

12

Leraarschap als publieke professie

Tim Schokker

Adviseur, ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Rien Rouw

Strategisch Adviseur, ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Daphne Wijfjes

Leerkracht, De Groeiling; stagiair ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Geschreven op persoonlijke titel.

Inleiding

Draagvlak onder leraren, of beter het gebrek eraan, wordt vaak aangewezen als (mede)oorzaak van moeizaam verlopende beleidsprocessen. We zien dat in tal van dossiers aangaande het lerarenbeleid (recent nog de vernieuwing van het bevoegdheidsstelsel) alsook in ander onderwijsbeleid. Zo vatten de evaluatoren van passend onderwijs hun uitgebreide en jarenlange onderzoekstraject in een opiniebijdrage samen onder de titel 'Draagvlak voor passend onderwijs'. Verbetering van passend onderwijs gaat niet lukken, zo constateren zij, als er geen draagvlak is bij leraren. 'Zonder leraren gaat het niet.'¹ Dit roept wel de vraag op of dit echt een afdoende verklaring vormt. Geen beleidsmaker, geen politicus haalt het immers nog in zijn hoofd om 'zonder draagvlak' van leraren te opereren. Hoe is het dan mogelijk dat we toch steeds weer moeten constateren dat er onvoldoende draagvlak is? Hoe kunnen we deze paradoxale situatie begrijpen?

Er is iets wat misloopt in het gesprek tussen leraren en beleidsmakers. Wij observeren dat er wel met leraren wordt gesproken, dat leraren voldoende de kans krijgen om invloed uit te oefenen of zelfs 'in the lead' te zijn, zoals bij de curriculumvernieuwing het geval was, maar dat er toch sprake is van een systematisch 'misverstaan'. Om echt de goede vragen boven tafel te krijgen, zouden leraren vanuit hun professionele identiteit bevraagd moeten worden. Dat gesprek wordt echter nauwelijks op deze manier gevoerd.



Wat verstaan we onder professionele identiteit?

Er is geen eenduidige definitie van professionele identiteit. Beijaard (2019) geeft als definitie: 'De wijze waarop de persoonlijke en professionele dimensies op elkaar inwerken en verweven zijn. Het is te zien als het geheel aan persoonlijke kennis, opvattingen, attitudes, normen en waarden en professionele eisen die lerarenopleidingen en scholen stellen.' Professionele identiteit bevat dus twee kanten: het persoonlijke of individuele, en het beroepsmatige of collectieve. De persoonlijke kant staat centraal in het leraarschap: je bent als leraar je eigen 'instrument' en persoonlijke normen en waarden komen steeds terug in de uitoefening van je beroep. De crux is echter dat de persoonlijke kant sterk verbonden is met de beroepsmatig collectieve kant: ze kunnen niet zonder elkaar. De beroepsidentiteit van leraren gaat over de wijze waarop zij

1 <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/draagvlak-voor-passend-onderwijs>.

als collectief hun eigen leraarschap begrijpen en willen vormgeven. Daarbij gaat het enerzijds om professionele normen over wat goed onderwijs is en anderzijds om ethische principes. Professionele normen over wat het betekent om professioneel te handelen, kunnen uiteindelijk door de beroepsgroep worden vastgelegd in beroepsstandaarden. De standaarden beschrijven professionele eisen en normen: wat een leraar moet kennen en kunnen, zowel onderwijskundig als vakinhoudelijk. Beroepsethiek gaat over wat een professionele leraar wel en niet hoort te doen: algemene ethische en morele principes, zoals professionele afstand (lichamelijke integriteit en beleefde omgang met leerlingen), objectiviteit (niet discrimineren of voortrekken) en een voortdurende alertheid op het risico van machtsmisbruik.² In dit hoofdstuk zijn we vooral geïnteresseerd in het collectieve element van de professionele identiteit, of leraren zichzelf zien als lid van een beroepsgroep, hoe hun identiteit zich ontwikkelt in relatie tot anderen - collega's, leerlingen, ouders - en hoe zij de rol van hun beroep in de samenleving zien.³

Vijfentwintig jaar lerarenbeleid

In ruim 25 jaar lerarenbeleid, vanaf de commissie-Van Es met het rapport 'Leraar: een beroep met perspectief' (1993), is ondanks alle goede pogingen het gesprek met leraren over professionele identiteit (de collectief gedeelde waarden, normen en regels) nooit écht op gang gekomen. Dit is ook de constatering van Frissen et al (2015), die de discussie over de professionele identiteit van leraren in het primair onderwijs over een aantal jaren in kaart brengen. Zij constateren dat de professionalisering van leraren achterblijft, op zowel individueel als collectief niveau. De beroepsgroep doet op systeemniveau eigenlijk niet mee in het gesprek over goed onderwijs. De leraren zijn steeds bezig met het primaire proces, lesgeven, en klagen ook over de sturing vanuit het ministerie en de Inspectie van het Onderwijs, maar hebben geen duidelijke inbreng in het publieke en politieke debat. Hoe komt dat? Wij onderscheiden drie structureel

-
- 2 Zie ook het aspect 'beroep van de leraar' dat de ontwerpers van Het ABC van de leraar hebben beschreven.
 - 3 Een ander begrip dat veel wordt gebruikt is 'beroepsbeeld'. Het beroepsbeeld vloeit voort uit een visie op wat de professionele identiteit concreet inhoudt, het geeft er vorm aan. Omgekeerd draagt een beroepsbeeld ook bij aan een gedragen en gedeelde visie op het beroep. Het beroepsbeeld biedt leraren volgens Snoek et al. (2017) een betekenisvol perspectief op ontwikkeling en groei, door bijvoorbeeld verschillende rollen van leraren te onderscheiden (zoals het geven, ontwikkelen of organiseren van onderwijs).

belemmerende condities voor een publieke dialoog over de professionele identiteit van leraren.

I. Dominantie van arbeidsvoorwaarden

In het publieke debat over het leraarschap zijn de vakbonden leidend. Vakbonden staan vanzelfsprekend voor de directe belangen van leraren. Het publieke debat gaat dan ook vaak over arbeidsvoorwaarden, waarbij het gesprek al snel uitdraait op conflict en strijd. Niet echt een goede plek voor een open dialoog over professionele identiteit. Centraal staan de condities over professionele ontwikkeling (zoals kleinere klassen, minder werkdruk, minder lessen, ontwikkeltijd, loon) in plaats van een discussie over de professionele identiteit. De discussie over arbeidsvoorwaarden wordt ook sterk gedomineerd door strategische posities die actoren ten opzichte van elkaar innemen: vakbonden, raden, ministerie en politiek. Die strategische positionering belemmert om een inhoudelijk debat over de beroepsidentiteit van de grond te krijgen.

II. Het gedroomde koninkrijk blijft als organisatie-model dominant

De commissie-Van Es stelde in 1993 dat het leraarschap kan worden gekenmerkt als 'een gedroomd koninkrijk', waar iedere leraar in zijn of haar isolement verantwoordelijk is voor zijn of haar klas. Onderwijs werd niet gezien als teamwerk, waarbij in die samenwerking taakspecialisatie ook zinvol kan zijn. De opvatting van het leraarschap als een individueel-autonome positie leidt tot een gebrek aan professioneel ontwikkelperspectief en carrièrepaden. De leraar moet in principe vanaf de lerarenopleiding beschikken over het volledige pakket aan kennis en vaardigheden, omdat hij of zij al gelijk volledig wordt ingezet. De sterke oriëntatie op het primaire proces vindt ook haar neerslag in de cultuur, die nog steeds kan worden gekarakteriseerd als relatief gesloten. De meerderheid van de schoolleiders heeft een achtergrond in het onderwijs. De interne en externe mobiliteit is in de onderwijssectoren po en vo relatief gering (Onderwijsraad, 2018). We zien dit ook terug in de opvatting van waar leraren het gesprek voeren over hun eigen professionaliteit. Dat gesprek voeren zij voornamelijk in de personeelskamer op school en op bijeenkomsten van leraren en nauwelijks daarbuiten.⁴



III. Institutionele verankering

Het Nederlandse onderwijsstelsel is sterk gedifferentieerd in sectoren en niveaus. Er zijn zeven niveaus in het voortgezet onderwijs en ons onderwijsstelsel wordt gekenmerkt door een scherpe scheiding tussen

4 <https://nl.teachertapp.com/een-sterke-beroepsgroep/>.

een algemene en een beroepsgerichte route (Onderwijsraad, 2019). Deze institutionele differentiatie weerspiegelt zich ook in de opleiding van leraren. Leraren opgeleid in de pabo zijn generalisten en gericht op de ontwikkeling van het kind. Leraren in het voortgezet onderwijs zijn verbonden aan een vak en verdeeld in oriëntatie. De beroepsopvatting van leraren hangt sterk samen met opleidingsachtergrond en schooltype (SCP, 2009). Leraren hebben fundamenteel verschillende opvattingen van de inhoud van hun beroep. Bovendien worden deze verschillen institutioneel via de opleidingsstructuur in stand gehouden en gereproduceerd (Leenheer, 2019). Dat geldt ook voor het ministerie van OCW, dat sectoraal is georganiseerd.

Leraar als publieke professie

In die 25 jaar is er wel iets veranderd in de samenleving en de positie van de leraar daarin. Dat maakt dat het ontbreken van een dialoog over de plaats van het leraarschap in de samenleving steeds meer is gaan knellen. Het meest voor de hand liggende startpunt is de constatering dat de vanzelfsprekende autoriteit van de leraar in toenemende mate problematisch is geworden. Autoriteit is daarbij een eigenschap die geen persoonlijk bezit is, maar wordt verleend door derden (leerlingen, ouders en ruimer: de samenleving) op basis van een geloof in onderliggende waarden (Verhaeghe, 2017). Zo'n gemeenschappelijk dak op de samenleving is er niet meer. Er is een fundamentele twijfel geslopen in de opvattingen van de functie van de leraar en de kennis en waarden die hij of zij moet overdragen. Tegelijk vult die 'samenleving zonder dak' ook het klaslokaal. De achtergrond van leerlingen is meer divers geworden. Verschil van mening over religie, omgangsvormen en discriminatie leidt tot wrijving in de samenleving, maar in het onderwijs komt dit nog veel explicieter aan de orde (De Jong & Nelis, 2018). Verder zijn de verwachtingen van onderwijs toegenomen. De toename van het aantal ouders dat vormen van bijles inkoop, laat zien dat de houding van ouders is veranderd. Ouders die extra begeleiding voor hun kind inkopen, vinden dat het onderwijs onvoldoende levert om aan de behoeften van hun kind te voldoen (De Geus & Bisschop, 2018). Zij benaderen onderwijs als dienstverlening.

Al deze ontwikkelingen leiden niet zelden tot handelingsverlegenheid van de leraar (Verhaeghe, 2017). Je zou de toenemende handelingsverlegenheid van de leraar kunnen begrijpen als een professionaliseringstekort. Daarmee komt het volle gewicht bij de leraar te liggen: die moet de vaardigheden ontwikkelen om met complexe maatschappelijke vraagstukken te kunnen omgaan. Glazer en Mehta (2020) stellen dat professionalisering van leraren alleen kan slagen

als er een nieuw sociaal contract komt tussen leraar en 'publiek'. Ze wijzen erop dat de uitdagingen waar leraren voor staan niet door individuele leraren kunnen worden aangepakt, maar dat collectieve actie is vereist. Glazer en Mehta spreken in dit verband specifiek over het leraarschap als een 'public profession'. De lokale en individuele oriëntatie van het leraarschap volstaat niet langer. De legitimiteit van het beroep vereist een collectieve beroepsorganisatie, die leraren vertegenwoordigt in het gesprek met de samenleving over de rol van het leraarschap in de samenleving en wat die betekent voor de inhoud van het beroep. Collectieve actie is ook vereist om te formuleren wat de 'technical expertise', de normen en standaarden, zijn die goed leraarschap kenmerken, en waaraan individuele leraren zich verbinden als ze toetreden tot het beroep. Volgens Glazer en Mehta kan de samenleving zich in de dialoog over het beroep niet alleen als vragende partij opstellen, maar moet zij ook actief steun bieden aan leraren. Dat sluit ook aan bij de observaties van Noordegraaf over de ontwikkeling van professies. Hij spreekt van 'connective professionalism', dat nodig is in de huidige tijd. Een open professie die actief het gesprek zoekt met cliënten en met de samenleving in het algemeen, en die verantwoordelijkheid neemt voor de organisatie waarin ze functioneert. Een professie ook die de samenwerking met andere professies zoekt, omdat de eigen expertise tekortschiet om de complexiteit van de maatschappelijke opdracht te vervullen (Noordegraaf, 2015; vergelijk Theisens, 2018).



Lerarenbeleid als proces van waardierend onderzoeken

De afgelopen jaren hebben de pogingen van de overheid om te komen tot een verdere collectieve professionele organisatie van het lerarenberoep weinig opgeleverd. De geschiedenis van de onderwijscoöperatie is daarvan een treffend voorbeeld. De belangrijkste structurele redenen hebben we hierboven aangegeven. De pogingen van de overheid om leraren als beroepsgroep te organiseren, kunnen getypeerd worden als een vorm van 'opgelegde professionalisering' die nooit gaat slagen (Frissen et al., 2015). Het begint ermee dat de overheid, zoals bij het lerarenregister, aansluiting zoekt bij reeds lopende initiatieven van leraren om deze te versterken en te ondersteunen. Vervolgens ontstaat er maatschappelijk en politiek 'ongeduld', omdat er maar weinig voortgang wordt geboekt. Het resultaat is dat het beleid het initiatief overneemt, en daarmee groeit ook de weerstand bij leraren (Van der Steen et al., 2019, p. 67).

Om deze negatieve spiraal te doorbreken, stellen we voor om over het leraarschap consequent te denken vanuit het begrip 'publieke professie'. Dit betekent in ieder geval dat het gesprek over het leraarschap begint bij de rol van

de leraar in de samenleving. De strategie die daarbij gehanteerd wordt, is niet het opleggen van professionalisering, maar het systematisch aanspreken van leraren op hun professionaliteit. We kunnen daarvoor inspiratie ontleenen aan de 'Appreciative Inquiry'-benadering van Cooperrider & Whitney (2005). Deze benadering van waarderend onderzoeken sluit weer aan bij de stroming van de positieve psychologie.

Rond de eeuwwisseling vestigt de voorzitter van de Amerikaanse beroepsvereniging voor psychologen, Martin Seligman, de aandacht op wat hij noemt 'positieve psychologie' (Seligman, 2000). Seligman stelt vast dat veel kennis is opgebouwd over wat er mis kan zijn in het menselijk leven, maar dat psychologen nog te weinig weten over wat maakt dat mensen floreren en excelleren. Dit leidt op een heel nieuwe manier van kijken naar het functioneren van mensen en gezondheid, waarbij veel meer aandacht komt voor versterking van de positieve kanten van de psychologie. Cooperrider ontwikkelt deze benadering voor processen van organisatieverandering. Veel veranderingsprocessen in organisaties vertrekken vanuit een op te lossen probleem: er is iets misgegaan en met elkaar werken we aan een veranderingsproces om dit in de toekomst te voorkomen. De inzet van veel beleidsprocessen, en van het wetenschappelijk onderzoek naar onderwijsbeleid, is niet veel anders.

Ook in het onderwijs mondt beleid vaak uit in een professionaliseringsopgave voor leraren. Om drie voorbeelden te noemen:

- Curriculumvernieuwing is nodig, omdat kerndoelen aan herziening toe zijn en te weinig richting geven, waardoor leraren zich ontwikkeld hebben tot 'methode-slaven'.
- Goed presterende leerlingen worden onvoldoende uitgedaagd, omdat leraren niet beschikken over differentiatievaardigheden.
- Ongelijkheid neemt toe, omdat selectieve verwachtingen van leraren doorklinken in het schooladvies.

In deze voorbeelden worden leraren steeds weer aangesproken op hun 'falen' en vertaalt beleid zich in een professionaliseringsopgave voor leraren. Het is dan niet onverwacht dat zij veel beleid typeren als 'weer een onnodige onderwijsvernieuwing'. De reactie is vaak: geef ons eerst vertrouwen en ruimte, meer ontwikkeltijd en kleinere klassen, dan komt het met het beleidsvraagstuk (gelijkere kansen, curriculumvernieuwing, passend onderwijs) ook goed. Door dit herhaalde patroon van het signaleren van tekortschietende professionaliteit en de afwerende reactie van leraren wordt steeds het wederzijdse wantrouwen

gereproduceerd en komt het echte inhoudelijke gesprek niet van de grond. Om dit te doorbreken is een andere benadering nodig.

Vanuit beleidsmakers bekeken begint deze benadering ermee om leraren écht aan te spreken op hun professionaliteit. Hoe zien leraren het beleidsvraagstuk vanuit hun professionaliteit? Welke beroepsmatige expertise (standaarden, normen en waarden) is in het geding? Wat kunnen we leren van leraren die er wel in slagen succes te boeken? Welke belemmeringen kunnen we wegnemen? Hoe kunnen we succesvolle praktijken verder verbreden? Als we met een waarderende blik kijken, voorkomen we dat we in een negatieve spiraal belanden. Door te kijken naar wat er al wél goed gaat, leren we van successen en vinden we motivatie om echt naar verbeteringen te zoeken.

De volgende stap is de verplaatsing van het gesprek over goed leraarschap van de beperkte context van de personeelskamers naar een open en publieke dialoog van leraren met de samenleving. Om zo'n dialoog goed te kunnen voeren, hebben we leraren nodig die excelleren in hun vak en ook bereid zijn de dialoog aan te gaan. Een podium geven aan excellente leraren is een belangrijk aangrijpingspunt om verder te kunnen bouwen aan een professionele identiteit. Verschillend onderzoek (Onderwijsraad, 2011; Van der Heijden, 2017) laat zien dat excellente leraren ('change agents', 'teacher leaders') van bijzonder belang zijn om het onderwijs te verbeteren, niet alleen binnen hun school, maar ook daarbuiten. Als we redeneren vanuit het idee dat het leraarschap een publieke professie is, kan een dergelijke waarderende aanpak zich niet beperken tot leraren, maar moet dit worden ingericht als een gezamenlijke zoektocht van alle betrokkenen: ouders, leerlingen, schoolleiders, besturen en beleidsmakers.



Literatuur

Beijaard, D., Meijer, P., & Schelling, G. (2020). *De professionele identiteit van de leraar*. In *Leraar: een professie met perspectief 2*. <https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/H2.1-De-professionele-identiteit-van-de-leraar.pdf>

Cooperrider, D.L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. San Francisco: Berrett-Koehler.

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.

De Geus, W., & Bisschop, P. (2018). *Licht op schaduwonderwijs, onderzoek naar deelname aan en uitgaven aan schaduwonderwijs*. Utrecht: Oberon en SEO Economisch Onderzoek.

De Jong, M., & Nelis, H. (2018). *Help, onze school is gekleurd! De toekomst begint in het onderwijs*. Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar.

Frissen, P., & Van der Steen, M. (2015). *Sturing van onderwijskwaliteit in het primair onderwijs*. Den Haag: NSOB.

Glazer, J., & Metha, J. (2020). Downward Spiral or Upward Trajectory?: Building a Public Profession to Meet the Shifting Technical, Social, and Political Demands of Education. In M. Ehren & J. Baxter (Eds.), *Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform*. Abingdon (UK): Routledge.

Leenheer, P. (2019). *De bril van de leraar*. Culemborg: Phronese.

Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond: (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organization*, 10.1093/jpo/jov002.

Onderwijsraad. (2011). *Excellente leraren als inspirerend voorbeeld*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Onderwijsraad. (2018). *Ruim baan voor leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2019). *Stand van educatief Nederland*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Seligman, M.E., & Csikzentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychology*, vol. 55, n1, 5-14.
- 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: VO-raad.
- Theisens, H. (2018). *Publieke professionals: Besturen en balanceren, netwerken en improviseren*. Amsterdam: Boom.
- Van der Aa, R., & Van der Ploeg, S. (2018). 25 jaar lerarenbeleid in Nederland: balanceren tussen kwantiteit en kwaliteit. In F. Cörvers & M. van der Meer (Red.), *Onderwijs aan het werk - 2018. Analyses, feiten en visies over werken in het onderwijs* (pp. 49-59). Den Haag: CAOP.
- Van der Heijden, H.R.M.A. (2017). *Teachers who make a difference: an investigation into teachers as change agents in primary education* (proefschrift). Eindhoven: TU Eindhoven.
- Van der Steen, M., Frankowski, A., Römer, T., & Chin-A-Fat, N. (2019). *De leraar aan tafel: Hoe het ministerie van ocw kan bijdragen aan lerarenbetrokkenheid in beleid*. Den Haag: NSOB.
- Verhaeghe, P. (2017). *Identiteit, autoriteit, onderwijs* (Kohnstammlezing). Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Vogels, R. (2009). *Gelukkig voor de klas?* Den Haag: SCP.