

# Beroepspraktijk vraagt om (h)erkenning en ontwikkeling van persoonlijke professionaliteit

Frank Cornelissen, Onderwijsraad

Samenvatting

*De maatschappij en de wereld van leerlingen veranderen in hoog tempo en scholen moeten hier voortdurend op een goede manier bij aansluiten. Dit heeft de beroepspraktijk van leraren in bepaalde opzichten ingewikkelder gemaakt: vakinhouden veranderen snel, de kennis over lesgeven breidt zich uit, leraren hebben veel 'sociaal werk' taken, er is een groeiende multiculturaliteit onder leerlingen, leerlingen met speciale onderwijsbehoeften worden geïntegreerd in reguliere klassen, enzovoorts. In zijn verkenning 'Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit' beschrijft de Onderwijsraad de uitdagende en soms complexe beroepspraktijk van leraren (Onderwijsraad, 2013). De raad is in gesprek met ruim 140 leraren en andere deskundigen op zoek gegaan naar wat het tegenwoordig precies van individuele leraren vraagt om op een goede, professionele manier hun dagelijkse werk te doen: hun persoonlijke professionaliteit. De bedoeling is om met deze verkenning het discours over de versterking van de professionaliteit van leraren te verbreden, te verdiepen en aan te jagen. In dit artikel wordt eerst stilgestaan bij hoe de Onderwijsraad naar professionaliteit heeft gekeken (deel 1). In het tweede deel wordt ingezoomd op hoe de beroepspraktijk van leraren er vandaag de dag uitziet. In het derde deel worden ten slotte enkele kernaspecten beschreven van de persoonlijke professionaliteit die leraren nodig hebben om in deze beroepspraktijk goed te handelen. De ontwikkeling van deze aspecten zou een vanzelfsprekend onderdeel moeten (gaan) uitmaken van lerarenopleidingen en nascholingsprogramma's.*

## DEEL 1 - PROFESSIONALITEIT VAN LERAREN: WAAR HEBBEN WE HET OVER?

In dit eerste deel wordt beschreven hoe professionaliteit door de Onderwijsraad is benaderd. In het dagelijks spraakgebruik staat professionaliteit vaak synoniem voor het goed uitvoeren van een bepaald beroep. Een automonteur die bijvoorbeeld de reparaties netjes heeft uitgevoerd en de klant naar tevredenheid heeft geholpen, wordt al snel 'professioneel' genoemd. Ook in het kader van de kwaliteit van leraren spreken we vaak over hun professionaliteit en de noodzaak van verdere professionalisering, maar wat bedoelen we hier nu mee? De (versterking van) professionaliteit van leraren kan op verschillende manieren worden benaderd:

### ► *Individuele en collectieve professionaliteit*

Er is een individuele en collectieve kant van professionaliteit. De individuele kant is de professionaliteit van individuele leraren, die voortvloeit uit hun persoonlijke waarden en hun opvatting over de leraar die zij willen zijn. De verantwoordelijkheid voor de instandhouding van deze individuele professionaliteit ligt bij de individuele leraar. Aan de andere kant is professionaliteit ook ingebed in een kader van gedeelde normen, waarden en opvattingen binnen een beroepsgroep of schoolteam. Er is een collectieve opvatting over wat het betekent om op een professionele manier leraar te zijn en er is een collectieve verantwoordelijkheid voor de instandhouding van deze professionaliteit. Het voorstel voor de herijking van de

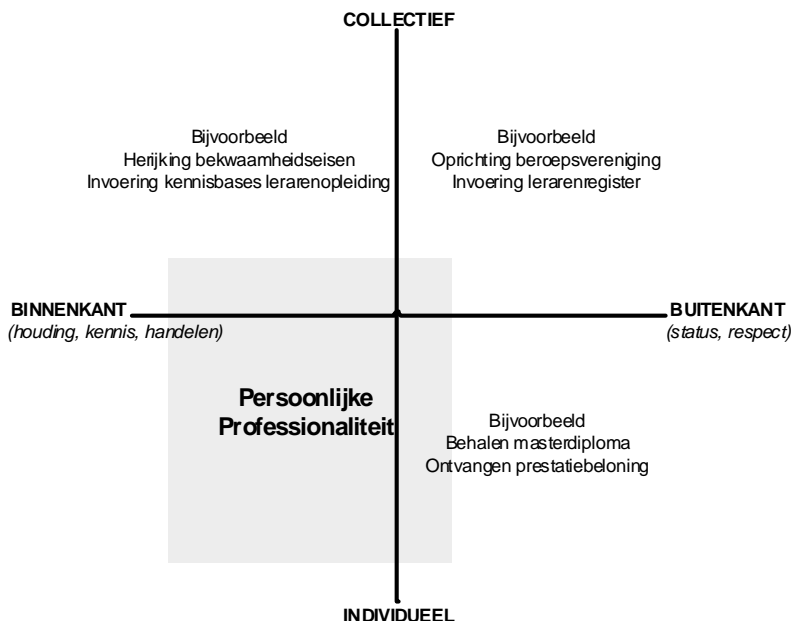
bekwaamheidseisen door de recent opgerichte beroepsvereniging voor leraren, de Onderwijscoöperatie, is daar een goed voorbeeld van.

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

► *Binnenkant en buitenkant van professionaliteit*

Je kunt daarnaast naar de binnenkant en buitenkant van professionaliteit kijken. Bij de buitenkant van professionaliteit gaat het erom wat het betekent om een professional te zijn in termen van status en reputatie. Op welke manier kijkt de buitenwereld aan tegen het leraarschap? Hierbij spelen bijvoorbeeld de hoogte van het opleidingsniveau, het salaris en de (academische) kwaliteit van de kennisbasis een rol. De binnenkant van professionaliteit gaat over het professioneel handelen in de dagelijkse onderwijspraktijk, en de houding, kennis en normen die daaraan richting geven. Het gaat er hierbij om wat leraren nastreven en de kwaliteit van hun houding, kennis en handelen in de praktijk.

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



Figuur 1. Professionaliteit van leraren.

## Dimensies van professionaliteit schematisch weergegeven

In figuur 1 zijn de twee professionaliteitsdimensies van individueel-collectief en binnenkant-buitenkant op twee elkaar kruisende assen weergegeven. Het schema is niet zozeer bedoeld als een nieuw model voor professionaliteit, maar als kijkkader om te zien waar de huidige maatschappelijke discussies en (overheids)maatregelen voor de versterking van professionaliteit van leraren zich op concentreren.

Het schema illustreert vier kwadranten die onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden en elk een belangrijk onderdeel van de professionaliteit van leraren vertegenwoordigen. De twee kwadranten die de buitenkant van professionaliteit beschrijven, richten zich op de status en het respect die leraren in hun beroep aan de ene kant collectief krijgen toegekend als onderdeel van de school, het schoolbestuur of de beroepsgroep die het leraarschap vertegenwoordigt (bijv. invoering lerarenregister) of aan de andere kant zoals individuele leraren die krijgen toegekend in hun eigen beroepspraktijk (bijv. ontvangen prestatiebeloning). De twee kwadranten die de binnenkant van professionaliteit beschrijven, richten zich op de kwaliteit van de houding, kennis en het handelen van leraren, zoals die aan de ene kant collectief wordt vormgegeven door de school, het schoolbestuur of de beroepsgroep (bijv. formulering bekwaamheidseisen) of zoals die aan de andere kant door individuele leraren in hun eigen dagelijkse onderwijspraktijk wordt vormgegeven. Interactie tussen de kwadranten ontstaat bijvoorbeeld wanneer de formulering van bekwaamheidseisen voor leraren door de beroepsgroep (collectief-binnenkant) door een duidelijke eis aan de houding en het handelen van leraren ook de status en het respect voor het leraarschap als collectief vergroot (collectief-buitenkant).

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

## Persoonlijke professionaliteit blijft onzichtbaar

Wanneer recente voorbeelden uit het professionaliseringsdebat en de initiatieven ter versterking van de professionaliteit van leraren in het schema worden geplaatst, blijkt dat er weinig expliciete aandacht is voor de persoonlijke professionaliteit (Onderwijsraad, 2013). Dit is een witte vlek in de maatschappelijke discussies en (overheids)initiatieven voor de versterking van de professionaliteit van leraren. Die richten zich overwegend op het versterken van het respect en de status van leraren en het collectief van de beroepsgroep. Dit is belangrijk, maar wisselwerking met de individuele binnenkant van professionaliteit is essentieel. Immers, professionaliteit is ook in belangrijke mate persoonsgebonden en moet in de onderwijspraktijk uiteindelijk tot uiting komen in de kwaliteit van het dagelijks handelen, de kennis en beroepshouding van indi-

viduele leraren binnen hun schoolteam. In het licht van deze constatering is de aard van persoonlijke professionaliteit nader verkend vanuit twee hoofdvragen: (1) Hoe ziet de dagelijkse beroepspraktijk van leraren er vandaag de dag uit? en (2) Wat vraagt deze beroepspraktijk van individuele leraren om hierin goed, professioneel te handelen?

## DEEL 2 - VERKENNING VAN DE BEROEPSPRAKTIJK

We zoomen nu in op de beroepspraktijk van leraren. Op basis van gesprekken die de raad voerde met ruim 140 leraren uit het speciaal-, basis-, voorgezet, en middelbaarberoepsonderwijs tijdens schoolbezoeken en twee grootschalige lerarendiners in Rotterdam en Zwolle zijn we tot een beschrijving van de beroepspraktijk en de daaruit volgende conclusies voor de ontwikkeling van persoonlijke professionaliteit gekomen. Tijdens deze gesprekken werd aan de leraren gevraagd wat het betekent om vandaag de dag op een goede manier hun beroep als leraar uit te oefenen. Leidende vragen waren hierbij: Wat drijft je? Met welke kwesties krijg je in je onderwijspraktijk te maken? Hoe ga je daar op een goede, professionele manier mee om? Gedurende een iteratief proces waarin gesprekken werden gevoerd en de (tussen)uitkomsten in de raad werden besproken, ontstond een beeld van de huidige beroepspraktijk, zoals leraren die ervaren en de persoonlijke professionaliteit die nodig is om daarin goed te handelen. Deze uitkomsten zijn verbonden aan relevante inzichten uit de literatuur en input van deskundigen op het terrein van professionaliteit van leraren, zoals schoolleiders, lerarenopleiders en onderzoekers (zie voor een volledig overzicht van geraadpleegde literatuur en deskundigen: Onderwijsraad, 2013).

### Een uitdagend beroep: spanningsvelden in de beroepspraktijk

Goed onderwijs geven, vraagt van leraren gedurende de dag hun volledige aandacht. De complexiteit en uitdaging van het leraarschap worden geïllustreerd door spanningsvelden die onlosmakelijk verbonden zijn aan de beroepspraktijk van leraren. Leraren gaven in de gesprekken aan dat ze hierbinnen regelmatig voor (ingewikkelde) professionele keuzes worden gesteld. De beroepspraktijk van leraren is beschreven aan de hand van vijf spanningsvelden die als opbrengst uit gesprekken en literatuur naar voren zijn gekomen.

- ▶ *Spanning tussen doeldomeinen van onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming*  
Het onderwijs heeft in de basis drie verschillende doeldomeinen, die elkaar deels overlappen (Biesta, 2011; Peschar, 1995). Onderwijs heeft in de eerste plaats als doel om mensen kennis en vaardigheden bij te brengen die ze nodig hebben voor een vervolgopleiding of beroep (kwalificatie). Daarnaast beoogt onderwijs om leerlingen te integreren in bepaalde sociale structuren, zoals de maatschappij of het beroep. Leerlingen worden ingeleid in culturele, sociale, politieke of professionele praktijken, tradities en waarden (bijvoorbeeld burgerschapseducatie). Soms wordt - en dat is het derde doeldomein - persoonsvorming genoemd om te benadrukken dat het onderwijs ook de subjectieve, autonome kant van de leerling vormt.

In de praktijk voelen leraren de fundamentele spanning tussen deze drie doeldomeinen. Ze streven er naar dat al hun leerlingen voldoende halen, met een diploma uiteindelijk gekwalificeerd de arbeidsmarkt opgaan en competente, kritische en creatieve beroepsbeoefenaren

worden. Tegelijkertijd willen ze dat diezelfde leerlingen als goed burger deel kunnen uitmaken van de samenleving. Bovendien is het hun bedoeling dat iedere leerling de eigen persoonlijkheid ontwikkelt en eigen keuzes leert maken. Leraren moeten gedurende de dag voortdurend inschattingen maken wat in de gegeven situatie de gewenste balans is tussen deze doeldomeinen. Leraren zoeken die balans op momenten waarop ze bijvoorbeeld moeten inschatten wat in een specifieke situatie het beste is voor een bepaalde leerling of welke soort vakinhoud en-didactiek het beste kan worden aangeboden aan de groep. Dit spanningsveld wordt sterker wanneer er van buitenaf eisen worden gesteld aan het onderwijs waardoor leraren zich genoodzaakt voelen om één van de doeldomeinen voorrang te geven ten koste van de andere en ze niet meer zelf in hun praktijksituaties de gewenste balans kunnen bepalen. Zo vertelt een leraar voortgezet onderwijs in de gesprekken bijvoorbeeld: *"Tijdens vergaderingen wordt de meeste tijd besteed aan manieren waarop het verschil tussen het centraal examen en het schoolonderzoek verkleind kan worden. In de lessen wordt meer geoefend met de stof die ze voor examen moeten kennen... Er is steeds minder ruimte voor het vormend deel van het onderwijs... Bij mij is ooit de liefde voor het werk van Couperus ontwaakt doordat mijn leraar zo mooi kon vertellen over dat onderwerp en het zo goed kon verbeelden. Voor dit soort dingen is vandaag de dag geen tijd meer."*

- ▶ *Spanning tussen het streven naar gemeenschappelijkheid en het bieden van maatwerk*  
Leraren staan voor de taak om in hun onderwijs iets gemeenschappelijks voor al hun leerlingen na te streven. Het onderwijs vervult bepaalde functies en streeft naar het bereiken van gemeenschappelijke kerndoelen en eindtermen. Tegelijkertijd staan leraren steeds meer voor de taak om naar maatwerk te streven en hun onderwijs af te stemmen op de individuele ontwikkelbehoeften van hun leerlingen (Ponte, 2003). Dit spanningsveld wordt voor leraren nadrukkelijker op het moment dat leerlingen steeds meer gaan verschillen in hun individuele behoeften (bijv. grotere verschillen in zorgbehoeften of grotere verschillen in sociaal-culturele achtergrond en moedertaal). Het is voor leraren dan een hele uitdaging om aan te sluiten bij al deze individuele behoeften van hun leerlingen en tegelijkertijd de hele groep naar het gewenste, gemeenschappelijke eindniveau te brengen.
- ▶ *Spanning tussen persoonlijke betrokkenheid en professionele distantie*  
Leraren zijn doorgaans sterk betrokken bij het welzijn en de ontwikkeling van hun leerlingen. De leerlingen gaan hen aan het hart en hun betrokkenheid is een belangrijk bron van motivatie. Ze zien de behoeften van hun leerlingen en het is niet verwonderlijk dat leraren zo goed mogelijk zorg willen dragen voor ieder van hen. Toch zijn er situaties waarin hun persoonlijke betrokkenheid op gespannen voet kan komen te staan met de professionele distantie die van hen wordt gevraagd op basis van schoolregels, standaarden en persoonlijk welzijn. Er zijn bijvoorbeeld hulpvragen van leerlingen die niet meer (alleen) door de leraar kunnen worden beantwoord. De vraag voor leraren is dan waar hun betrokkenheid kan of moet ophouden en er meer professionele afstand gewenst is (Aultman, Williams-Johnson, & Schutz, 2009).
- ▶ *Spanning tussen sturing en begeleiding van het leerproces*  
Een oud en belangrijk spanningsveld in het lesgeven is dat tussen het sturen en begeleiden van het leerproces. Leraren kunnen hun handelen richten op de vrijheid in het leren van hun

leerlingen of op het sturen van hun leerproces (Berlak, & Berlak, 1981; Tzuo, 2007). In de eerste situatie begeleiden leraren leerlingen en in de tweede situatie onderwijzen ze hun leerlingen. Aan de ene kant moeten leraren het zelfstandig leerproces van hun leerlingen stimuleren en hen daarin coachen, maar aan de andere kant hebben leraren ook ideeën en verwachtingen over de richting en de uitkomsten van het leerproces en moeten ze op het juiste moment sturing geven. Regelmatig ontstaan er voor leraren situaties waarin een spanning tussen deze twee ontstaat en ze zich afvragen in hoeverre begeleiding dan wel sturing gewenst is.

- ▶ *Spanning tussen eigen onderwijs-pedagogische opvattingen en die van anderen*  
Onderwijs vindt plaats in interactie, samenwerking en verbinding met anderen. Collega's, schoolleiding, jeugdzorg, maatschappelijk werk, ouders en andere betrokkenen hebben hun eigen opvattingen over hoe een leraar onderwijs-pedagogisch zou moeten handelen. Soms verschillen deze opvattingen met die van de betreffende leraar. Leraren komen dan in situaties waarin een spanningsveld ontstaat waarin zij moet beslissen in hoeverre ze zullen handelen naar hun eigen opvattingen/waarden of naar de wensen/opvattingen van collega's, ouders of andere betrokkenen (Shapira-Lishchinsky, 2011).

## Leraren moet omgaan met dilemma's binnen én buiten de klas

De verschillende spanningsvelden leiden ertoe dat leraren in hun onderwijspraktijk regelmatig voor ingewikkelde kwesties komen te staan waarin ze (soms snelle) keuzes moeten maken. Vaak gaat het hier om specifieke situaties met daarin specifieke leerlingen, groepen, doelstellingen en samenwerkingspartners. Er bestaat geen vast recept voor hoe leraren moeten handelen in deze tot op zekere hoogte unieke situaties. Ze stellen leraren voor dilemma's waarin je verschillende dingen kunt doen en waarvoor diverse opties iets goeds te zeggen is (Van Kan, Brouwer, & Zitter, 2012). De leraar moet hierin steeds zelf een goede inschatting maken en kiezen wat in het specifieke geval de meest effectieve en gewenste manier van handelen is.

De illustratie in Figuur 2 laat zo'n dilemmasituatie zien in de dagelijkse lespraktijk van een leraar in het voortgezet onderwijs. Na de les gaf hij aan dat hij er in dit geval voor had gekozen om de regels rondom mobiele telefoons in zijn klas strikt te hanteren, maar achteraf ook goede redenen zag om in het geval van deze jongen die regel minder streng toe te passen. De huidige onderwijspraktijk van leraren stopt niet bij de deur van het klaslokaal. In iedere sector werken leraren tegenwoordig samen als onderdeel van een team en steeds vaker vindt er daarbuiten nog samenwerking en interactie met anderen betrokkenen plaats (bijv. zorgcoördinator, hulpverlener of ouders). De onderwijspraktijk buiten het leslokaal neemt voor leraren vandaag de dag een steeds belangrijker plaats in. In de gesprekken met leraren werd duidelijk dat leraren hier ook regelmatig voor dilemma's komen te staan. Deze dilemma's ontstaan in de wisselwerking tussen de individuele leraren en hun omgeving (collega's, leidinggevendenden, vakgroep, zorgteam, enz.).

Zo'n dilemma kan bijvoorbeeld ontstaan in de relatie met collega's. Leraren kunnen sterk betrokken zijn bij hun collega's en deze betrokkenheid kan een belangrijk bron van motivatie zijn en de basis van een hecht team. Echter leraren kunnen dilemma's ervaren in hoeverre ze zich in keuzes loyaal naar hun collega's en hun opvattingen moeten opstellen en in hoeverre ze keuzes



Figuur 2. Voorbeeld van een dilemma in de klas: strikt hanteren van regels of ze juist minder streng toepassen (Van Kan, et al., 2012)

moet maken vanuit hun eigen oordeel over wat het beste is in een bepaalde situatie (Shapira-Lishchinsky, 2011); in hoeverre stel je je als leraar net als je collega's niet actief op bij de ontwikkeling van een nieuwe zorgstructuur en laat je de vernieuwing 'overwaaien' en in hoeverre draag je eigen ideeën voor verbetering aan?

De beschreven dilemma's zijn in de beroepspraktijk van leraren niet te vermijden. Sterker nog, ze behoren bij het leraarschap (Kelchtermans, 2012). Ze illustreren de complexiteit van de dagelijkse beroepspraktijk en wat het van leraren vraagt om daarbinnen goed, professioneel te handelen. Ze laten zien dat het op professionele keuzemomenten van leraren zelden gaat om een eenvoudige goed-fout afweging en een keuze voor één van de twee uitersten. Deze keuzes blijken vaak niet zo zwart-wit; ze hangen af van de kenmerken van de specifieke situatie en leraren kunnen vanuit verschillende perspectieven handelen (Van Kan, Ponte, & Verloop, Accepted).

### DEEL 3 - KERNASPECTEN VAN DE PERSOONLIJKE PROFESSIONALITEIT

Op basis van de bovenstaande beschrijving kunnen we concluderen dat er voor het goed handelen in ingewikkelde beroepspraktijk geen vaste 'recepten' bestaan en leraren in hun praktijk steeds zelf goede inschattingen moeten maken en beoordelen wat in hun specifieke, lokale praktijksituatie de beste handeling is. Hoewel er een sterk beroep wordt gedaan op het eigen praktisch oordeelsvermogen van leraren, is echter het gezag waarmee leraren tegenwoordig die

beslissingen in hun beroepspraktijk nemen minder vanzelfsprekend geworden (Jansen, Van de Brink, & Kybers, 2012). Leraren moeten hun gezag naar leerlingen, ouders en andere partijen steeds opnieuw verdienen. Dit vraagt van individuele leraren om een (ontwikkeling van) persoonlijke professionaliteit die hen in staat stelt om in hun specifieke praktijksituaties eigen keuzes te maken, deze te verantwoorden naar betrokkenen en zo het benodigde gezag voor hun professioneel handelen te verwerven of behouden. Hoe deze persoonlijke professionaliteit eruit ziet zal in dit derde deel worden beschreven aan de hand van vier kernaspecten, die uit de literatuur en de gesprekken met leraren en andere deskundigen naar voren zijn gekomen.

## Kernaspect 1:

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

Hoewel veel situaties in de onderwijspraktijk ingewikkeld zijn, is er vaak weinig tijd om lang na te denken. Hoe zorgen leraren er bijvoorbeeld voor dat de orde in hun klas snel wordt hersteld? Als leraar kun je niet om deze technische 'hoe-vragen' heen. Ze komen veel voor, ze zijn belangrijk en vragen om een direct antwoord; je moet gewoonweg (snel) iets doen anders wordt je klas afgebroken. In de drukte van de dagelijkse praktijk lopen leraren het risico dat het bij het beantwoorden van deze 'hoe-vragen' blijft. Waarom leraren voor een bepaalde handeling kiezen, blijft dan impliciet.

#### *Leraren die weten waar ze voor staan kunnen doelgericht ergens voor gaan*

Het antwoord op de normatieve 'waarom-vragen' van hun onderwijs is voor leraren van fundamenteel belang voor het goed beantwoorden van de vele 'hoe-vragen' in hun beroepspraktijk. Waar sta je als leraar voor? Professioneel handelen vereist dat je goed weet waarom je iets doet en wat je met je onderwijs nastreeft. Het gaat immers niet alleen om wat er in een situatie mogelijk is of zou moeten gebeuren, maar ook wat een leraar wenselijk, waardevol of belangrijk vindt (Biesta, 2011). Waarom houdt een lerares rekening met de capaciteiten van een specifieke leerling bij de eisen gesteld aan de hoeveelheid werk die tijdens een rekenles moet worden verricht? Waarom niet voor alle leerlingen dezelfde eisen? Wellicht is het haar doel om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de mogelijkheden van haar leerlingen en hen succeservaringen te laten opdoen. Haar keuze in hoe zij haar leerstof aanbiedt, wordt dus gedreven door haar opvatting over het waarom van haar onderwijs; zij vindt het belangrijk en waardevol in haar onderwijs om aan te sluiten bij de mogelijkheden van haar individuele leerlingen. Zo'n professioneel doel of professionele waarde bepaalt waarom zij het in deze situatie op deze manier aanpakt. Het 'waarom' en 'hoe' van het handelen van leraren hangen in de praktijk dus nauw met elkaar samen. Goed, professioneel handelen vraagt van individuele leraren dat ze het 'waarom' en 'hoe' steeds weer met elkaar in verband brengen. Alleen als leraren goed weten waar ze in hun onderwijs voor staan, kunnen ze in hun beroepspraktijk ook doelgericht ergens voor gaan. Deze leraren nemen het onderwijs zoals het is niet voor lief, maar hebben ideeën over de inrichting en ontwikkeling ervan en streven (samen met anderen) de waarden en doelen na die ze belangrijk vinden (Jacobs, 2010).

#### *Het gesprek over de 'waarom-vraag' wordt mogelijk én noodzakelijk*

De beroepspraktijk is ingewikkeld en tevens is het gezag waarmee leraren beslissingen maken tegenwoordig niet meer vanzelfsprekend. Leraren kunnen niet anders dan proberen hun redenen voor hun keuzes in hun handelen zo goed mogelijk te expliciteren en beargu-



menteren, maar ze kunnen daarbij niet terugvallen op een gezaghebbend instituut of kennisbasis die hun het daarvoor benodigde gezag verleent. Zelfs wanneer er specifieke onderzoeksresultaten over een onderwerp beschikbaar zijn, moeten leraren nog steeds zelf beslissen in hoeverre deze in hun specifieke praktijksituatie toepasbaar zijn en recht doen aan hun leerlingen. Deze onzekerheid en 'betwistbaarheid' van hun handelen, hoort bij de onderwijspraktijk van leraren. Het is een vorm van kwetsbaarheid in de professionaliteit van leraren die niet zozeer een probleem is, maar een kenmerk van het leraarschap. Het hoort bij het beroep en maakt de relatie en het gesprek met anderen mogelijk én noodzakelijk (Kelchtermans, 2012).

Het kunnen expliciteren van hun waarden en doelen stelt leraren in staat om aan anderen (schoolleiding, zorgspecialisten, ouders, etc.) goed uit te leggen wat ze belangrijk vinden in hun onderwijs en waarom. Van hieruit kunnen leraren hun handelen verantwoorden en de dialoog over hun keuzes aangaan. Bovendien kunnen leraren die deze dialoog aangaan ook noodzakelijke verbindingen leggen met andere professionals. Deze interdisciplinaire dialoog en samenwerking met bijvoorbeeld de orthopedagoog, jeugdhulpverlener, maatschappelijk werker of lerarenopleider, wordt voor leraren steeds belangrijker om goed te kunnen handelen in hun complexe beroepssituaties (Schuman, 2010).

## Kernaspect 2:

### Ingewikkelde praktijkkwesies vragen om eigen, wijze antwoorden

In de beroepspraktijk zoals die eerder werd beschreven, stellen specifieke situaties met daarin specifieke leerlingen, groepen, samenwerkingspartners en doelstellingen leraren geregeld voor ingewikkelde vraagstukken. Leraren moeten daarin voortdurend zelf (snelle) keuzes maken wat in hun specifieke praktijksituatie de meeste geschikte handeling is. Dit vraagt van leraren om een goed ontwikkeld beoordelingsvermogen: praktische wijsheid (Lunenberg & Korthagen, 2009). Leraren moeten vaak een praktische en wijze afweging maken wat in hun specifieke situatie de juiste handeling is. Ze wegen niet alleen af hoe ze de situatie oplossen, maar ook waarom dat in het specifieke geval de juiste oplossing is. Dit veronderstelt wat hierboven al werd beschreven dat leraren in hun beroepspraktijk niet alleen de technische 'hoe-vragen' moeten kunnen beantwoorden, maar ook de 'waarom-vragen' van hun onderwijs.

#### *Wisselwerking ervaring en theorie*

Deze praktische wijsheid van leraren ontwikkelt zich in de wisselwerking tussen ervaring en theorie. Het vraagt van leraren dat ze in hun praktijk proberen toe te passen wat ze vanuit de theorie weten en kijken in hoeverre deze theoretische inzichten in hun specifieke praktijksituaties wel of niet werken. Gaandeweg gaan ze situaties steeds beter doorzien en ontwikkelen ze een gevoeligheid voor wat belangrijk is en wat ze wel of niet moeten doen in specifieke onderwijssituaties. Ze gaan scherp zien, horen en voelen wat er in een situatie allemaal speelt en wat de essentie is; dit 'gevoel' voor de situatie stelt leraren in staat om in hun beroepspraktijk (snel) de juiste beslissingen te nemen en goed te handelen.

#### *Praktische wijsheid ontwikkelt zich niet vanzelf*

Praktische wijsheid ontwikkelt zich in de praktijk en leraren krijgen dit vermogen om wijs te oordelen in de vingers door veelvuldig oefenen. Op die manier ontwikkelen leraren ook de benodigde snelheid om in de vaak drukke onderwijspraktijk onmiddellijk goede oordelen

te vellen (Biesta, 2011). In de ontwikkeling van deze oordeelsvorming zouden bijvoorbeeld gezamenlijk video-opnames uit de dagelijkse lespraktijk van leraren kunnen worden bestudeerd en besproken, waarin leraren voor een dilemma stonden en een (snelle) keuze moesten maken, zoals bijvoorbeeld in de situatie van Figuur 2 (zie voor een uitgebreide beschrijving van een dergelijke methodiek Van Kan, Ponte, & Verloop, 2010).

### Kernaspect 3:

#### Leraren creëren professionele ruimte door het zoeken van verbinding

Leraren die, zoals we bij het eerste aspect van persoonlijke professionaliteit beschreven, weten waar ze voor staan, willen in hun school niet buitenspel staan. Ze willen vanuit hun eigen professionele waarden en doelen invloed op de uitvoering en inrichting van het onderwijs uitoefenen. Niet alleen binnen de eigen klas, maar ook buiten de klas. Deze professionele ruimte binnen hun school wordt gecreëerd in interactie en samenwerking met collega's en leidinggevenden. Leraren voelen zich vaak bij veel zaken betrokken waar ze niet direct invloed op kunnen uitoefenen zoals ontwikkelingen in de schoolorganisatie, onderwijsvernieuwingen of bezuinigingen. Deze zaken liggen buiten hun invloedssfeer. Het gaat om kwesties die men graag wil veranderen maar die te groot zijn om direct (alleen) aan te pakken. Als ze daar toch mee aan de slag gaan, lopen ze het risico gefrustreerd te raken. Ze krijgen het niet van de grond en hebben het gevoel dat ze tegen een muur aanlopen.

#### *Bewust activiteiten ondernemen*

Leraren die hun professionele ruimte willen vergroten en hun doelen willen verwezenlijken, kunnen bewust activiteiten ondernemen, die net buiten hun eigen invloedssfeer liggen (Cornelissen, 2009). Wanneer de invloed van een leraar reikt tot de deur van haar eigen klaslokaal dan zou zij bewust kunnen gaan samenwerken met collega's uit andere klassen. Wanneer zij bijvoorbeeld sportactiviteiten voor zorgleerlingen heel belangrijk vindt om sociaal sterker te worden, kan zij een sportvereniging uitnodigen om samen met haar hier een plan voor te maken. Vervolgens zou ze samen met de sportvereniging de bevindingen op een teambijeenkomst kunnen presenteren aan haar collega's en hen uitnodigen om hieraan deel te nemen. Door dit soort activiteiten te ondernemen vergroot de leraar stap voor stap haar invloed op de uitvoering en inrichting van het onderwijs binnen haar school en daarmee haar professionele ruimte om haar doelen na te streven.

#### *Belang van leiderschap en inzicht in 'micro-politiek'*

Het nastreven van waarden en daarbij je omgeving beïnvloeden, veronderstelt een vorm van leiderschap bij leraren, waarin ze zelf initiatief nemen en bepaalde leiderschapstaken op zich nemen. Ze nemen in gezamenlijke activiteiten het voortouw met als doel samen met anderen bepaalde doelen na te streven. Deze vorm van leiderschap die niet wordt gedelegeerd of is verbonden aan een formele positie wordt ook wel gespreid leiderschap genoemd (Hulsbos, Andersen, Kessels, & Wassink, 2012). Daarbij is het vooral belangrijk dat er gehandeld wordt en minder wie er precies handelt. Het gaat dus niet uitsluitend meer om de (leiderschaps)activiteiten van de formele (school)leider, maar om die van alle organisatieleden, c.q. leraren. Wanneer leraren doelgericht hun invloed gaan uitbreiden en activiteiten leiden, krijgen ze onherroepelijk te maken met de (soms tegenstrijdige) belangen en doelen van andere betrokkenen. Leraren krijgen te maken met machtskwesties. Om op een goede manier invloed uit te

oefenen binnen deze 'micropolitiek' van hun eigen schoolorganisatie is het belangrijk om inzicht te hebben in 'hoe de hazen lopen' binnen school (Kelchtermans, 2012). Naast het kunnen 'lezen' van de situatie en zien welke belangen er spelen, is het belangrijk om strategieën en tactieken toe te passen die de situatie zodanig beïnvloeden dat ze de gewenste veranderingen tot stand brengen. Deze leraren gaan bijvoorbeeld op basis van gedeelde doelen weloverwogen samenwerking met collega's aan, zoeken medestanders voor hun opvattingen binnen en/of buiten de school, onderhandelen met hun leidinggevende over zaken die ze belangrijk vinden, of bieden doelbewust, principiële weerstand vanuit hun onderwijs-pedagogische waarden.

#### Kernaspect 4:

#### Kritisch-onderzoekende leraren blijven zich ontwikkelen

De toegenomen complexiteit en dynamiek van de beroepscontext brengt met zich mee dat het meer dan ooit zaak is om bij te blijven bij de ontwikkelingen in de maatschappij, vakinhoud en didactiek. Daar komt bij dat we in de beschrijving van de beroepspraktijk al opmerkten dat er zich regelmatig ingewikkelde dilemma's voordoen waar niet zomaar één 'beste' antwoord voor bestaat (Kelchtermans, 2012).

Persoonlijk professionaliteit veronderstelt dat leraren hun professionele keuzes regelmatig tegen het licht houden en kritisch reflecteren of dit wel juiste, verantwoorde keuzes waren. Waarom was het in deze situatie de goede keuze? Waren er nog andere goede mogelijkheden? Hoe verhoudt mijn handelen zich tot mijn ideaalbeeld van de leraar die ik wil zijn? Wat vinden anderen (collega's) van deze keuze? Bestaat er (nieuwe) theorie die (aanvullend) inzicht geeft? De persoonlijke professionaliteit van leraren impliceert deze kritisch-onderzoekende houding waarmee ze hun onderwijspraktijk en hun professioneel handelen niet als gegeven beschouwen, maar steeds reflecteren en (samen met anderen) kijken hoe het anders en beter kan. Om goed aan te sluiten bij de ontwikkelingen in de complexe beroepspraktijk kan de ontwikkeling van persoonlijke professionaliteit dus per definitie nooit stilstaan.

#### CONCLUSIE - EEN SLEUTELROL VOOR LERARENOPLEIDINGEN

De versterking van de kwaliteit van het Nederlandse lerarencorps staat op dit moment centraal in overheidsbeleid en (opleidings)praktijk. Er worden diverse (beleids)initiatieven ontplooid om een kwaliteitsslag te maken en de professionaliteit van leraren naar het gewenste niveau te tillen. Figuur 1 liet zien dat initiatieven en discussies daaromtrent zich vooral toespitsen op het vergroten van de status van de beroepsgroep en dat men het belang van de persoonlijk professionaliteit van leraren uit het oog dreigt te verliezen. Wat individuele leraren drijft en waar ze voor staan is echter van groot belang voor (de kwaliteit) van hun handelen en daarmee de onderwijskwaliteit. Vanuit deze persoonlijke kern zoeken ze samenwerking en dialoog met anderen, maken ze wijze beslissingen en blijven ze hun onderwijspraktijk en zichzelf kritisch ontwikkelen. Dergelijke persoonlijke professionaliteit van leraren is echter niet vanzelfsprekend aanwezig. In de ontwikkeling hiervan ligt een sleutelrol voor de lerarenopleidingen. De vier beschreven kernaspecten verdienen een prominente(re) plaats, zowel in de curricula van lerarenopleidingen en nascholingsprogramma's als in de agenda's van schoolleiders, schoolbesturen en leraren zelf.

De verkenning 'Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit' is verkrijgbaar via:  
[www.onderwijsraad.nl](http://www.onderwijsraad.nl)

## Referenties

- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M.R., & Schutz, P.A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education*, 25, 636-646.
- Berlak, A., & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling: Teaching and social change*. London/New York: Methuen.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON / VELOV)*, 32(3), 4-16.
- Cornelissen, F. (2009). *Laat vernieuwing groeien! Actieonderzoek voor ontwikkeling van mens en organisatie*. Driebergen: NVO2.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: LOOK - Open Universiteit.
- Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog: Omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken (lectorale rede)*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.
- Jansen, T., Brink, V. d., & Kybers, R. (Eds.). (2012). *Gezagsdragers. De publieke zaak op zoek naar haar verdedigers*. Amsterdam: Boom.
- Kan, C. A. van, Brouwer, P., & Zitter, I. (2012). *Bumpy moments in de dagelijkse onderwijspraktijk: Een verkenning in het speciaal onderwijs, primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaarberoepsopleiding*. Utrecht: Expertisecentrum Beroepsopleiding.
- Kan, C. A., van Ponte, P., & Verloop, N. (2010). How to conduct research on the inherent moral significance of teaching: A phenomenological elaboration of the standard repertory grid application. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1553-1562
- Kan, C. A., van Ponte, P., & Verloop, N. (Accepted). How do teachers legitimize their classroom interactions in terms of educational values and ideals? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren. *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON / VELOV)*, 30(2).
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Peschar, J., & Wesselingh, A. (1995). *Onderwijssociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ponte, P. (2003). *Interactieve professionaliteit en interactieve vormen van kennisontwikkeling in speciale onderwijszorg (lectorale rede)*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Schuman, H. (2010). *Being a professional today means becoming interprofessional (lectorale rede)*. Tilburg: Fontys OSO.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648-656.
- Tzuo, P. W. (2007). The tension between teacher control and childrens freedom in a child-centered classroom: Resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 33-39.