herkennen van belangrijke informatie in video-opnamen (Sabers, Cushing, & Berliner, 1991). Het ging om realistische klassensituaties. Voor beginnende leraren bleken de getoonde situaties overweldigend. In vergelijking met expert-leraren waren zij dan ook veel minder goed in het signaleren en interpreteren van wat belangrijk is.

Routines hebben echter ook nadelen. Net zoals het voor ervaren artsen lastig is om onder woorden te brengen waarom ze een diagnose stellen, is het voor veel expert-leraren lastig om onder woorden te brengen wat er precies belangrijk is in klassensituaties en hoe dan te handelen wanneer geen gebruik wordt gemaakt van technieken zoals het becommentariëren van video-opnamen. Het vraagt inspanning om hun impliciete kennis te expliciteren. Toch kan dat wel belangrijk zijn, bijvoorbeeld bij de begeleiding van studenten of beginnende collega's of wanneer het nodig is om na te denken over hun routines om die aan te kunnen passen aan veranderende omstandigheden.

De ontwikkeling van expertise

Routine opdoen

Mensen bouwen een kennisbasis in hun langetermijngeheugen op door ervaring. Maar om expertniveau te bereiken is dat niet voldoende. Zo besteden de meeste mensen na het behalen van hun rijbewijs niet veel aandacht meer aan verdere verbetering van hun rijstijl. Natuurlijk bouwen ze routine op door het maken van de nodige kilometers, maar hun ont-

wikkeling als chauffeur zal na verloop van tijd stabiliseren.

Die stabilisatie is ook waarneembaar in de gemiddelde ontwikkeling van expertise in veel andere domeinen, waaronder het leraarsberoep. Zo neemt het vermogen van leraren om de regie te nemen in de klas sterk toe in de eerste jaren van hun loopbaan, waarna die gedurende de rest van hun werkzame leven over het algemeen stabiel blijft (Brekelmans, Wubbels, & Van Tartwijk, 2005). In onderzoek dat werd uitgevoerd in Groningen, werd de kwaliteit van de uitvoering van zes taken van leraren in de klas vergeleken (zie bijvoorbeeld Maulana, Helms-Lorenz, & Van de Grift, 2015). Hieruit blijkt dat leraren in de eerste fase van de loopbaan een sterke groei doormaken in klassenmanagement, het opbouwen van een goed leerklimaat en de helderheid van hun instructie. Deze taken zijn voorwaardelijk voor andere taken zoals activerend onderwijs, adaptief onderwijs en het aanleren van leerstrategieën. Maar de kwaliteitsontwikkeling in de uitvoering van deze laatste taken stabiliseerde bij veel leraren op een relatief laag niveau.

Hoe kun je dan toch uitgroeien tot een expert?

Routine op niveau

Experts bereiken hun hoge niveau in taakuitvoering door hun actieve periode van expertise-ontwikkeling met jaren of zelfs decennia te verlengen (Ericsson, 2006, p. 691). Professionele musici en topsporters doen dat door bewust en gericht te trainen op verbetering van hun taakuitvoering, vaak met hulp van een coach. Met deze coach evalueren, analyseren en verbeteren ze systematisch en voortdurend specifieke aspecten van de taakuitvoering om daar vervolgens gericht op te gaan trainen. Ze stellen daarmee het volledig automatiseren uit. Een dergelijke

cyclus proces van verbetering heet *deliberate practice*. Hierdoor ontwikkelen experts niet alleen routines die hen in staat stellen taken efficiënt uit te voeren, maar ligt het niveau van hun effectiviteit veel hoger dan bij anderen.

Professionele musici en topsporters kunnen oefenen en trainen alvorens ze de taken uit moeten voeren in een concert of wedstrijd. Voor professionals in andere domeinen, zoals leraren, is er veel minder gelegenheid om in trainingssituaties systematisch te werken aan verbetering. Het begrip *deliberate performance*, doelgerichte inspanning om expertise in een domein te vergroten tijdens het werken aan alledaagse taken (Fadde & Klein, 2010), beschrijft dan ook beter wat professionals kunnen doen om hun taakuitvoering te verbeteren.

Expertise en verandering

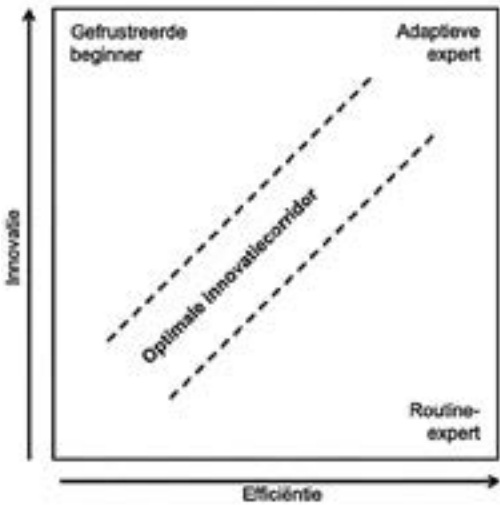
Adaptieve expertise

Door ervaring ontwikkelen mensen dus routines en door gericht te werken aan de kwaliteit daarvan bereiken ze een hoger niveau van efficiëntie en effectiviteit in hun taakuitvoering. Ze zijn dan te beschouwen als routine-experts. Mensen die bovendien in staat zijn hun routines aan te passen wanneer de omstandigheden daarom vragen, worden adaptieve experts genoemd (Bransford, Derry, Berliner, Hamerness, & Beckett, 2005).

Beide soorten experts hebben een omvangrijke kennisbasis, maar die van de adaptieve experts is theoretischer, waardoor ze abstracter en meer in analogieën denken over problemen en die beter op kunnen lossen (Bohle Carbonell, Stalmeijer, Könings, Segers, & Van Merriënboer, 2014). Het aanpassen van routines kan op de korte termijn wel leiden tot minder efficiëntie. Bovendien hebben aanpassingen vaak

‘emotionele consequenties die samenhangen met het besef dat gekoesterde overtuigingen en routines aangepast moeten worden’ (Bransford et al., 2005, p. 49).

Voor de ontwikkeling van adaptieve expertise is een goede balans tussen de ontwikkeling en de vernieuwing van routines belangrijk. Te veel nadruk op innovatie op een moment dat de lerende daar nog niet aan toe is, vanwege het ontbreken van routine, kan leiden tot frustraties. Te veel nadruk op louter routine kan ertoe leiden dat de lerende zijn taakuitvoering niet meer goed weet aan te passen indien nodig. De zone waarin de optimale balans is gevonden tussen het opdoen van routine en vernieuwing wordt de *optimale innovatiecorridor* genoemd (zie Figuur 1).



Figuur 1. Ontwikkeling van adaptieve expertise. Aangepast overgenomen uit Bransford et al., 2005.

Transfer

Expertise is domeinspecifiek en daarom blinken experts vrijwel altijd alleen maar uit in één domein (voor een overzicht, zie Feltovich et al., 2018). Er is met andere woorden weinig transfer van het ene domein naar het andere. Zo zijn dammen en schaken allebei bordspelen, maar schaakgrootmeesters zijn niet per se goede dammers. Dat betekent dat bijvoorbeeld expert-leraren weinig voordeel zouden hebben van hun bestaande expertise wanneer ze nieuwe taken als onderzoeker of schoolleider op zich nemen.

Toch zijn ook aanwijzingen voor het tegendeel, bijvoorbeeld in de literatuur over de relatie tussen expertise en creativiteit. Hierin wordt creativiteit gedefinieerd als het vinden van originele én bruikbare oplossingen voor problemen. Weisberg (2018) onderscheidt daarbij twee theoretische perspectieven. Het eerste perspectief gaat ervan uit dat expertise een belemmering is voor het out of the box denken en dus voor creativiteit. Juist mensen die nog niet vastzitten in routines, zouden in staat zijn om tot originele en bruikbare oplossingen te komen. Daartegenover staat een tweede perspectief dat stelt dat expertise juist voordeel oplevert bij het bedenken van originele en bruikbare oplossingen. Want die zouden juist ontstaan als het niet lukt om met bestaande expertise een nieuw probleem op te lossen. De inzichten die dat oplevert vormen de basis voor originele en bruikbare ideeën.

Weisberg neigt naar het tweede perspectief op basis van een systematische analyse van de grote creatieve doorbraken in de geschiedenis. Vertaald naar het onderwijs betekent dit dat een expert-leraar die schoolleider wordt, wel degelijk voordeel zou kunnen hebben van zijn expertise. Weliswaar is een organisatie leiden een heel ander taakdomein dan lesgeven en

zal het nadenken over organisatieproblemen vanuit die onderwijsexpertise mogelijk niet tot goede oplossingen leiden, maar juist het aanlopen tegen de beperkingen kan leiden tot nieuwe denkrichtingen. En die kunnen dan weer tot heel bruikbare en originele oplossingen leiden.

7.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Deliberate performance en routine

Zoals gezegd ontwikkelen leraren routine door ervaring, maar stagneert die ontwikkeling vaak na een aantal jaren. Voor leraren is het dus belangrijk om de actieve periode van expertiseontwikkeling te verlengen via varianten van *deliberate performance*. Daarbij is de hulp van anderen die een rol als coach hebben belangrijk. Een voorbeeld is video-interactie-begeleiding. Leraren bekijken en bespreken met een coach een video-opname van interacties met leerlingen, op basis waarvan ze heel gericht kunnen werken aan (verdere) verbetering. Deliberate performance lijkt op *reflection on action* (Schön, 1983): het systematisch terugkijken op en evalueren van de manier waarop iemand bepaalde taken heeft uitgevoerd, waarna deze het nog een keer kan proberen (zie ook hoofdstuk 8).

Stimuleren van adaptieve expertise

Adaptieve experts verschillen onder meer van routine-experts door hun meer op theorie gebaseerde manier van evalueren en analyseren van hun onderwijs. Ze staan daardoor meer open voor innovatie op basis van inzichten uit andere contexten. Zoals gevisualiseerd in Figuur 2b is voor de ontwikkeling van adaptieve expertise een optimale balans tussen routinevorming en innovatie belangrijk. Het is bovendien goed om aan te sluiten bij de ontwikkeling die

een beginnende leraar doormaakt: eerst aandacht voor de ontwikkeling van routines die beginnende leraren nodig hebben om hun hoofd boven water te houden, zoals klassenmanagement en het voorbereiden en verzorgen van onderwijs. Wanneer daarin een basisniveau is bereikt, is er meer cognitieve ruimte voor vakdidactische of pedagogische verdieping. Een methodiek die eraan bij kan dragen dat ook ervaren leraren adaptieve expertise blijven ontwikkelen is Lesson Study (zie bijvoorbeeld Dudley, 2015). Een team van leraren bereidt daarbij samen een les voor over een nieuw onderwerp of met een nieuwe aanpak, en beproeven en evalueren die ook gezamenlijk (zie hoofdstuk 2 in deel 3 van dit drieluik). Deze manier van werken stimuleert leraren om in gesprek met hun collega's hun impliciete routines expliciet te maken en stapsgewijs te werken aan vernieuwing.

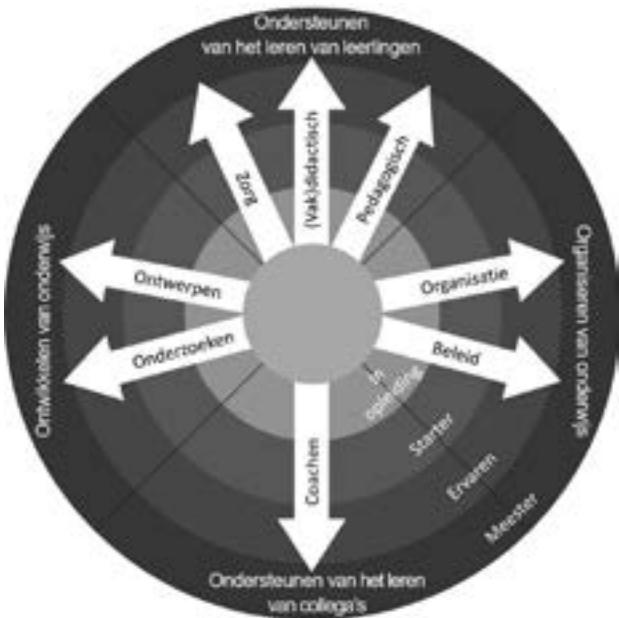


Figuur 2a. Beroepsbeeld van de leraar: Expertiseniveaus.

Expertise en nieuwe taken

In het beroepsbeeld van de leraar wordt de ontwikkeling van leraren in specifieke taakdomeinen gevisualiseerd met cirkels, van ‘In opleiding’ tot en met ‘Meester’ (zie Figuur 2a op pagina 83). Daarnaast zijn in het beroepsbeeld met pijlen verschillende taken gevisualiseerd die leraren kunnen vervullen (zie Figuur 2b). Daarbij gaat het ten eerste om de primaire taken van onderwijs verzorgen, zoals (vak)didactische en pedagogische taken die ook de basis vormen voor de wettelijk vastgelegde bekwaamheidseisen. Daarnaast zijn er taken zoals het ontwikkelen van onderwijs en onderwijsbeleid, het doen van onderzoek en het coachen van collega’s.

Er is veel onderzoek beschikbaar naar de ontwikkeling die leraren over het algemeen doormaken gedurende hun loopbaan (voor een overzicht, zie Van Tartwijk, Wubbels, & Zwart, 2017). Dat onderzoek laat zien dat de focus van de meeste leraren in de eerste fase van hun loopbaan gericht is op het ontwikkelen van routine in het vervullen van de pedagogische en vakdidactische taken. Pas wanneer zij die routine hebben ontwikkeld zullen zij zich gaan richten op andere taken zoals die in het beroepsbeeld worden onderscheiden. (zie ook kader op pagina 85). Vanuit de theorie over expertise en ontwikkeling daarvan is het de vraag in hoeverre de domeinspecifieke expertise in vakdidactische en pedagogische taken ook nuttig is bij het vervullen van andere taken.



Figuur 2b. Beroepsbeeld van de leraar: Expertiseniveaus en beroepstaken. Overgenomen uit Snoek et al., 2017.

Uren maken

In hun loopbaan richten leraren zich eerst op het ontwikkelen van routine. Daarna kan er ruimte komen voor nieuwe taken. Een treffend voorbeeld van een dergelijke ontwikkeling is te lezen in een opiniestuk van leraar, leraren-opleider, en publicist Ton van Haperen (2019, p. 21) in *de Volkskrant*:

‘Laat ik mezelf als voorbeeld nemen. Ik geef ruim dertig jaar les. De eerste tien jaar deed ik dat volledig. Een heerlijke tijd. Uren maken is de koninklijke weg naar ontwikkeling in het beroep. Werken aan de relatie met groepen, verbinden van vakkennis met wat leerlingen weten en zien, opvoeden tot leren, het moet allemaal tegelijk en het duurt even voor je het echt goed kan. Maar hoe leuk het werk ook is, eenmaal goed betekent ook dat de verveling van de routines zich meldt. Dus keek ik na tien jaar om me heen, ging drie dagen lesgeven, nam voor twee dagen ontslag en ging ook op een universiteit werken.’

Het antwoord op dergelijke vragen is nog niet gegeven. In ieder geval is wel duidelijk dat het benutten van die expertise veel inspanning, creativiteit en flexibiliteit zal vragen. Het is ook duidelijk dat dit voor leraren nieuwe uitdagingen biedt die het leraarschap aantrekkelijk kunnen houden.

Het is bijvoorbeeld de vraag of en in welke contexten schoolleiders die zelf ook leraar zijn (of zijn geweest), profiteren van hun vakdidactische en pedagogische expertise bij het leidinggeven (Van Dijk, Van Tartwijk, Van der Schaaf, & Kluijtmans, 2019).

Een tweede mogelijke vraag is wat bijvoorbeeld zij-instromers in het beroep door hun elders verworven expertise het onderwijs extra te bieden hebben (Den Hertog, 2019).

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

- Baddeley, A., Eysenck, M. W., & Anderson, M. C. (2015). *Memory*. New York: Psychology Press.
- Bohle Carbonell, K., Stalmeijer, R. E., Könings, K. D., Segers, M., & van Merriënboer, J. J. G. (2014). How experts deal with novel situations: A review of adaptive expertise. *Educational Research Review*, 12(1), 14-29.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D. C., Hammerness, K., & Beckett, K. L. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond, J. Bransford, P. LePage, K. Hammerness, & H. Duffy (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 40-88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2005). Teacher-student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, 32(1-2), 55-71.
- Den Hertog, G. (2019). *Het benutten van eerder ontwikkelde expertise van zijn-instromers binnen het voortgezet onderwijs*. (Onderzoeksvoorstel Promotiebeurs voor leraren). Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Dudley, P. (2015). *Lesson study: Professional learning for our time*. Milton Park, UK: Routledge.
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 683-704). New York: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (2018). Superior working memory in experts. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd ed., pp. 696-713). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A., Hoffman, R. R., Kozbelt, A., & Williams, A. M. (Eds.). (2018). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fadde, P. J., & Klein, G. A. (2010). Deliberate performance: Accelerating expertise in natural settings. *Performance Improvement*, 49(9), 5-14.
- Feltovich, P. J., Prietula, M. J., & Ericsson, K. A. (2018). Studies of expertise from psychological perspectives: Historical foundations and recurrent themes. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd ed., pp. 696-713). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gobet, F., & Charness, N. (2018). Expertise in chess. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd ed., pp. 597-615). Cambridge: Cambridge University Press.
- Marzano, R. J. (2007). *Wat werkt op school: Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.

Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225-245.

Rikers, R. M. J. P., Schmidt, H. G., & Boshuizen, H. P. A. (2000). Knowledge Encapsulation and the Intermediate Effect. *Contemporary educational psychology*, 25(2), 150-166.

Sabers, D. S., Cushing, K. S., & Berliner, D. C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28, 63-88.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

 Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (Eds.). (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: Over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Utrecht: auteurs. <http://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl>

Van Dijk, E., Van Tartwijk, J., Van der Schaaf, M., & Kluijtmans, M. (2019). *(Universitair) docenten van de toekomst: Ontwikkelmogelijkheden in verschillende taken*. Paper presented at the Velon/Velov congres, Breda.

Van Haperen, T. (2019, 19 september). Lerarentekort? Geef die les gewoon. *De Volkskrant*, p. 21.

Van Tartwijk, J., Wubbels, T., & Zwart, R. C. (2017). Developing teachers' competences with the focus on

adaptive expertise in teaching. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 820-835). London: Sage.

Weisberg, R. W. (2018). Expertise and structured imagination in creative thinking: Reconsideration of an old question. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd ed., pp. 812-834). Cambridge: Cambridge University Press.

Verder lezen

 In dit veelgeciteerde artikel gaat Berliner onder meer in op talent en context als factoren die van belang zijn voor de ontwikkeling tot expert-leraar.

Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.

https://www.researchgate.net/publication/223109706_Learning_About_and_Learning_From_Expert_Teachers

 In dit interview met Larry King vertelt Anders Ericsson over zijn onderzoek naar expertise. Aanleiding voor het interview was het boek dat hij samen met wetenschapsjournalist Robert Pool schreef.

Ericsson, K. A., & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. San Diego: Eamon Dolan/Houghton Mifflin Harcourt.

<https://www.youtube.com/watch?v=7gn3f8sEb8Y>

 In deze special op *Didactiefonline.nl* staat een interview met Robert Marzano en verschillende artikelen over scholen die werken met zijn theorieën. Wat werkt op school? Special *Didactief*, november 2008.

<https://didactiefonline.nl/artikel/marzano>

 Dit is de conceptversie van een hoofdstuk uit het Cambridge Handboek over de cognitiepsychologische basis van expertise.

Feltovich, P. J., Prietula, M. J., & Ericsson, K. A. (2006). Studies of expertise from a psychological perspective. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 41-67). New York: Cambridge University Press.

<https://pdfs.semanticscholar.org/772b/4297c335d804a55f65ffca140c1f97af8a28.pdf>

 Dit hoofdstuk gaat dieper in op fasen in de ontwikkeling die leraren over het algemeen doormaken. Van Tartwijk, J., Wubbels, T., & Zwart, R. C. (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 820-835). London: Sage.

<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/385183>

8



LEREN DOOR REFLECTEREN

letje Pauw, Adrie Visscher en Susan McKenney

8.1 INLEIDING

Het beroep van leraar is complex en vraagt om blijvende professionele ontwikkeling. Dit geldt voor alle rollen die een leraar kan vervullen, maar heel nadrukkelijk voor zijn rol in de klas. Een van de belangrijkste bronnen daarvoor zijn de eigen (les)ervaringen en een zorgvuldige reflectie op die eigen ervaringen. Als leraar denk je na over wat je doet in de klas en waarom je dat doet. Door na te denken over je eigen sterke en zwakke punten, je omgang met leerlingen, collega's en ouders, door jezelf hierover vragen te stellen en antwoorden te zoeken, kom je tot nieuwe inzichten en kun je je onderwijspraktijk verbeteren. Dat klinkt simpel, maar het blijkt lastig te zijn.

We gaan in dit hoofdstuk eerst in op de vraag wat reflecteren precies is en welke typen reflectie er zijn. Vervolgens staan we stil bij gegevens die de basis kunnen vormen voor reflectie. Daarna besteden we aandacht aan standaarden en benchmarks die leraren kunnen gebruiken en tot slot bespreken we factoren die van invloed zijn op de resultaten van reflectie.

8.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

Helpt reflecteren? Word je er een betere leraar van? Gaan leerlingen er beter van presteren? Een vraag die daaraan vooraf gaat, is wat reflecteren eigenlijk is. Kort gezegd gaat het om een leerzame terugblik (zie ook kader hiernaast).

Reflecteren is tegenwoordig vaak gekoppeld aan het begrip professionele identiteit (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004): het geheel aan opvattingen, kennis, gedrag en vaardigheden, waardoor anderen iemand herkennen als een bekwame leraar (Pauw, Van Lint, Gemmink, Jongstra, & Pillen, 2017). Door hierover

na te denken kan een leraar ontdekken waar iets te leren of te verbeteren valt, waar hij meer over wil weten en waar hij aan wil werken om professioneel te groeien.

Professionele identiteit is niet statisch. Zo beïnvloeden maatschappelijke ontwikkelingen het onderwijs (Niesz, 2019) en van leraren mag je verwachten dat ze daarover nadenken, er een standpunt over innemen en daarnaar handelen.

De leerzame terugblik

De Amerikaanse filosoof en (onderwijs)psycholoog John Dewey (1938, p. 86) omschreef reflectie als: *'(...) to look back over what has been done so as to extract the net meanings which are the capital stock for intelligent dealings with further experiences. It is in the heart of the intellectual organization and of the disciplined mind.'* In deze omschrijving zijn drie fasen van reflectie te onderscheiden:

1. terugblikken (*'to look back over what has been done'*)
2. de kernlessen eruit lichten (*'to extract the net meanings'*)
3. ernaar handelen (*'intelligent dealings with further experiences'*).

Anders gezegd: reflectie is een bewuste terugblik die als doel heeft om te leren van een ervaring. De drie fasen van Dewey vormen in grote lijnen nog steeds de constante factor in latere beschouwingen over reflectie.

Reflectie voor, tijdens en na de les

Er zijn verschillende modellen ontwikkeld voor het reflectieproces (Korthagen, Koster, Melief, & Tigche-
laar, 2002; Crasborn & Hennissen, 2019; Korthagen, 2019). We bespreken er hier enkele.

Schön (1983) onderscheidt twee vormen van reflectie op basis van het tijdstip waarop ze plaatsvinden: reflectie-in-actie en reflectie-op-actie (zie ook Pauw, 2007). Het eerste gebeurt tijdens het lesgeven. Het is spontane reflectie die het onmiddellijke handelen dient. Dit vraagt om een open houding en het vermogen als leraar om signalen te registreren en te verwerken (Sipman, Thölke, Martens, & McKenney, ingediend). Het kan betekenen dat leraren tijdens de les hun handelen aanpassen, bijvoorbeeld op basis van feedback van leerlingen of eigen observaties van wat er in de klas gebeurt.

Bij reflectie-op-actie blikt de leraar terug, vaak met gegevens uit de praktijk (zoals een video-opname van de les, werkstukken van leerlingen of verhalen over een gebeurtenis). Dit kan informeel gebeuren, bijvoorbeeld tijdens het nakijken van leerlingenwerk of in gesprekken met collega's. Maar het is belangrijk om reflectie-op-actie ook meer te formaliseren en

expliciet te ondersteunen, bijvoorbeeld met zelfstudies (Zeichner, 2007) of professionele leergemeenschappen (Little, Horn, Stoll, & Louis, 2007). Dit type reflectie is erop gericht om de praktijk te beschrijven en te analyseren dan wel te verklaren. Het kan gericht zijn op het eigen gedrag (Heb ik de lesdoelen en leerstof duidelijk gemaakt? Heb ik gezien wat zich achter in het lokaal afspeelde?), op de leerling(en) (Waar lopen ze vast? Hoe lossen ze iets op? Wie lijkt betrokken, wie niet?) en, heel waardevol, op de interactie tussen leraar en leerling(en).

Een verhaal schrijven

Om aanstaande leraren zo goed mogelijk toe te rusten voor reflecteren is de narratieve reflectieaanpak ontwikkeld (Pauw, 2007). Hierbij schrijft de (aanstaande) leraar een verhaal over een gebeurtenis in de klas, denkt hij na over verschillende aspecten van dat verhaal en stelt hij zichzelf hierover vragen. Via literatuur vindt hij hierop antwoorden en vervolgens stelt hij een beredeneerd scenario op om nieuwe inzichten toe te passen.

Deze narratieve aanpak bleek een krachtig instrument om na te denken over jezelf en je beroep

Fasen	Onderdelen van het reflectieverslag
Waarneming	Het verhaal van een gebeurtenis in de klas
Interpretatie en selectie	
Structureren en systematisering	
Diagnose en advies	Commentaar, bij voorkeur op basis van wetenschappelijke kennis
Ontwikkeling van nieuwe inzichten en ontwerp	Conclusie en scenario
Methodisch toepassen	Nieuwe praktijk

Figuur 1. Het Wisdom-model. Overgenomen uit Pauw et al., 2017.

(Kelchtermans, 2001; Bruner, 2004; Pauw, Jongstra, & Van Lint, 2016) en is inmiddels uitgewerkt in de handreiking *Een leraar als geen ander* (Pauw, et al., 2017) met het zogeheten Wisdom-model (zie Figuur 1).

Nadenken over de gewenste situatie

In aanvulling op Schön is er nog een derde, toekomstgerichte vorm te onderscheiden, namelijk reflectie-voor-actie (Van der Linden & McKenney, ingediend). Hierbij staat de leraar stil bij het verschil tussen de huidige en de gewenste situatie, met aandacht voor de benodigde inzichten, instrumenten en/of het pedagogisch-didactisch repertoire om deze kloof te dichten. Ook denkt hij na over hoe hij de gewenste situatie kan realiseren. Figuur 2 geeft een overzicht van drie reflectietypen met voorbeelden van kernvragen per fase.

Reflectiegegevens

Reflectie-in actie en reflectie-op-actie gaan steeds over het vormen van een beeld van een concrete situatie en het op basis daarvan conclusies trekken over het eigen professionele handelen. Bijvoor-

beeld: Leg ik de stof duidelijk uit? Boei ik mijn leerlingen? Weet ik een veilig en productief klasklimaat te creëren? Zijn de prestaties van leerlingen naar behoren?

De kwaliteit van het gevormde beeld is onder meer afhankelijk van de data. Bij reflectie-in-actie gaat het om de eigen waarnemingen en interpretaties tijdens lessen. Ook bij de eerder genoemde narratieve reflectie construeert de leraar, nu na de les, een verhaal op basis van eigen waarneming en interpretatie. Dit verhaal levert veel data op over personages, (taal)handeling, non-verbale communicatie, emoties, waarden, relaties, tijd, ruimte, opvattingen over politiek en maatschappij, die alle voorwerp van nadere reflectie kunnen zijn. Het komt erop neer dat de leraar zichzelf vragen stelt over die praktijk: wie doet/deed wat, wanneer, met wie, waarom, met welke middelen, met welk doel en met welke redenen? Daarbij kijkt hij uiteraard niet alleen naar het gedrag van zijn leerlingen, maar ook naar dat van hemzelf. De informatie uit de reflectie-in-actie en de reflectie-op-actie kan leiden tot nieuwe inzichten voor de reflectie-voor-actie. En daarmee begint het reflectieproces opnieuw.

Relatie tot tijdstip	Voorbereiden	Een beeld vormen	Concluderen
Reflectie-voor-actie (voor de les)	Waar wil ik aan werken?	Wat heb ik daarvoor nodig?	Hoe ga ik dit realiseren?
Reflectie-in-actie (tijdens de uitvoering van de les)	Ben ik zelfbewust, open en in (emotionele) balans?	Welke (objectieve, affectieve of intuïtieve) signalen ontvang ik?	Wat leid ik af uit de verschillende signalen en hoe schenk ik daaraan aandacht?
Reflectie-op-actie (na de les)	Waar ging het over?	Wat gebeurde er precies?	Waarom gebeurde dit en wat betekent dat?

Figuur 2. Drie fasen van reflectie in relatie tot tijdstippen. Gebaseerd op Van der Linden en McKenney, ingediend.

Kwaliteit van de gegevens

Niet alle waarnemingen en conclusies zijn per se van dezelfde kwaliteit. Kruger & Dunning (1999) lieten al zien dat zelfevaluaties in veel gevallen minder valide zijn. Vooral de zwakst presterenden overschatten zichzelf vaak sterk en zien ten onrechte geen noodzaak tot verbetering, terwijl de best presterenden geneigd zijn om zichzelf te onderschatten, doordat ze weten hoe moeilijk optimaal handelen en presteren is. De best presterenden zijn heel kritisch, soms zelfs te kritisch over zichzelf.

Bij reflectie-op-actie kan de kwaliteit van de gegevens beter zijn, omdat de leraar dan ook waarnemingen en opinies van anderen mee kan nemen. Hij kan bijvoorbeeld leerlingen vragen naar hun mening over de kwaliteit van zijn lessen. Leerlingen weten bijvoorbeeld uit eigen ervaring of de uitleg van de leerstof duidelijk was en of de leraar wel of geen hoge verwachtingen van hen heeft. Met digitale instrumenten kunnen dit soort gegevens heel snel en gemakkelijk beschikbaar komen.

Het voordeel van het meten van leerlingpercepties is het grote aantal verkregen waarnemingen. Daardoor is de betrouwbaarheid groter dan bij bijvoorbeeld lesobservaties (Bijlsma, Visscher, Dobbelaer, & Veldkamp, 2019), die meestal slechts op de waarnemingen van één of twee observatoren zijn gebaseerd. Maar net als alle andere maten van leskwaliteit zijn leerlingpercepties niet perfect. Oordelen van leerlingen kunnen bijvoorbeeld beïnvloed worden door andere factoren dan de kwaliteit van lesgeven, zoals de populariteit van een leraar of zijn vak.

Video-opnames

Lesobservaties kunnen toch een belangrijke basis voor reflectie zijn (Bijlsma et al., 2019). Met video-opnames kan een leraar letterlijk zijn eigen les terugkij-

ken. Dat wordt nog leerzamer als hij daarbij een expliciet kader gebruikt of wanneer een andere leraar meekijkt. Maar vergeleken met leerlingpercepties is het solide beoordelen van meer lessen door diverse beoordelaars (wat bevorderlijk is voor de betrouwbaarheid van het beeld) wel arbeidsintensief, duur en daardoor moeilijk te realiseren in de onderwijspraktijk (Dobbelaer, 2019).

Een derde bron voor reflectie zijn de resultaten van leerlingen. Deze geven informatie over of leerlingen de stof begrepen hebben en of er bijvoorbeeld nog extra instructie nodig is. Wel zijn intelligentie, motivatie en inzet van leerlingen bepalender voor resultaten en zeggen goede en slechte scores van leerlingen dus maar tot op zekere hoogte iets over hoe goed een leraar zijn werk heeft gedaan (Visscher, 2017).

Reflectie op basis van standaarden

Mensen die goed presteren, verlaten misschien makkelijker hun comfortzone en gaan eerder op zoek naar ruimte voor verbetering (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993; Ericsson, 2017). Zij werken daarbij vaak samen met een coach die weet hoe 'expert-handelen' eruitziet (bijvoorbeeld de perfecte karate-trap, of een op hoog niveau uitgevoerd muziekstuk). Beelden van expert-handelen gelden als professionele standaarden waartegen het eigen handelen af te zetten is (evaluatie en reflectie) en op basis waarvan leraren kunnen bepalen waaraan ze gaan werken. Dit kan aanleiding zijn om daar intensief, maar kort (bijvoorbeeld elke dag dertig minuten) aan te werken, net zo lang totdat dit goed beheerst wordt. Leraren die reflecteren vergelijken hun handelen met een bepaalde standaard. Die kan gebaseerd zijn op hun eigen normen of die van hun leerlingen, of op meer expliciete, op onderzoek gebaseerde normen.

De vraag is hoe betrouwbaar onze kennis is over bekwaam lesgeven. Wat doet een leraar bijvoorbeeld die heel goed differentieert of bij wie leerlingen zich veilig en gestimuleerd voelen en hoe ziet goed klasmanagement er eigenlijk precies uit?

Heldere, op basis van empirisch wetenschappelijk onderzoek geformuleerde standaarden kunnen van groot belang zijn voor de reflectie op het eigen lesgeven en voor het werken aan de verbetering daarvan. Dergelijke standaarden kunnen, meer of minder expliciet, gevonden worden in instrumenten voor de beoordeling van aspecten van leskwaliteit (de mate waarin de normen echt op onderzoek gebaseerd zijn varieert echter). Voorbeelden van dergelijke instrumenten zijn het ICALT lesobservatie-instrument en

de Impact! tool voor het meten van leerlingoordelen. Bij alle instrumenten is het uiteraard belangrijk in ogenschouw te nemen dat onderwijs complex en altijd contextgebonden is.

Andere factoren die van invloed zijn

Of reflectie tot beter professioneel handelen en presteren leidt, is van meer afhankelijk dan de gebruikte data en de standaarden. Belangrijk is allereerst in hoeverre een leraar de kwaliteit van zijn lessen en de gerealiseerde resultaten toeschrijft aan het eigen professionele handelen. De Onderwijsinspectie (2013) heeft vastgesteld dat dit allesbehalve vanzelfsprekend is. Sommige leraren wijten onbevredigende lessen en resultaten vooral aan de

Glazige ogen van leerlingen

Saskia, tweedejaarsstudent pabo (Pauw et al., 2017) schrijft in haar narratief reflectieverslag:

‘Ik heb tijdens meerdere rekenlessen ervaren dat een uitleg te moeilijk was voor sommige leerlingen, ik werd met glazige ogen aangekeken, terwijl er ook leerlingen waren die zich aan het vervelen waren. Hoe kan ik ervoor zorgen dat iedereen geïnteresseerd naar mijn les luistert, dat iedereen de uitleg die ik geef begrijpt? Ik heb het gevoel dat ik tijdens deze les gefaald heb. Hoe kan ik een heel goede leraar zijn voor alle leerlingen?’

Saskia stelt zichzelf vervolgens enkele vragen, zoals: Hoe kan ik zowel zwakke als sterke rekenaars bedienen? Op welke manieren kun je bij zwakke

rekenaars begrip en inzicht ontwikkelen? Hoe kan ik leerlingen uitdagen tijdens de rekenles? Hoe kan ik de rekenleerstof aanpassen aan het niveau van leerlingen zonder de leerlijnen uit het oog te verliezen? Hoe kan ik omgaan met verschillen tussen leerlingen?

In de vakliteratuur gaat Saskia op zoek naar antwoorden en ontwikkelt ze haar eigen normen voor een goede rekenles. Op basis daarvan ontwerpt ze een scenario voor een volgende rekenles. Ze concludeert: ‘Natuurlijk heb ik nog veel te leren, maar de reflectie op mijn rekenles heeft mij veel kennis gebracht. Ik voel me nu veel zekerder, ik weet nu veel beter hoe ik om moet gaan met al die verschillende leerlingen in mijn groep.’

inzet, intelligentie en motivatie van hun leerlingen. 'In andere schooljaren waren de resultaten met deze zelfde aanpak veel beter, dus aan mijn lesgeven kan het niet gelegen hebben.' Een dergelijke attitude is een slecht uitgangspunt voor verbetering.

Ook is het belangrijk dat reflectie geen doel op zich is, maar een middel om het eigen onderwijs te verbeteren. Om beter te kunnen worden als leraar moeten leraren bereid zijn om aan hun zwakke punten te werken. Dat kan door over een specifiek onderwerp te lezen, door naar een conferentie te gaan of een collega te vragen om een lesobservatie te doen en feedback en tips te geven. Voor het verbeteren van complexe didactische vaardigheden, zoals differentiëren, is meer nodig, bijvoorbeeld een solide trainingstraject. Een recent voorbeeld daarvan is het MATCH-project, een differentiatietrainingstraject voor leraren, ontworpen op basis van een cognitieve taakanalyse van differentiatie experts (leraren) en het 4C/ID model voor instructieontwerp (Van Merriënboer & Kirschner, 2018).

8.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Als leraren zich willen ontwikkelen, helpt het om, alleen of samen met collega's, na te denken over het leraarschap en te investeren in de verbetering daarvan. Een duidelijk kader van wat er van een goede leraar verwacht mag worden, is daarbij belangrijk. Zo'n kader wordt mede bepaald door de beroepsgroep en de inspectie, maar ook door de werkcontext (in brede zin) van de leraar en liefst vooral ook door wetenschappelijk bewezen effectieve leraarpraktijken. Effectief reflecteren veronderstelt de bereidheid om echt kritisch naar jezelf te kijken en te werken aan gebreken in je professionele handelen. Met reflectie kan de leraar vaststellen wat hij wil of moet

veranderen. Gaat het om het bijspijkeren van kennis of om de verschillende opvattingen binnen een bepaald vakgebied? Gaat het om gedrag in de klas en de omgang met leerlingen? Of wil hij bepaalde complexe didactische vaardigheden beter leren beheersen? Om aan dergelijke punten te werken is een doordacht verbeterplan aan te bevelen, een scenario waarbij de leraar goed nadenkt over de vraag hoe groot de kans is dat hij hiermee daadwerkelijk iets verbetert (de vijfde en zesde fase in het Wisdom-model, Figuur 1) en of dat hij het alleen kan of dat expertise van anderen nodig heeft.

Schoolleiders vervullen daarbij een belangrijke rol, bijvoorbeeld door een schoolcultuur te creëren die gericht is op continue verbetering van de onderwijskwaliteit en door het belang van reflectie daarbij te benadrukken. Ook kunnen schoolleiders reflectie bevorderen door leraren hiervoor tijd en andere middelen te geven.

De handelingen en gebeurtenissen in de klas en de impact daarvan op het leren van leerlingen kunnen voor leraren telkens weer het startpunt vormen om na te denken over de eigen praktijk en de eigen professionele ontwikkeling. Het gaat om levenslang leren: het verhaal van de leraar gaat altijd door.

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bijlsma, H. J. E., Visscher, A., Dobbelaer, D., & Veldkamp, B. (2019) Does smartphone-assisted student feedback affect teachers' teaching quality?, *Technology, Pedagogy and Education*, 28(2), 217 – 236.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(4), 691-710.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
-  Dobbelaer, M. J. (2019). *The Quality and Qualities of Lesson Observation systems*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/88769970/Dobbelaer_The_quality_and_qualities_of_classroom_observation_systems.pdf
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363-406.
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In: *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, 38, 685-705.
- Ericsson, A., & Pool, R. (2017). *Piek, Hoe gewone mensen buitengewoon kunnen presteren*. Amsterdam: Spectrum.
- Kelchtermans, G. (2001). Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders. *Cahiers voor Didactiek*, 10. Deurne: Wolters Plantyn.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 77(6), 1121 - 1134.
- Little, J. W., Horn, I. S., Stoll, L., & Louis, K. (2007). Normalizing problems of practice: Converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas*, 79-92.
- McNamara, D. (1990). Research on teachers' thinking: Its contribution to educating student teachers to think critically. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 147-160.
- Niesz, T. (2019). Social Movement Knowledge and Anthropology of Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 50, 223-233.

 Onderwijsinspectie (2013). *Professionalisering als gerichte opgave. Verkennend onderzoek naar het leren van leraren*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs.

<https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/publicaties/2013/10/04/professionalisering-als-gerichte-opgave/professionalisering-als-gerichte-opgave.pdf>

 Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo. Een exploratieve studie*. (Proefschrift Universiteit Utrecht).

<https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/23043/full.pdf?sequence=30>

Pauw, I., Jongstra, W., & Van Lint, P. (2016). Analysing plots of student teachers' narratives to identify teacher identity. In B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens, & A. Aelterman (eds.), *Professional Learning in Education. Challenges for teacher educators, teachers and student teachers* (pp.155-175). Gent: Academia Press.

Pauw, I., Van Lint, P., Gemmink, M., Jongstra, W., & Pilen, M. (2017). *Een leraar als geen ander: Ontwikkeling van professionele identiteit van leraren door verhalen*. Antwerpen: Garant.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Sipman, G., Thölke, J., Martens, R., & McKenney, S. (onder review). Enhancing teachers' intuition to handle complex classroom situations.

Van der Linden, S., Van der Meij, J., & McKenney, S. (geaccepteerd onder voorwaarden). Design and enactment of mobile video coaching.

Van der Linden, S., & McKenney, S. (ingediend). Unification theory as a driver for teacher video coaching design.

Van der Linden, S., Van der Meij, J., & McKenney, S. (geaccepteerd onder voorwaarden). Design and enactment of mobile video coaching.

Van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2018). *A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

 Visscher, A. J. (2017). *Gericht ontwikkelen van leerkrachtkwaliteiten*. (Oratie). Enschede: Universiteit Twente.

https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/15318628/Oratie_Visscher.pdf

Verder lezen

In de kennisbasis van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland Velon zijn diverse publicaties te vinden die dieper in gaan op het leren van leraren:

 Crasborn, F., & Hennissen, P. (2019). Integratief begeleiden op de werkplek. In G. Geerdink, & I. Pauw (Reds.), *Hoe leiden we leraren op? Kennisbasis Lerarenopleiders, katern 7* (pp. 55- 84). Breda: Velon.

<https://velon.nl/kennisbasis-katern-7-over-opleidingsdidactiek/>

 Korthagen, F. (2017). Visies op opleiden. In: G. Geerdink, & I. Pauw (Reds.), *Hoe leiden we leraren op? Kennisbasis Lerarenopleiders, katern 7* (pp. 17- 28). Breda: Velon.

<https://korthagen.nl/wp-content/uploads/2019/01/VELON-Katern-7-Visies-op-Opleiden.pdf>

 Pauw, I., & Pillen, M. (2017). Reflecteren en de ontwikkeling van de professionele identiteit op de lerarenopleiding: Opvattingen en methodes. In: G. Geerdink, & I. Pauw (Reds.), *Hoe leiden we leraren op? Kennisbasis Lerarenopleiders, katern 7* (pp. 95- 112). Breda: Velon.

<https://velon.nl/kennisbasis-katern-7-over-opleidingsdidactiek/>

 Op de website van Impact! vind je een instrument om leerlingoordelen over leskwaliteit te meten.

www.impactoponderwijs.nl/

 Op de website van Begeleiding Startende Leraren kun je het ICALT lesobservatie-instrument vinden.

<https://bsl-utrecht.nl/achtergrondinformatie/icalt/>



9

VAN STARTBEKWAAM NAAR BEKWAAM LERAAR

Marco Snoek

9.1 INLEIDING

Leraren maken in de eerste jaren van hun loopbaan een ontwikkeling door van leraar-in-opleiding via startende leraar naar ervaren leraar. Velen vinden de start zwaar. Dat heeft alles te maken met de complexiteit van het leraarsberoep. Leraren moeten onderwijs kunnen ontwerpen, dat vervolgens uitvoeren met aandacht voor een veilige én krachtige leeromgeving, inspelen op de behoeften van verschillende leerlingen, hun individuele voortgang bijhouden en op grond daarvan vervolgstappen plannen. En dat moeten ze veelal in hun eentje doen: ze staan zelfstandig voor een groep. Waar in de meeste beroepen starters een beperkte verantwoordelijkheid krijgen of samen met een ervaren collega kunnen optrekken, moeten startende leraren vanaf dag één hetzelfde kunnen als een leraar die al vijftwintig jaar ervaring heeft. Het is zwemmen of verzuipen. Dat zorgt ervoor dat veel startende leraren stress ervaren (Roorda & Koomen, 2017).

Er is de laatste jaren meer aandacht voor de ontwikkeling en begeleiding van startende leraren. Een directe aanleiding is de hoge uitval onder deze groep. Hoewel precieze getallen lastig te geven zijn (zie bijvoorbeeld OCW, 2014), is duidelijk dat zeker in tijden van lerarentekort iedere uitvaller er één te veel is.

In dit hoofdstuk sta ik stil bij de wijze waarop startende leraren zich ontwikkelen van startbekwaam tot bekwaam leraar en hoe ze daarbij ondersteund kunnen worden. Die ontwikkeling sluit aan bij een dynamischer beroepsbeeld waarbij afgestudeerden van lerarenopleidingen niet 'klaar' zijn, maar starten met een nieuwe fase (inductiefase) en daarmee hun ontwikkeling die tijdens de opleiding in gang is gezet, nu verder in het beroep voortzetten.

9.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

Startende leraren worden na afronding van hun opleiding bekwaam geacht om onderwijs te verzorgen en leerprocessen van leerlingen te begeleiden. Tegelijk weten we dat startende leraren in de eerste jaren van hun loopbaan een ontwikkeling doormaken van leraar-in-opleiding naar startende leraar naar ervaren leraar.

Maar hoe die ontwikkeling vorm krijgt, is vaak aan de leraar zelf om te bepalen. Slechts weinig scholen hebben duidelijke beelden over de vervolgstappen in de professionele ontwikkeling na afronding van de lerarenopleiding. Ze besteden vooral aandacht aan begeleiding om uitval onder starters te voorkomen. Daarbij ligt de nadruk op taak- en werkdrukverlichting, het thuisraken op de werkplek (enculturatie) en coaching bij problemen. Veel minder aandacht is er voor de systematische ontwikkeling tot een betere leraar.

Uit onderzoek blijkt ook dat die ontwikkeling voor een deel vanzelf gaat. Leraren ontwikkelen zich in de meeste gevallen – als ze de eerste praktijkschok te boven zijn – in de eerste vijf jaar ontzettend snel. Maar daarna ontstaat het risico dat hun ontwikkeling afvlakt (Van de Grift, 2010). Ze ontwikkelen in de eerste jaren routines, waardoor het lesgeven minder inspanning vergt, maar die routines kunnen verdere ontwikkeling in de weg zitten (zie ook hoofdstuk 7). Een meer ervaren leraar is dus niet per definitie een betere leraar is. Doelgerichte en ontwikkelingsgerichte begeleiding kan helpen om afvlakking van de ontwikkelcurve te voorkomen.

Waar starters mee worstelen

Door hun gebrek aan ervaring en routine worstelen startende leraren vaker met klassenmanagement,

hebben ze meer professionaliseringsbehoeften en minder zelfvertrouwen dan hun ervaren collega's (Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll, & Gonzalez, 2012; zie ook kader hieronder). Ze zijn bovendien minder in staat om leerlinggericht en gedifferentieerd onderwijs te verzorgen (Inspectie van het Onderwijs, 2012). In de eerste jaren van de loopbaan maken leraren een sterke groei door in klassenmanagement, het opbouwen van een goed leerklimaat en heldere instructie, dus de basisvaardigheden, maar de vaardigheden om adaptief les te geven en leerstrategieën aan te leren blijven beperkt (Mau-

lana, Helms-Lorenz, & Van de Grift, 2015).

Daarom moet de begeleiding van startende leraren niet alleen gericht zijn op het voorkomen van uitval, maar ook bijdragen aan hun zelfvertrouwen en pedagogisch-didactische vaardigheden. Onderdelen van die begeleiding zijn persoonlijke ondersteuning, gericht op het welbevinden, professionele ondersteuning, gericht op de competentie-ontwikkeling, en sociale ondersteuning bij het verwerven van een positie in de school en het team (Snoek, 2018; Europese Commissie 2010).

Een starter vertelt

'Het is zoals de verhalen waar ze je bang voor maken. Dat die eerste jaren verschrikkelijk zwaar zijn. Je bent onzeker over je les, je kunt nog niet goed inschatten hoe de leerlingen zullen reageren en waarop ze wel of niet zullen reageren. Ik ben daardoor vaak moe. Vooral als een les niet lekker loopt, vreet dat energie. En dan moet je na de les ook nog zo veel: lessen ontwikkelen en voorbereiden, lesmateriaal maken, overleggen en vergaderingen, en dan heb ik ook nog een mentoraat dat me, vooral in de eerste maanden, zwaar viel. Zo stapelen dingen zich op. Als je onvoldoende tijd hebt om je les goed voor te bereiden, voel je je onzekerder bij de uitvoering. Leerlingen pikken dat haarfijn op en reageren daardoor anders.

Op de opleiding werd je geconfronteerd met een enorme hoeveelheid theorie die je op dat moment nog niet goed kunt plaatsen, je hebt im-

mers nog nauwelijks ervaring. Ook moesten we aan de slag met onderwijsvernieuwing. Ik vind het jammer dat dit niet later aan de orde komt, op een moment dat je er meer aan toe bent.

Het orde houden is gewoon heel moeilijk. Ik wil niet zo'n brave rij kinderen met hun armen over elkaar, maar er moet wel aandacht zijn voor de les. Het blijft aftasten en het lukt tot nu toe misschien bij drie tot vijf van de tien lessen. Maar als het dan lukt, als wat je voor ogen had goed uitpakt, als de kinderen snappen wat je bedoelt, dan is de voldoening groot, dan ben ik echt heel blij. Het gaat volgens mij ook wel vooruit, ik probeer er kleine stapjes in te maken. De stap waar ik nu aan werk is om consequenter te zijn in mijn optreden naar leerlingen toe.'

(Max Hamel in zijn eerste jaar als leraar in het vo, Hallink, 2015)

Persoonlijke ondersteuning

Om zelfvertrouwen en een persoonlijke identiteit als leraar te ontwikkelen en te leren omgaan met de stress en werkdruk van de eerste jaren is voor startende leraren persoonlijke ondersteuning belangrijk. Hierbij gaat het ook om emotionele steun, een element van begeleidingsprogramma's dat ze als uitermate belangrijk ervaren (Kessels, 2010).

Met coaching kunnen starters hun professionele identiteit versterken en leren omgaan met professionele dilemma's. De basis hiervoor zijn persoonlijkheidskenmerken en opvattingen over leren en lesgeven (Beijaard, 2009). Juist in de startfase is die professionele identiteit zich nog aan het vormen in de interactie tussen persoon en praktijk. En die vorming moet je actief ondersteunen, aangezien die identiteit het hart van het leraarschap is: *'For teachers their self-image is more important to them as practitioners, than is the case in occupations where the person can easily be separated from the craft'* ('Voor leraren is hun zelfbeeld belangrijker dan in beroepen waar persoon en ambacht makkelijk los te koppelen zijn'; Nias, 1989, pp. 202-203).

De ontwikkeling van een professionele identiteit gaat vaak gepaard met persoonlijke en professionele spanningen (Pillen, Beijaard, & Brok, 2013): spanningen tussen eigen beleving (beginnende leraar) en externe verwachting (volwaardig leraar zijn), tussen de loyaliteit naar leerlingen en die naar collega's, tussen de eigen pedagogische idealen en een opbrengstgerichte toetscultuur, tussen een behoefte aan een hechte pedagogische relatie met leerlingen en de noodzaak tot emotionele afstand, enzovoort. Redenen om te stoppen met het beroep van leraar hoeven daarom niet alleen te liggen in de ervaren werkdruk of het gevoel niet competent te zijn, maar kunnen ook liggen in ervaren spanningen tussen

persoonlijke en professionele waarden. In de begeleiding is het daarom belangrijk om die spanningen te bespreken. Zo kan de coach de starter helpen om de eigen opvattingen over onderwijs, leren en maatschappelijke verwachtingen scherper te krijgen.

De combinatie van professionele spanningen en werkdruk kan leiden tot burn-outklachten. Die zijn te voorkomen door in te spelen op de bevologenheid van startende leraren. Bevlogenheid ontstaat als leraren meer energie uit hun werk kunnen halen en minder druk voelen door werkeisen (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001). De werkeisen zijn te verlichten door starters minder lesuren te laten draaien (iets wat in de meeste cao's structureel is opgenomen), minder in te zetten voor niet-lesgebonden activiteiten en complexe situaties binnen school (bijvoorbeeld bepaalde 'moeilijke' klassen) voor hen te vermijden. Daarnaast helpt het door te werken met duo's, waarbij een startende leraar kan optrekken met een meer ervaren collega (zoals een duo-mentoraat of teamteaching).

Professionele ondersteuning

Professionele ondersteuning is gericht op versterking van de professionele competenties van startende leraren en daarmee van hun zelfvertrouwen. Hoewel ze na afronding van de lerarenopleiding formeel bekwaam zijn, is er nog veel ruimte voor groei. Starters kunnen redelijk goed uitleggen en een goed werkklimaat creëren, maar schieten vaak nog tekort in complexe vaardigheden, zoals het signaleren van (en inspelen op) leerbehoeften van leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2012). De Rijksuniversiteit Groningen heeft een observatie-instrument ontwikkeld voor pedagogisch-didactische vaardigheden met toenemende complexiteit: het ICALT-instrument. Hiermee kunnen starters (en hun begeleiders)

zien waar ze staan en wat hun zone van naaste ontwikkeling is (Van de Grift, Van der Wal, & Torenbeek, 2011). Een goed begeleidingsprogramma met duidelijke doelen gericht op die zone van naaste ontwikkeling draagt bij aan een versnelde professionele groei (Maulana, Helms-Lorenz, & Van de Grift, 2015; Helms-Lorenz et al., 2019).

De formulering van een volgend bekwaamheidsniveau geeft starters een spiegel om te reflecteren op wat ze al kunnen en wat hun ontwikkelperspectief is. Een ander instrument daarvoor, naast ICALT, is de bekwaamheidsstandaard van het project Junior Leraar. Daar is in aanvulling op de bekwaamheidseisen van de lerarenopleidingen (niveau 'startbekwaam') een volgend bekwaamheidsniveau beschreven dat leraren na drie jaar begeleiding zouden kunnen behalen (niveau 'bekwaam'). Starters en coaches kunnen bijbehorende dialogokaarten gebruiken voor de reflectie, begeleiding en feedback. Doelen oftewel ontwikkeldomeinen kunnen pedagogische en didactische vaardigheden betreffen (zoals bij ICALT), maar ook onderwijsinnovatie of samenwerking met collega's. De focus die schoolbesturen kiezen bij de begeleiding van startende leraren bepaalt of leraren vooral gezien worden als routineprofessionals of meer als adaptieve en innovatieve professionals die ook een rol spelen bij innovatie (zie Darling-Hammond & Bransford, 2005, zie ook hoofdstuk 7).

Bronnen van professioneel leren

Ondersteuning bij het bereiken van een volgend competentieniveau kan komen via ervaring, peers en theorie (Koffeman & Snoek, 2018). Voor veel leraren is ervaring de belangrijkste bron van leren. De dagelijkse confrontatie met leerlingen en lessituaties geeft voeding aan het handelen en leidt tot het opbouwen van routines. Doorgaande ontwikkeling

vraagt om *deliberate practice*: het heel bewust oefenen van nieuwe aanpakken met gerichte feedback (Ericsson, 2006; zie ook hoofdstuk 7). Een coach kan daar een belangrijke rol bij spelen, onder meer door lesobservaties en nabesprekingen.

Een tweede belangrijke bron zijn collega's. Maar in het onderwijs is het leren van collega's niet vanzelfsprekend, omdat leraren meestal in hun eentje voor de klas staan. Daar moeten dus mogelijkheden voor georganiseerd worden, bijvoorbeeld wederzijds klassenbezoek met nabespreking, Lesson Study of vormen van teamteaching.

De derde bron van leren voor leraren is theorie. Die biedt de collectieve en gestolde (praktijk)kennis, vergaard door onderzoek. Die theorie kan leraren nieuwe perspectieven bieden op hun eigen ervaringen en opvattingen en handvatten bieden voor vragen of problemen. Bovendien biedt theorie taal voor het gesprek over leren en lesgeven. Ook deze bron van leren is niet vanzelfsprekend. Waar leraren in opleiding vaak nog gestimuleerd worden om hun pedagogisch-didactische keuzes te verantwoorden vanuit theorie, is dat voor leraren veel minder vanzelfsprekend. Ook hier kan een coach een belangrijke rol spelen om deze bron meer bewust in te zetten bij de verdere ontwikkeling van bekwaamheid.

De professionele ondersteuning van startende leraren hoeft niet alleen binnen de eigen school plaats te vinden, ook schooloverstijgende begeleidingsprogramma's kunnen een belangrijke rol spelen (Gaikhorst, 2014). Starters kunnen zo collega's uit andere scholen ontmoeten en in gezamenlijke reflectie de eigen schoolpraktijk overstijgen.

Sociale ondersteuning

Leraren die hun eerste stappen zetten in het beroep hebben over het algemeen nog weinig erva-

ring in arbeidsorganisaties en doorgaans kennen ze de school waar ze gaan werken ook nog niet. Ze moeten ingroeien in de school als organisatie: leren omgaan met collega's, directie, schoolbestuur, ouders, afstemmen op tradities en gewoonten binnen de school, omgaan met verschillende opvattingen over goed onderwijs, subtiele machtsverhoudingen, sluimerende discussies, gevoeligheden en uit-

Tabel 1. Overzicht van elementen van begeleidingsprogramma's voor startende leraren

	Persoonlijke ondersteuning	Professionele ondersteuning	Sociale ondersteuning
Doelen	• Verminderen van stress en uitval • Ontwikkelen van professionele identiteit • Ontwikkelen van bekwaamheid	• Ontwikkelen van professionele identiteit • Ontwikkelen van bekwaamheid	• Enculturatie in de school
Sleutelkenmerken	• Veilige, niet-oordelende omgeving • Reflectie en dialoog rond drijfveren en overtuigingen • Inzetten op kracht en meegebrachte competentie • Verhelderen van eigen opvattingen t.a.v. onderwijs en maatschappij	• Duidelijke ontwikkeldoelen • Heldere feedback en competentiebeoordeling • Inhoudelijke voeding en ondersteuning • Toegang tot kennis en expertise	• Wegwijs maken binnen de school • Deelname aan de schoolcommunity • Ontwikkeling van micropolitieke geletterdheid • Koesteren frisse blik van startende leraren • Inhoudelijk verbinden van startende en ervaren leraren
Instrumenten	• Verminderen van taaklast • Team-, co- en duo-teaching • Dialoogkaarten Junior Leraar • Toolbox Professionele identiteitsspanningen	• Coaching • Observaties en feedback • ICALT • Dialoogkaarten Junior Leraar • Trainingen en masterclasses • Lesson Study • Collegiale consultatie en observatie	• Maatje • Informatiebijeenkomsten • Professionele leergemeenschappen en leernetwerken • Lesson Study • Collegiale consultatie en observatie
Betrokkenen	Coach Vakcollega Medestarter Schoolleiders - Starter zelf	Coach Vakcollega - Schoolleiders Expert Starter zelf	Coach Vakcollega Medestarter Schoolleiders - Starter zelf

eenlopende belangen, enzovoort. Deze zogeheten enculturatie is een proces waarbij een sociale omgeving cultuurkenmerken overdraagt op een individu, waarbij deze de waarden en normen van die omgeving internaliseert. Zo gaat de starter zich thuisvoelen op zijn school.

Micropolitiek

In het proces van enculturatie krijgen starters te maken met de micropolitiek binnen de school (Kelchtermans & Ballet, 2005) oftewel de machtsdynamiek in de organisatie: de rol die relaties, status, belangen, macht, coalitievorming, conflicten en samenwerking daarbinnen spelen. Het gaat om de vraag wie de opinieleiders en informele beslissers zijn en wat hun centrale waarden en normen zijn. Inzicht hierin kan helpen om een plek te verwerven in de hiërarchie van de school.

Omdat startende leraren op zoek zijn naar erkenning en waardering en als een bekwame en goede leraar gezien willen worden, hebben ook zij binnen die micropolitiek hun eigen belangenagenda. Het oordeel van collega's en de professionele relaties op school wegen zwaar mee bij hun competentiegevoel. Gevolg is dat ze extra scherp zijn op orde in de klas en soms minder makkelijk problemen met collega's bespreken, uit angst voor gezichtsverlies of uit schaamte dat ze het zelf nog niet kunnen oplossen. Het creëren van een veilige schoolomgeving is daarom van belang.

Verder besteden startende leraren soms bovenmatig veel tijd aan de ontwikkeling van lesmateriaal. Dat is voor hen immers een visitekaartje naar collega's, leerlingen en ouders. Tegelijk kan dit een bron van extra stress zijn. Dit vraagt in de ondersteuning om aandacht voor de ontwikkeling van 'micropolitieke geletterdheid'. Startende leraren moeten leren de

organisatie te 'lezen' en hun eigen rol daarbinnen leren 'schrijven': de juiste mensen op de juiste manier leren benaderen, zodat er prettige werkcondities ontstaan.

9.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

In Tabel 1 zijn de inzichten uit onderzoek voor ondersteuning en begeleiding van startende leraren samengevat (Europese Commissie, 2010; Snoek, 2018). De tabel laat zien dat in de verschillende vormen van begeleiding verschillende mensen een rol kunnen spelen. Naast de starter en de coach zijn dat ook de schoolleider, een vakcoach of vakmaatje, medestarters of experts. Daarbij zijn ook verschillende instrumenten in te zetten, variërend van taakverlichting, Lesson Study, het ICALT-instrument, of de dialoogkaarten van het project Junior Leraar. Om het leren van theorie te ondersteunen zijn bijvoorbeeld de thematische leerwerkkaarten te gebruiken die ontwikkeld zijn door een schoolbestuur en de pabo van Hogeschool van Amsterdam.

Begeleidingsprogramma's hebben pas echt effect op het handelen en zelfvertrouwen van startende leraren als ze een langere looptijd hebben. Veel projecten rond het begeleiden van starters gaan daarom uit van drie jaar. Die periode helpt bovendien om een schoolcultuur te creëren die gericht is op voortdurend verbeteren, met *deliberate practice* als algemene praktijk, dus niet alleen voor starters. Langdurige begeleidingsprogramma's maken reflectie en coaching tot een vanzelfsprekend element van het werk van leraren, ook na de inductiefase. Daarmee kunnen goede begeleidingsprogramma's een positieve uitstraling hebben op de schoolgemeenschap en schoolcultuur als geheel.

Opbouw van begeleiding

Een looptijd van drie jaar biedt niet alleen de mogelijkheid, maar ook de noodzaak voor een geleidelijke opbouw in onderwerpen en focus, met aandacht voor de zone van naaste ontwikkeling. Die opbouw kan op verschillende manieren vorm krijgen:

• *Opbouw in focus*

Veel startende leraren zijn in het eerste jaar vooral gericht op klassenmanagement en een stimulerend leerklimaat in hun lessen. De begeleiding moet daar in het eerste jaar op aansluiten. In het tweede jaar kan de aandacht geleidelijk verschuiven naar het niveau van het team en het curriculum (en de bijdrage daaraan), en in het derde jaar naar het niveau van de school.

• *Opbouw in taken*

Starters kunnen geleidelijk nieuwe taken erbij krijgen. Daarbij kan de school ook letten op de ontwikkelambitie van de starter. Het beroepsbeeld (Snoek, et al., 2017) kan hierbij als handvat worden gebruikt.

• *Wijziging in intensiteit*

De intensiteit van het begeleidingsprogramma kan gedurende de drie jaar verminderen en accenten kunnen verschuiven. Zo kan de coaching in de loop van de drie jaar afnemen en geleidelijk vervangen worden door vormen van collegiale consultatie of Lesson Study.

• *Initiatief en keuzeruimte*

De begeleiding kan mettertijd meer vraaggestuurd worden door het initiatief meer bij de starter te leggen. Omdat leervoorkeuren verschillen, kunnen begeleidingstrajecten ook een variatie aan leeractiviteiten bieden met meer of minder structuur,

meer of minder eigen initiatief en meer of minder samenwerking, zodat starters een keuze hebben. Daardoor kan het traject beter aansluiten bij individuele behoeften, ambities en leervoorkeur.

Goede begeleiding van starters gericht op een volgende stap in de bekwaamheid als leraar is niet alleen in hun belang, maar ook in het belang van leerlingen. Goed begeleide leraren kunnen leerlingen beter ondersteunen in hun leerproces. Daarnaast is het in het belang van scholen, omdat begeleidingsprogramma's bijdragen aan een schoolcultuur waarbinnen het vanzelfsprekend is om je te ontwikkelen, van leraar-in-opleiding naar starter, naar ervaren leraar en naar expert-leraar.

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

-  Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven: over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. (Oratie). Eindhoven: Eindhoven School of Education.
<https://pure.tue.nl/ws/files/3024588/Beijaard2009.pdf>
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Wiley & Sons.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499-512.
- Ericsson, K.A. (2006). 'The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance'. In: K. A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich & R. R. Hoffman (Eds.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (p. 685-706). Cambridge: Cambridge University Press.
-  Europese Commissie. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Brussel: Cluster Teachers and Trainers, Europese Commissie.
https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Gaikhurst, L. (2014). *Supporting beginning teachers in urban environments* (academisch proefschrift). Amsterdam: UvA.
- Hallink, H. (2015). Als een les niet lekker loopt, dan vreet dat energie. *Van 12 tot 18*, februari 2015, p. 10-11.
- Helms-Lorenz, M., Van der Pers, M., Maulana, R., Van der Lans, R., Moorer, P., & Van der Hoorn-Flens, P. H. (2019). Opschaling van inductie en het pedagogisch-didactisch handelen van beginnende docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 96, 40-64.
- Inspectie van het Onderwijs. (2012). *De Staat van het Onderwijs. Hoofdlijnen uit het Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S., & Gonzalez, E. J. (2012). *The experience of new teachers. Results from TALIS 2008*. Parijs: OECD.
- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development*. Leiden: ICLON.
- Koffeman, A., & Snoek, M. (2018). Identifying context factors as a source for teacher professional development. *Professional Development in Education*, 45(3), 456-471.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225-245.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. Londen-New York: Routledge.

Pillen, M., Beijard, D., & Brok, P. D. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260.

 Roorda, D., & Koomen, H. (2017). Stress en bevlogenheid bij startende leraren in het voortgezet onderwijs 2014-2017. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

<http://www.begeleidingstartendeleraren.nl/wp-content/uploads/2018/02/20171001-Eindrappor-tage-stress-en-bevlogenheid-bij-startende-leraren-in-het-voortgezet-onderwijs.pdf>

Snoek, M. (2018). *Startende leraren in het po en vo. Goede begeleiding aan het begin van de loopbaan*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Van de Grift, W. (2010). *Ontwikkeling in de beroeps-vaardigheden van leraren*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Van de Grift, W., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88(6), p. 416-432.

Verder lezen

 In dit artikel zet hoogleraar Wim van de Grift op een rij wat er nodig is om uitval van starters te voorkomen.

Van de Grift, W. (2018). Zo behouden we starters. *Didactief*, oktober 2018.

<https://didactiefonline.nl/artikel/zo-behouden-we-starters>

 In dit artikel vind je meer uitleg over werken met het ICALT-instrument.

Verkade, A., & Helms-Lorenz, M. (2017). Coach elkaar met ICALT. *Didactief*, september 2017.

<https://didactiefonline.nl/artikel/coach-elkaar-met-icalt>

 Binnen het project Junior Leraar zijn verschillende instrumenten ontwikkeld zoals dialoogkaarten (beschikbaar als box en als app). Op de website van het project zijn ook de leerwerkkaarten van schoolbestuur Tussen Amstel en IJ (STAIJ) en de pabo van de Hogeschool van Amsterdam.

www.hva.nl/juniorleraar

 Informatie over professionele spanningen waar veel startende leraren mee te maken krijgen is te vinden in deze publicatie.

Geldens, J. (2016). *Omgaan met professionele identiteitsspanningen op de werkplek. Kwaliteitsreeks opleidingsscholen. Praktijk in zicht katern*. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen, PO-Raad/VO-raad.

https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2016/10/180226-Katern_PIZ_ProfessioneleIdentiteitsspanningen_LR.pdf

 Het landelijke project Begeleiding Startende Leraren heeft in regionale netwerken veel bruikbare instrumenten opgeleverd die op de projectwebsite te vinden zijn.

www.begeleidingstartenderen.nl

 De inzichten uit het BSL-project zijn samengebracht in dit boek.

Vollaard, J., Vissers, R., & Van der Wolk, W. (2019). *We zijn begonnen! Begeleiding startende leraren 2012-2019*. Geen uitgever.

https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2019/06/BSL_boek_spread.pdf

Daarnaast is vanuit dit project een verdiepende publicatie gemaakt.

Schellings, G., Helms-Lorenz, M., & Runhaar, P. (2019). *Begeleiding startende leraren. Praktijk en theorie*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.



10

PROFESSIONALISERING VAN ERVAREN LERAREN

Monika Louws en Jacobiene Meirink

10.1 INLEIDING

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

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

10.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

Professionele ontwikkeling en leren

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

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

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

Ontwikkelen van expertise

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

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

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

Voldoening of frustratie

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

Een adaptieve expert

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

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

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

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

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

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

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

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

Professionele werkfasen

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

Modellen

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

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

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

Fase	Huberman (1993)	Day et al. (2007)	Fessler & Christensen (1992)
1	0-3 jaar Exploratiefase: periode van overleven en ontdekken	0-3 jaar Betrokkenheid: ondersteuning en uitdagingen	0-2 jaar Inductie
2	2-10 jaar Stabilisatiefase en professionele betrokkenheid • Consolidatie van basisrepertoire voor pedagogisch-didactisch handelen • Definitief kiezen voor lesgeven als een carrière • Gevoel van onafhankelijkheid en autonomie • Natuurlijke autoriteit	4-7 jaar Identiteit en effectiviteit in de klas • Professionele identiteit is gevormd • Nieuwe verantwoordelijkheden/ promotiemogelijkheden • (ervaren) Effectiviteit in de klas is Of: sterk Of: vormt nog steeds een risico	2-4 jaar Competentie opbouwen • Ziet werk als uitdagend, doelgericht op zoek naar uitbreiding van eigen competenties • Ontvankelijk voor nieuwe ideeën en op zoek naar nieuwe materialen, methoden en strategieën • Zoekt op eigen initiatief formele scholing of peer coaching
3	> 10 jaar Experimenteren en diversificatie • Verdere consolidatie van basisrepertoire • Pogingen om impact op leerproces van leerlingen te vergroten door te experimenteren/innoveren in de klas • Hoge motivatie en persoonlijke ambities, op zoek naar nieuwe uitdagingen • Bereidheid om meer verantwoordelijkheid op zich te nemen	8-15 jaar Omgaan met veranderingen in rol en identiteit: spanning en transitie Of: sterke betrokkenheid, veelal leider-schapsrol, veel support van collega's en schoolleider Of: afname van motivatie, verlies van self-efficacy, werk-privébalans, ervaren gebrek aan ondersteuning door collega's en schoolleider	Enthousiasme en groei • Hoog competentieniveau, maar zoeken naar verdere professionele groei (bijv. rol differentiatie in de school) en verrijking van lessen • Enthousiasme, zelfvertrouwen en hoge werktevredenheid: halen plezier uit hun werk en interactie met leerlingen • Ondersteunen adequate ontwikkel-mogelijkheden voor hun school en coaching (beginnende) collega's
4	15–20 jaar Heroverwegen (niet iedereen) • Fase van twijfel aan zichzelf (bijv. te veel op routine draaien) • (milde) Mid-careercrisis: reflectie op professionele leven • Overwegen carrièreswitch	16-23 jaar Werk-privéspanningen: risico voor motivatie en betrokkenheid Of: promotiemogelijkheden en aanhou-dende sterke leerlingresultaten zorgen voor toegenomen motivatie, betrokkenheid Of: motivatie, betrokkenheid is hetzelfde gebleven, leren managen van werk-privé spanningen Of: spanningen werk-privé/ tegenvallers in loopbaan zorgen voor verminderde motivatie, betrokkenheid en effectiviteit	Carrièrefrustratie • Gedesillusioneerd of gefrustreerd in lesgeven: leraren voelen zich gevangen in hun werk door gebrek aan mobiliteit, hoge werkdruk of gebrek aan erkenning en feedback • Re-evaluatie; vragen zich af waarom ze dit werk doen, kan leiden tot her-nieuwde energie of stabiliteit/exitfase • Behoeft aan steun en erkenning van collega's/ schoolleider • Vindt vaak plaats halverwege de carrière, maar kan ook aan het begin van de loopbaan plaatsvinden
5	> 20 jaar (twee scenario's) 1. Sereniteit • Ervaren gemak met lesgeven • Lagere professionele investeringen (minder noodzaak om zichzelf te bewijzen) • Focus op één taak/specialisatie • Relationale afstand tot leerling 2. Conservatief • Toegenomen rigiditeit • Meer weerstand tegen innovatie	24-30 jaar Uitdaging om gemotiveerd te blijven Uitdagingen: negatief leerlinggedrag, persoonlijke omstandigheden, werkdruk, beleidsmaatregelen en opeenvolgende initiatieven voor vernieuwing van het onderwijs Of: aangehouden gevoel van motivatie en betrokkenheid Of: volhouden (tegen beter weten in) en motivatie verliezen	Stabiliteit • Hebben een top bereikt in hun carrière, hebben geleerd om te gaan met span-ningen en zijn tevreden met hun lessen • 'A fair day's work for a fair day's pay' oftewel loon naar werken: ze zijn niet (meer) betrokken om excellentie of groei na te streven • Behoudend met selectief enthousiasme voor lesgeven • Variëteit in leerbehoeften
6	> 30 jaar Geleidelijke terugtrekking • Verminderde betrokkenheid • Voorbereiden op pensioen	+31 jaar Volgehouden/afgenomen motivatie, leren omgaan met verandering, uitkij-ken naar pensioen Leerlingresultaten en positieve leraar-leerlingrelatie zijn de belangrijkste bron-nen voor werktevredenheid Of: behoud van betrokkenheid Of: moe en gevangen in de huidige situatie	Carrière wind-down • Voorbereiden om het beroep te verlaten • Voor sommigen; een prettige periode waarop ze terugkijken op positieve ervaringen • Voor anderen: een bittere periode, waarin ze uitkijken naar stoppen met lesgeven

Leraren die bijvoorbeeld van school wisselen kunnen zich gevoelsmatig weer in een inductiefase begeven, omdat ze zich niet meer zo goed kunnen beroepen op eerder opgebouwde competenties en opnieuw een proces van binding met de school doormaken.

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

Beweegredenen van ervaren leraren

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

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

- *Altijd belangrijk*

Er is altijd wel een belangrijk thema waarover een leraar iets wil leren (onderwerpen: leraar-leerlingrelatie en vakinhoud).

- *Groei en verbetering*

De leraar zoekt persoonlijke groei, vernieuwing en verdere verbetering van vaardigheden (onderwerpen: differentiatie, ict/technologie).

- *Werkmanagement*

De leraar wil zijn werk (beter) leren indelen en organiseren voor hemzelf (onderwerpen: balans werk-privé, grenzen bewaken)

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

Focus op inhoud

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

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

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

10.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

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

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

Voor ervaren leraren:

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

Voor schoolorganisatie/beleid:

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

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

- Voorkom uitval

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

- Bied structureel ondersteuning voor professionalisering van ervaren leraren

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

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

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

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

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

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

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

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

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

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

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

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

 Veldman, I. (2017). *Stay or leave? Veteran teachers' relationships with students and job satisfaction* (Doctoral dissertation). Leiden University.
https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/57992?_ga=2.66176301.2005015261.1564394638-143784146.1529569790

Verder lezen

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

Runhaar, P., Sanders, K., & Van Rijn, M. (2009). Human resources management (HRM) voor professionele ontwikkeling in het onderwijs.
[https://www.leraar24.nl/app/uploads/Literatuuronderzoek - HRM voor professionele ontwikkeling in het onderwijs.pdf](https://www.leraar24.nl/app/uploads/Literatuuronderzoek_-_HRM_voor_professionele_ontwikkeling_in_het_onderwijs.pdf)

 In zijn oratie beschrijft Adrie Visscher de kenmerken van expertiseontwikkeling bij leraren.
Visscher, A. (2017). *Gericht ontwikkelen van leerkrachtkwaliteiten* (Oratie). Twente University.
<https://www.utwente.nl/nl/bms/elan/nieuws/oraties/oraties/oratie-professor-a.j.-visscher.pdf>



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

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

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



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

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

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

OVER DE AUTEURS

Marius Bilkes werd door het traineeship 'Eerst de Klas' gegrepen door het onderwijs. Tijdens (en na) dit traineeship heeft hij gewerkt als leraar en behaalde hij zijn eerstegraads lesbevoegdheid maatschappijleer. Hij is mede-initiatiefnemer van het Expertisecentrum Hybride Docent. Daarnaast is hij betrokken bij meer projecten rondom werken in het onderwijs.

Marianne Boogaard is senioronderzoeker bij het Kohnstamm Instituut. Ze is gespecialiseerd in praktijkgericht en ontwerponderzoek samen met leraren en houdt zich daarnaast bezig met een breed terrein aan onderzoeksvragen, van kinderopvang tot hoger onderwijs. Het inhoudelijk accent ligt daarbij op onderwijsvernieuwing, onderwijsachterstanden, diversiteit, burgerschap, taal en interactie.

Jurriën Dengerink was tot zijn pensioen in 2018 medewerker onderwijsontwikkeling bij het Universitair Centrum voor Gedrag en Bewegen van de Vrije Universiteit. Tevens was hij secretaris van de Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen ICL. Zijn aandachtsgebied is de professionele ontwikkeling van leraren en lerarenopleiders. Hij was co-auteur van *Een beroepsbeeld voor de leraar* (2017).

Esther van Dijk doet promotieonderzoek aan de Universiteit Utrecht naar expertiseontwikkeling van leraren aan de universiteit. Hiervoor was ze projectleider kwaliteitsbeleid bij een scholengroep in het voortgezet onderwijs en medewerker bij een onderwijskundig adviesbureau.

Luc Dorenbosch is zelfstandig toegepast onderzoeker bij debaaningenieurs.nl (een spin-out van TNO). Hij helpt bedrijven en organisaties met *job engineering* en nieuwe baanvormen. Samen met het Expertisecentrum Hybride Docent verkent hij de kansen en keerzijdes van het hybride werken in het onderwijs en andere sectoren.

Albert Kampermann is *assistant professor* Duurzaam strategisch HRM aan de Open Universiteit. Hij houdt zich bezig met onderwijs over en onderzoek naar duurzaam strategisch HRM.

Manon Kluijtmans is hoogleraar Onderwijs ter verbinding van onderzoek en beroepspraktijk aan het Universitair Medisch Centrum Utrecht. Daarnaast is ze vice-rector Onderwijs en wetenschappelijk directeur van het Centre for Academic Teaching aan de Universiteit Utrecht. Haar onderzoek is gericht op het opleiden van professionals die twee of meer gebieden verbinden, zoals leraar-onderzoekers of zorgverlener-onderzoekers. Hierbij hebben identiteitsvorming en ontwikkeling van *boundary crossing* competenties haar bijzondere interesse.

Marinka Kuijpers is bijzonder hoogleraar Leeromgeving en Leerloopbanen aan de Open Universiteit. Ze heeft een eigen onderneming, CarPe CarrièrePerspectief, en is directeur/bestuurder van het trainingsbureau

Loopbaangroep. Ze is in 2003 gepromoveerd op een onderzoek naar loopbaancompetenties. In 2008 is ze onderscheiden met de Johan van der Sanden erepenning door de Stichting Platforms Vmbo.

Monika Louws is universitair docent bij de afdeling Educatie van de faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht. In haar promotieonderzoek onderzocht ze professionaliseringsbehoeften van leraren in het voortgezet onderwijs. Momenteel doet ze onderzoek naar de leercultuur van scholen en de rol van schoolleiders in het ondersteunen van professionele ontwikkeling.

Susan McKenney is hoogleraar Docentprofessionalisering, Schoolontwikkeling en Onderwijstechnologie aan de Universiteit Twente. Haar onderzoek richt zich op deze thema's in relatie tot curriculumvernieuwing. Ook bestudeert ze synergetische vormen van samenwerking tussen onderzoek en praktijk.

Jacobiene Meirink is programma- en beleidsmedewerker bij het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). Tot juni 2019 was ze universitair docent bij het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) van Universiteit Leiden. Professionele ontwikkeling van leraren, en in het bijzonder leren in interactie, is de focus van haar onderzoek.

Ietje Pauw is lector Narratieve Professionele Identiteit aan Katholieke Pabo Zwolle en coördinator van het KPZ Kenniscentrum. Haar onderzoek richt zich op de ontwikkeling van de professionele identiteit van (aanstaande) leraren, zoals die zichtbaar wordt in hun verhalen. Een tweede onderzoeksthema is de leraar als leesbevorderaar.

Marieke van der Schaaf is hoogleraar Onderzoek en ontwikkeling van onderwijs in de gezondheidszorg aan de faculteit Geneeskunde van de Universiteit Utrecht, Universitair Medisch Centrum Utrecht (UMCU). Ze is directeur van het expertisecentrum van onderwijs en opleiding in het UMCU. Haar onderzoek richt zich op feedback in interactie, expertiseontwikkeling en *learning analytics* bij professionals, in het bijzonder zorgprofessionals.

Judith Semeijn is hoogleraar Duurzaam HRM aan de Open Universiteit. Speerpunten in haar onderzoek zijn duurzame inzetbaarheid en loopbanen, duurzaam beleid en een leven lang ontwikkelen. Ze is *research fellow* bij het Research Centrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt aan de Universiteit van Maastricht.

Marco Snoek is lector Leren en innoveren aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Van 2014 tot 2018 was hij projectleider van het project Junior Leraar dat gericht was op het ondersteunen van startende leraren in het Amsterdamse po en vo. Hij was co-auteur van *Een beroepsbeeld voor de leraar* (2017).

Jan van Tartwijk is hoogleraar Toegepaste onderwijswetenschappen aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht en directeur van de Graduate School of Teaching (GST) van de UU. In zijn onderzoek en onderwijs richt hij zich onder meer op de communicatie tussen leraar en leerlingen in de klas, op de ontwikkeling van expertise van leraren en andere professionals, en de bijdrage die opleidingen zoals de lerarenopleiding daaraan kunnen leveren.

Kees van der Velden werd door het traineeship 'Eerst de Klas' gegrepen door het onderwijs. Tijdens (en na) dit traineeship heeft hij gewerkt als leraar maatschappijleer. Hij is mede-initiatiefnemer van het Expertisecentrum Hybride Docent. Daarnaast is hij betrokken bij meer projecten rondom werken in het onderwijs.

Marc Vermeulen is hoogleraar (Onderwijs-)sociologie bij Tias School for Business and Society Tilburg University. Hij houdt zich onder meer bezig met de waardering van de kwaliteit van publieke dienstverlening en de rol van de professionals die deze diensten verlenen (zoals leraren). Eerder was hij leraar en lerarenopleider. Nu is hij onder meer toezichthouder in het (beroeps-)onderwijs.

Adrie Visscher is hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit Twente (ELAN, vakgroep Docentontwikkeling) en hoogleraar Opbrengstgericht werken in het onderwijs aan de Rijksuniversiteit Groningen. Zijn onderzoek is gericht op het meten en verbeteren van leskwaliteit en hij is onder meer betrokken bij projecten rondom differentiatie, formatieve evaluatie en het digitaal meten van leskwaliteit met de Impact! tool.

Bas de Wit is teamleider Professionele schoolorganisatie bij de VO-raad. Hij houdt zich onder meer bezig met thema's als het opleiden van leraren en hun loopbaanontwikkeling, organisatieontwikkeling in het onderwijs en met strategisch personeelsbeleid. Hij was co-auteur van *Een beroepsbeeld voor de leraar* (2017).

Alles op een rij... praktische handreikingen uit onderzoek voor het voortgezet onderwijs I

15 jaar onderzoek handzaam samengevat over:



- Goede toetsen maken en afnemen
- Motiveren
- Orde houden
- Begrijpend lezen op het vmbo
- Een goede start in de brugklas
- Huiswerk
- Ouderbetrokkenheid bevorderen

€12,95

ISBN 978 90 77 866 412

Alles op een rij... praktische handreikingen uit onderzoek voor het voortgezet onderwijs II

15 jaar onderzoek handzaam samengevat over:



- Grip op het schooladvies
- Formatief evalueren
- Burgerschap
- Taal bij zaak- en bètavakken
- Pesten
- Werkdruk en stress
- Collegiaal leren

€12,95

ISBN 978 90 77 866 535

Kijk voor een aantrekkelijke setprijs van **3 boeken voor € 30,-** op www.tenbrinkuitgevers.nl

Alles op een rij... praktische handreikingen uit onderzoek voor het basisonderwijs I

15 jaar onderzoek handzaam samengevat over:



- Effectieve feedback
- Begrijpend lezen
- Rekenen
- Lesgeven aan kleuters
- Ouderbetrokkenheid bevorderen
- Een goede overdracht van groep 8 naar de brugklas

€12,95

ISBN 978 90 77 866 429

Alles op een rij... Praktische handreikingen uit onderzoek voor het basisonderwijs II

15 jaar onderzoek handzaam samengevat over:



- ADHD
- Dyslexie
- Autisme
- Normen en waarden
- Leren in groepjes
- Werkdruk verminderen en stress voorkomen

€12,95

ISBN 978 90 77 866 481

Bestellen via www.didactiefonline.nl.

www.tenbrinkuitgevers.nl



ten brink **uitgevers**
sinds 1848

Vakliteratuur voor professionals in het onderwijs

Werk maken van gelijke kansen

Papieren
boek te koop
en gratis te
downloaden



Auteurs: Linda van den Bergh, Eddie Denessen, Monique Volman, Bea Ros en Monique Marreveld
Boek: 124 pagina's, softcover
ISBN: 978 907 786 6580

Als leraar wil je het beste voor je leerlingen. Hoe zorg je ervoor dat je daadwerkelijk iedereen gelijke kansen geeft? En dat je jongens en meisjes op hun talenten - en niet op bijvoorbeeld hun afkomst of taal - beoordeelt? Dit boek geeft inzicht in hoe verwachtingen van leraren tot stand komen en welke invloed dat heeft op de prestaties van leerlingen. Het helpt je om bewuster werk te maken van gelijke kansen.

Lector Linda van den Bergh (Fontys) en hoogleraren Eddie Denessen (Radboud Universiteit/Universiteit Leiden) en Monique Volman (Universiteit van Amsterdam) selecteerden uit de schatkamer van het internationale onderwijsonderzoek twintig kernpublicaties.

Onderwijsjournalisten Bea Ros en Monique Marreveld beschrijven in een aanstekelijke en heldere stijl de kerninzichten, met ruim aandacht voor praktische tips. Een inspirerend boek voor alle leraren die hun leerlingen het beste willen bieden.

www.tenbrinkuitgevers.nl

