

HET ABC VAN DE LERAAR: EEN VISIE OP HET LERAARSBEROEP

Eindrapport van de Ontwerpgroep van de Commissie Onderwijsbevoegdheden (2020)

In maart 2020 ging, op verzoek van de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap de Commissie Onderwijsbevoegdheden van start met een onderzoek naar de bevoegdhedenstructuur in het Nederlandse onderwijs. Uitgangspunt hiervoor was het Rapport van de Onderwijsraad uit 2018 *Ruim Baan voor Leraren*.¹ De opdracht aan de Commissie bevatte twee onderdelen. Als eerste was de commissie gevraagd te adviseren over het stelsel van bevoegdheden. Daarnaast hadden de ministers gevraagd wat eventuele aanpassingen in dit stelsel betekenen voor de vorm en inrichting van lerarenopleidingen. In januari 2021 publiceerde de Commissie het eindrapport *Hoge Lat, Lagere Drempels*.² In het rapport gaf de Commissie aan op veel maar niet op alle punten tot een consensus te zijn gekomen.³

Een door de Commissie ingesteld ontwerpgroep was gevraagd een ontwerp te maken voor de gemeenschappelijke kenmerken van het leraarsberoep, in lijn met het advies van de Onderwijsraad. De ontwerpgroep heeft daartoe een ABC van de Leraar geformuleerd waarin wordt beschreven wat de Aard van het werk van de leraar is, wat het Beroep van de leraar behelst, en wat er Centraal staat in de dagelijkse onderwijspraktijk. Dit document is

als appendix opgenomen in het eindrapport van de Commissie maar, omdat de Commissie voortijdig is gestopt met haar werkzaamheden, was het niet mogelijk het ABC nog in de Commissie te bespreken.⁴ In de aanbeidingsbrief bij het eindrapport stelt de voorzitter van de Commissie “Afgezien daarvan is de uitwerking als een afgerond geheel te beschouwen, en kan het lerarenopleidingen en beroepsorganisaties inspireren in een vervolg op het werk van de commissie.”

Omdat wij, de leden van de ontwerpgroep, menen dat het ABC nog steeds een zinvolle bijdrage zou kunnen zijn aan de discussie over het leraarsberoep, hebben we besloten ons eindrapport eenvoudiger toegankelijk te maken. De hiernavolgende tekst bevat ons volledige rapport, zoals ook opgenomen in het eindrapport van de Commissie Onderwijsbevoegdheden. Er kan naar deze tekst worden verwezen als ‘Het ABC van de Leraar: Eindrapport van de Ontwerpgroep van de Commissie Onderwijsbevoegdheden (2020)’.

15 juli 2024 – Barbara de Kort,
Gert Biesta, Erik Meester, René
Kneyber, Ingrid Paalman,
Linda Fix, en Laura Polder

¹ <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/11/07/ruim-baan>

² <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-e8d60233-30c5-4e67-ab62-96d13018d097/pdf>

³ <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-27c414d8-4047-4895-b3e1-837a728dbdd5/pdf>

⁴ <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-27c414d8-4047-4895-b3e1-837a728dbdd5/pdf>

Gemeenschappelijke bekwaamheidseisen van de leraar

Door de ontwerpgroep; in opdracht van Commissie Onderwijsbevoegdheden

De Commissie Onderwijsbevoegdheden⁵ geeft in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) uitvoering aan het advies van de Onderwijsraad getiteld ‘Ruim baan voor leraren’ (2018). De commissie heeft daartoe, onder andere, een ontwerpgroep samengesteld voor het ontwerp van de gemeenschappelijke pedagogisch-didactische eisen die aan elke leraar⁶ zouden moeten worden gesteld (ongeacht of deze eis door de overheid of door de sector zelf wordt gesteld). De ontwerpgroep is eind mei 2020 met haar werkzaamheden gestart.

De ontwerpgroep bestaat uit een mix van experts van hogescholen / universiteiten op het gebied van algemene pedagogiek / didactiek en leraren, te weten:

- Barbara de Kort, leraar VO, MBO, HBO & lerarenopleider (em.)
- Gert Biesta, hoogleraar onderwijspedagogiek & lerarenopleider
- Erik Meester, leraar primair onderwijs & lerarenopleider
- René Kneyber, trainer & adviseur
- Ingrid Paalman, lector Goede Onderwijspraktijken & lerarenopleider
- Linda Fix, leraar basisonderwijs
- Laura Polder, docent beroepsonderwijs

INLEIDING

In de eerste gesprekken binnen de ontwerpgroep werden de leden het er al snel over eens dat we, alvorens we zouden overgaan tot het formuleren van de ‘gemeenschappelijke pedagogisch-didactische eisen’, allereerst een antwoord zouden moeten formuleren op de vraag: hoe, en in welke vorm, willen wij het beroep van de leraar typeren? Met andere woorden: hoe kaderen wij onze opdracht in? Gedacht werd aan het schetsen van een ‘beroepsbeeld’ maar een kritische vraag die daarop onmiddellijk gevolgd was: is het wel aan ons om een beroepsbeeld te ontwikkelen?

Die laatste vraag hebben we na enige reflectie met een duidelijk ‘nee’ beantwoord. Het formuleren van een beroepsbeeld is aan de beroepsgroep zelf en dat is in diverse gelederen ook reeds gebeurd. Bijvoorbeeld in lerarenopleidingen die daartoe zijn uitgedaagd in het kader van visitatie en accreditatie. In de sectoren VO en MBO zijn eveneens (uitgewerkte) voorzetten gedaan, die echter (nog) niet de status hebben van door de beroepsgroep geaccordeerd en omarmd beroepsbeeld. Voor de sector PO is een poging ondernomen, maar juist op het punt van

‘van wie is het beroepsbeeld’ is een en ander tot stilstand gekomen.

We zijn als ontwerpgroep dus gaan nadenken over een alternatief. Dit heeft geresulteerd in onderstaand ‘ABC’ waarin wordt getracht het *denk- en ontwerpkader* van de ontwerpgroep zichtbaar te maken. Het ABC dient eveneens als een *verantwoording* van de uitvoering van onze uiteindelijke opdracht: het ontwerp van de gemeenschappelijke pedagogisch-didactische eisen. Het ABC biedt een beschrijving van: de specifieke **Aard van het werk van de leraar**, de belangrijke aspecten van het **Beroep van de leraar** en wat **Centraal staat in de alledaagse praktijk van de leraar**.

Het ABC is daarmee niet bedoeld als een ‘alomvattende, in beton gegoten, onbetwistbare’ typering van het beroep. Integendeel: het ABC is een uitnodiging voor alle betrokkenen om daarop te reflecteren en over deze typering een professionele dialoog aan te gaan. Zo functioneerde het formuleren van het ABC binnen de ontwerpgroep zelf en zo kan, naar de ontwerpgroep ook hoopt, het ABC blijven

⁵ Alle informatie is te vinden op de website: www.onderwijsbevoegdheden.com (niet meer actief, juli 2023)

⁶ De ontwerpgroep hanteert bewust en consequent de term ‘leraar’ zoals deze in de wet is vastgelegd.

functioneren. Het komen tot een alomvattende, onbetwistbare typering is onmogelijk. Er worden in iedere typering persoonlijke, normatieve en professionele keuzes gemaakt; daarnaast blijft het beroep van leraar een beroep ‘in beweging’.

Dit document bestaat uit drie delen. In het eerste deel geven we een inleiding en plaatsbepaling van het ABC en een beknopte samenvatting van de centrale ideeën. We benadrukken daarbij dat het ABC een raamwerk is dat op verschillende manieren ingevuld kan worden. Daarmee proberen we binnen de diversiteit van het leraarschap aan te duiden wat er gemeenschappelijk is in het werk van iedere leraar, ongeacht waar die leraar werkt, met welke leef-

tijdsgroep de leraar werkt, wat de leraar beoogt, en vanuit welke achtergrond de leraar werkt. In het tweede deel gaan we meer gedetailleerd in op de onderdelen van het ABC, en laten we zien welke overwegingen er een rol hebben gespeeld bij de formulering van het ABC. In deel 3 presenteren we vervolgens ons ontwerp van de gemeenschappelijke pedagogisch-didactische eisen die aan elke leraar zouden moeten worden.

De referenties in dit document moeten beschouwd worden als *indicatief* – ze geven een indicatie van mogelijk relevante literatuur voor de verschillende aspecten die in dit document aan bod komen, zonder de pretentie te hebben uitputtend of volledig te zijn.

DEEL 1 – PLAATSBEPALING EN BEKNOPTE SAMENVATTING

Leraren werken in heel uiteenlopende contexten, met leerlingen van heel verschillende leeftijden, doen daar heel verschillende dingen, en baseren zich daarbij op een heel scala aan kennis en inzichten. De diversiteit van het werk van de leraar roept de vraag op of er ook iets gemeenschappelijks is in het werk van iedere leraar, ongeacht context, leeftijd, doel en oriëntatie, of dat het onmogelijk is iets gemeenschappelijks te vinden in het werk van bijvoorbeeld een leraar jonge kind, een leraar in het VMBO, een leraar MBO autotechniek, een werkplekbegeleider, een leraar wiskunde in het VWO, een universitair docent rechten, een huisartsenop- leider, een leraar op een Vrije School, een leraar Montessorionderwijs, enzovoorts.

Wie kijkt naar de manier waarop de opleiding van leraren in Nederland is geregeld, kan al snel tot de conclusie komen dat er maar weinig gemeenschappelijks in het werk van leraar is te vinden. Natuurlijk is het wel belangrijk dat iedere leraar goed wordt opgeleid voor het specifieke werk dat hij of zij later gaat doen, en dat verklaart de veelheid aan routes en trajecten in de opleiding van leraren. Maar daarmee wordt een bepaald opleidingstraject ook snel een fuik, en zitten leraren vaak snel vast in een bepaalde tak of een bepaald deel van het onderwijs, en is er heel wat nodig om hun kennis en expertise op een andere plek of in een andere context in te kunnen zetten.

Deze situatie vormde een belangrijke aanleiding voor de Commissie Onderwijsbevoegdheden om bij de Ontwerpgroep de vraag neer te leggen of het mogelijk is de gemeenschappelijke kenmerken in

het werk van de leraar te benoemen en, in het verlengde daarvan, aan te geven wat iedere leraar - ongeacht waar de leraar werkt, met wie hij of zij, en met welk doel of oriëntatie - zou moeten kennen en kunnen. Iets anders geformuleerd: wat behoort tot de gemeenschappelijke kern van het leraarschap en wat behoort dus in de opleiding van iedere leraar aan bod te komen.

Ofschoon de vraag eenvoudig is, is de beantwoording ervan niet zo simpel. Dit komt deels omdat onderwijs een groot en complex veld is waarin veel verschillende opvattingen circuleren over wat onderwijs is, wat het doel en de bedoeling van onderwijs zijn, en welke rol de leraar daarin te spelen heeft. Maar wat de beantwoording vooral lastig maakt, is de vraag op welk niveau zo'n antwoord precies geformuleerd moet worden. Wanneer het antwoord te specifiek is, herkennen sommige leraren zich er wel in maar andere weer niet, en dat is uiteraard niet de bedoeling. Wanneer het antwoord te algemeen is, herkent iedere leraar zich er misschien wel in, maar zegt het al snel te weinig over het specifieke werk van de leraar.

In deel 2 van dit document beschrijven we in meer detail datgene wat volgens ons in algemene zin kenmerkend is voor het werk van iedere leraar. We doen dat onder drie kopjes: we zeggen iets over de Aard van het werk (Hoe kan dat werk worden gekarakteriseerd?); we zeggen iets over het Beroep van leraar (Welke dimensies spelen een belangrijk rol in het beroep?); en we zeggen iets over datgene wat Centraal staat in de alledaagse onderwijspraktijk

(Wat doen leraren eigenlijk voortdurend?). We duiden dat aan als het ABC van de leraar. We hopen dat het ABC voldoende algemeen is zodat iedere leraar, - ongeacht de context waarin hij of zij werkt, de leeftijdscategorie waarmee hij of zij werkt, de doelen die de leraar met het werk probeert te bereiken, en de onderliggende oriëntatie van waaruit de leraar werkt-, zich in dit ABC weet te herkennen. We hopen daarnaast ook dat het ABC voldoende ruimte biedt voor verschillende invullingen, zodat het een kader biedt waarbinnen de diversiteit van het leraarschap in voldoende mate onder woorden kan worden gebracht. Of anders gezegd: waar voldoende aanknopingspunten te vinden zijn voor verdere invulling naar gelang context, leeftijdscategorie, doelen en onderliggende oriëntatie.

In het hart van het ABC staat de C: datgene wat centraal staat in de alledaagse onderwijspraktijk. Hier stellen we dat het in het werk van de leraar altijd gaat om het ontwerpen, geven en evalueren van onderwijs. Dat gebeurt in ieder geval in het 'klein' - leraren ontwerpen lessen, geven de lessen, en evalueren het resultaat van hun eigen inspanningen en die van hun leerlingen - maar ook in het 'groot' - leraren ontwerpen lessencycli en curricula, verzorgen onderwijsprogramma's, en zijn betrokken bij toetsing, examinering en evaluatie. In hun werk bouwen leraren op hun eigen ervaring, de ervaringen van leerlingen, collega's en vakgenoten, en inzichten uit theorie, onderzoek en context. Welk soort onderzoek daarbij relevant is, en welke theorieën daarbij een rol spelen, varieert sterk; door aan te geven dat het handelen van leraren door dit soort bronnen is geïnformeerd, bieden we dus een kader dat afhankelijk van context, leeftijd, doel en oriëntatie nader (in)gevuld kan worden.

Wat betreft de Aard van het werk van de leraar, breken we een lans voor het vakmanschap van de leraar. Natuurlijk worden leraren in de loop der tijd meer ervaren en wordt hun werk deels routine, maar het feit dat onderwijs mensenwerk is, betekent dat leraren steeds weer voor nieuwe situaties kunnen komen te staan, waar het aan hen is om te oordelen hoe er het beste gehandeld kan worden, zonder altijd precies te kunnen voorspellen wat dat handelen teweeg zal brengen. Daarbij benadrukken we dus ook dat het werk van de leraar situationeel is: onderwijs moet in de situatie steeds weer opnieuw worden gemaakt (gerealiseerd is een beter woord). En we benadrukken dat onderwijs altijd gericht is op het realiseren van doelen - onderwijs

is, anders gezegd, een doelgerichte activiteit - wat betekent dat het werk van de leraar altijd een oriëntatie op die doelen en de onderliggende bedoeling van het onderwijs dient te houden. Vakmanschap, doelgerichtheid en situationaliteit en reflectie zijn daarmee belangrijke kenmerken van het werk van iedere leraar - en wederom bieden deze kenmerken een raamwerk dat verder ingevuld kan worden, afhankelijk van context, leeftijd, doel en oriëntatie.

Onder de B van het Beroep van de leraar, benoemen we een aantal aspecten die belangrijk zijn voor het beroep van de leraar. Het gaat hier om [1] de beroepsidentiteit (dat wil zeggen de ideeën die leraren hebben over wat hun beroep behelst, inclusief de vraag hoe leraren zich met hun beroep verbonden kunnen voelen); [2] de beroepsethiek (de ethische standaards waaraan alle leraren zich te houden hebben in de uitoefening van hun beroep); [3] de daarmee samenhangende professionaliteit van de leraar (die niet alleen te maken heeft met de onderwijspedagogische kwaliteiten van de leraar, maar ook met de kennis en kunde die leraren hebben van datgene waar ze onderwijs over geven); en [4] de maatschappelijke rol van de leraar (het idee dat leraren een belangrijke stem hebben in het maatschappelijk debat over onderwijs).

Met het ABC zetten we dus een beeld neer van de leraar dat voldoende specifiek is om het bijzondere karakter van het leraarschap, de belangrijkste dimensies van het beroep van leraar, en de centrale kenmerken van het werk van de leraar in de alledaagse onderwijspraktijk te articuleren, maar voldoende open is voor verschillende opvattingen en invullingen, - zowel voor de concretisering naar specifieke contexten, leeftijdsgroepen en doelen, als met betrekking tot onderliggende ideeën en oriëntaties. Het ABC probeert op die manier een kader te bieden waarin iedere leraar zich kan herkennen, en tegelijkertijd ruimte te laten voor verschillende invullingen en opvattingen. Het ABC probeert, anders gezegd, bruggen te slaan in de diversiteit van het werk van de leraar, zodat een gesprek over wat leraren bindt tot stand komen. De keuze die we daarbij maken - en waarvan we hopen dat iedere leraar die met ons wil maken - is dat we het leraarschap serieus nemen, en de leraar niet willen zien als iemand die louter uitvoert wat anderen (beleid, onderzoek, ouders) vinden dat er zou moeten gebeuren, maar als een professional die in dat krachtenveld uiteindelijk een eigen, verdedigbare en betekenisvolle koers kan varen.

DEEL 2 – HET ABC VAN DE LERAAR

A: De specifieke Aard van het werk van de leraar

Bij de specifieke aard van het werk van de leraar wordt antwoord gegeven op de vragen: Hoe kunnen we het werk van de leraar karakteriseren? Wat is er bijzonder aan het werk van de leraar? Hoe verschilt het werk van de leraar van dat van, bijvoorbeeld, een arts, een verpleegkundige, een ingenieur, een hondentrainer, een tuinman, enzovoorts? Anders gezegd: wat is kenmerkend voor het werk van de leraar en wat is daaraan onderscheidend? We benoemen drie kernaspecten. Het werk van de leraar is:

- *ambachtelijk*, kent een zekere openheid en onbepaaldheid;
- *doelgericht*, is gericht op doelen en bedoeling, en;
- *situationeel*, moet in steeds weer nieuwe situaties worden gerealiseerd.

Ambachtelijkheid

Het werk van de leraar speelt zich af in wat Aristoteles (1980) al aanduidde als het domein van het *veranderlijke*. Dit is het domein van ontwikkeling en dynamiek; de tegenhanger van het domein van het *eeuwige* waaronder we bijvoorbeeld de natuurwetten scharen. Onderwijs is binnen dat domein in tweeërlei opzicht ‘mensenwerk’: het is per definitie gebaseerd op interactie tussen mensen (de leraar en leerlingen / studenten) en het is gericht op het (in ontwikkeling zijnde) menszijn van leerlingen / studenten. Er is in het onderwijs daarmee geen sprake van mechanische causaliteit (zoals dat, onder bepaalde voorwaarden, wel het geval is in de fysieke natuur) maar van een zekere openheid en onbepaaldheid (Biesta, 2015). We kunnen immers nooit helemaal zeker weten wat het doen en laten van de leraar bij leerlingen teweeg zal brengen. Leerlingen zijn geen dingen of apparaten die afgesteld moeten worden, maar mensen die zelf kunnen nadenken en zelf kunnen handelen. Een leraar kan er bijvoorbeeld nooit van uitgaan dat wat wordt aangeboden / onderwezen, ook wordt aangeleerd. De werk van de leraar verschilt daarmee van het werk van ingenieur (die op technisch-instrumentele wijze dingen maakt) of lopende-band-werker (die gestandaardiseerde procedures uitvoert). In die zin is het werk van de leraar

dus te beschouwen als een *ambacht of kunst* (c.f. Marzano, 2007).

De betekenis van het begrip ‘ambacht’ wordt in dit kader onder andere ontleend aan het werk van Richard Sennett (2008). Hij laat zien hoe ambachtelijkheid voorbijgaat aan louter vakmanschap, hoe complex en gelaagd ambachtelijk werk is en wat dit vraagt van het oordeelsvermogen van de ‘de ambachtsman of -vrouw’. Het begrip ambacht roept ook het historische beeld van de meester en zijn gezellen op. De meester reikt aan, doet voor, doet een appel op de gezelschap, laat hem of haar oefenen en vertrouwt op termijn steeds meer delen van de werkzaamheden toe (c.f. Collins, Brown & Holum, 1991).

Het idee van onderwijs als ‘kunst’ is al oud (e.g. Plato, 2012; James, 1899) en is de afgelopen decennia verder ontwikkeld via de idee van de ‘artistry of teaching’ (Stenhouse, 1988; Eisner, 2002). Het gaat hier om de inventieve en creatieve kwaliteit van het werk van de leraar; om het voortdurend ‘schepend’ bezig zijn. Leraar zijn is niet statisch. Deze groeit als persoon en professional en ontwikkelt door de tijd. De leraar draagt daarbij een bepaalde mate van verantwoordelijkheid voor goed onderwijs ten aanzien van de leerlingen, ouders en opvoeders, de school en de samenleving.

Doelgerichtheid

Een leraar werkt altijd met een *oriëntatie*, wil iets bereiken met de leerling en wil dus ‘iets’ van de leerling. In het werk van de leraar zijn dus altijd bedoelingen en doelen in het geding. De leerling is echter niet louter ‘object’ van wat de leraar van de leerling wil; onderwijs is niet een kwestie van africhten of conditioneren (en verschilt daarmee dus van het trainen van bijvoorbeeld een hond). Uiteindelijk is al het werk erop gericht dat de leerling het zelf kan en gaat doen.⁷ De fundamentele oriëntatie van al het werk van de leraar is dus de (toekomstige) zelfstandigheid van de leerling. Het bereiken van deze zelfstandigheid vraagt (van de kant van de leraar) om inspanningen ten aanzien van drie domeinen, te weten:

- *toerusting* met kennis, vaardigheden, houdingen. Leerlingen worden toegerust om ‘iets’ te kunnen doen, zoals een beroep uitoefenen, in een complexe samenleving leven, enzovoort.

⁷ Te denken valt aan de beroemde uitspraak van Maria Montessori: “Leer mij het zelf te doen.”

Dit wordt ook wel de kwalificerende functie van het onderwijs genoemd;

- *vorming* met normen en waarden. Leerlingen worden ingeleid in bestaande tradities en praktijken van bijvoorbeeld een beroep, geloof of samenleving. Dit wordt ook wel de socialiserende functie van het onderwijs genoemd, en;
- *opvoeding*⁸ door aanmoediging en uitdaging tot zelfstandigheid. De leerling wordt benaderd als individu dat uiteindelijk zijn of haar eigen leven moet leiden en daar verantwoordelijkheid⁹ voor moet nemen. Dit wordt ook wel de subjectiverende functie van het onderwijs genoemd.

Uniek voor het werk van de leraar is dat het steeds gericht is op deze drie domeinen (c.f. Biesta, 2011; 2012), waarbij de vraag van de balans en synergie tussen deze drie het werk een unieke complexiteit geeft. Dit beeld sluit ook aan op het advies van de Onderwijsraad (2016) 'De volle breedte van onderwijskwaliteit' waarin wordt gepleit voor een brede opvatting (en verantwoording) van onderwijskwaliteit.

Situationaliteit en reflectie

Tenslotte is de aard van het werk van de leraar *situationeel*: onderwijs moet steeds weer opnieuw worden 'gemaakt' of 'gerealiseerd' in concrete en in zeker opzicht steeds weer nieuwe situaties. In dat opzicht lijkt het onderwijzen op de podiumkunsten waar het zelfs voor de meest ervaren en geschoolde zanger of toneelspeler de vraag is of het ook nu zal lukken om mooie muziek of goed toneel te maken. Het werk van de leraar is dus niet gericht op het uitvoeren van recepten of protocollen, maar op het steeds weer opnieuw creëren van goed onderwijs in een sterk veranderlijke context. Dat vereist, naast theoretische en praktische kennis en kunde, ook nog een speciale kwaliteit, die in de literatuur onder andere bekend staat als *inventiviteit* (Meirieu, 2016), *tact* (Van Manen, 1992) of *virtuositeit* (Biesta, 2011). Daarbij gaat het niet alleen om het kunnen inspelen op de situatie; het gaat ook om het kunnen samenwerken, met leerlingen, andere leraren en andere betrokkenen bij het onderwijs. Met het concept van 'emergent teaching' sluiten Crowell & Reid-Marr

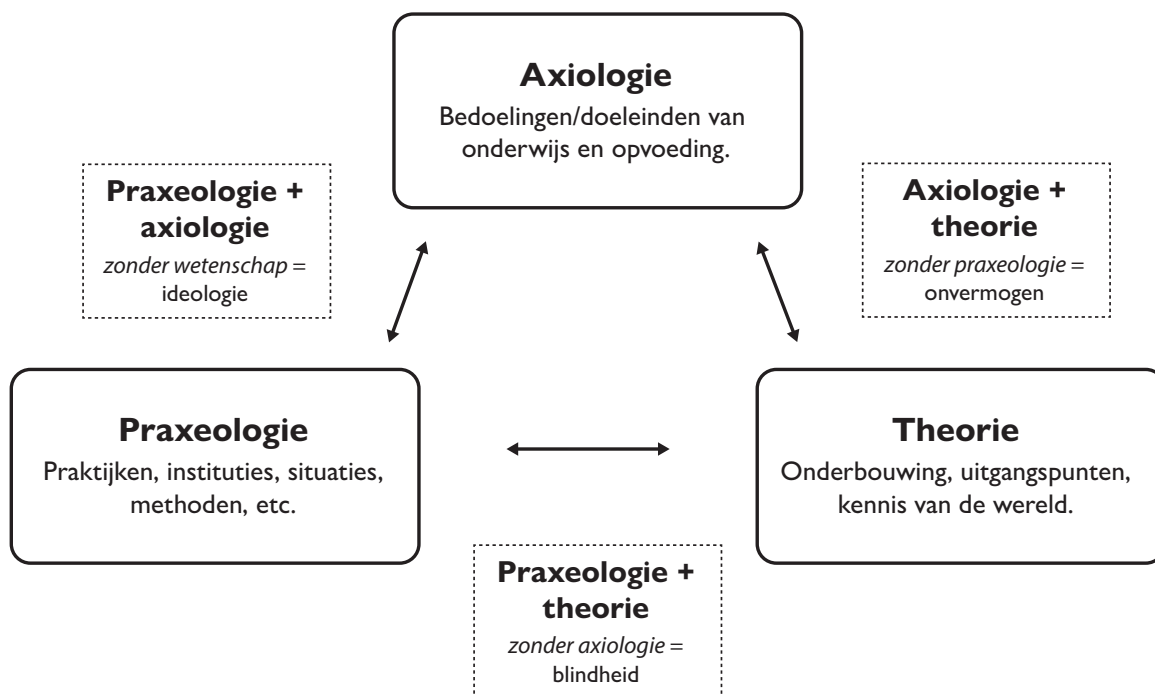
(2013) daarbij aan. Naast eigen ervaringskennis en de ervaringskennis van andere leraren vormen inzichten uit didactisch, pedagogisch en onderwijskundig onderzoek (dat zelf weer gevoed wordt door disciplines als de onderwijspsychologie, -sociologie, -economie, -filosofie en antropologie) een belangrijke bron voor het leraarschap. De leraar reflecteert op deze bronnen voor eigen handelen en ontwikkeling.

Meirieu illustreert de constituerende bronnen voor het inventief handelen aan de hand van de driehoek zoals afgebeeld in Figuur 1. Meirieu probeert te laten zien is dat de praktijk van het onderwijs en dus het werk van de leraar door drie bronnen dient te worden gevoed. Er is een normatieve component (de axiologie ofwel de doeleinden onderwijs) die te maken heeft met de vraag wat we met het onderwijs beogen en wat we (dus) van onze leerlingen verwachten en aan onze leerlingen te bieden hebben. Er is een praktische component (de praxeologie ofwel de praktijk) die te maken heeft met hoe we onderwijs 'doen' – en dan gaat het om het hele spectrum van het doordachte handelen van de leraar, 'via' de methoden en praktijken, tot de organisatie van de school en het onderwijs als maatschappelijke institutie. En dan is er een theoretisch component, dat wil zeggen alle (ook wetenschappelijke) kennis en al het inzicht dat in de loop der tijd over het onderwijs is vergaard en nog steeds wordt vergaard. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan het werk van 'grote' onderwijspedagogen zoals John Dewey en Jerome Bruner; grondleggers van de algemene didactiek zoals Wolfgang Klafki, en ook de didactische, onderwijskundige en onderwijspsychologische empirische literatuur zoals die zich in de afgelopen decennia heeft ontwikkeld (e.g. Kirschner, Claessens & Raaijmakers, 2018).

De driehoek illustreert eveneens de relatie tussen de drie bronnen. In die relaties laat Meirieu vooral zien dat goed onderwijs een samenspel van het normatieve, de theorie en het praktische benodigd. Als een van de drie bronnen ontbreekt gaat er (mogelijk) iets mis: men kan vervallen in blindheid, onvermogen of ideologie.

⁸ Met het begrip 'opvoeden' wordt hier niet bedoeld op het 'overnemen van de taak van ouders of verzorgers' maar op het waarden- geladen pedagogische in het werk van de leraar. In de opvoeding worden de leerlingen uitgedaagd zich te verhouden tot wat in de wereld ontmoeten en daarin op verantwoordelijke wijze hun positie te bepalen. Het kan dus niet zo zijn, dat een leraar het pedagogisch handelen als overbodig ziet en kan 'overslaan'. Ook het toerusten en vormen zijn uiteindelijk mede gericht op subjectivering.

⁹ Dat ligt tevens besloten in de klassieke definitie van Langeveld (1979) van de doelen van de opvoeding: redelijke en zedelijke zelfstandige zelfbepaling en constructief deelgenootschap aan de samenleving.



Figuur 1. De constituerende bronnen voor het inventieve handelen van leraren, ontleend aan Meirieu (2016).

B: Het Beroep van de leraar

In dit gedeelte gaat het om de vraag welke aspecten van het 'leraarschap als beroep' kenmerkend en belangrijk zijn en daarmee een plek moeten krijgen in deze typering van het werk van de leraar. Deze aspecten worden wederom voorzien van een verdere inkadering in wat in deel 3 beschreven zal worden over de 'gemeenschappelijke pedagogisch-didactische eisen'. Het gaat hier dus niet om de bijzondere aard van het werk van de leraar (zoals beschreven bij A), maar om kenmerkende aspecten van het beroep van de leraar. Wat betreft de ontwerpgroep zijn die aspecten in ieder geval: *beroepsidentiteit, beroepsethiek, professionaliteit, en de maatschappelijke rol van de leraar.*

Beroepsidentiteit

De *beroepsidentiteit* van de leraar heeft te maken met hoe leraren hun eigen leraarschap begrijpen en willen vormgeven. Er zijn altijd *externe* beelden en verwachtingen ten aanzien van het leraarschap, maar de leraar heeft 'de opdracht' om te (blijven) werken aan zijn of haar *interne* (zelf-)beeld en zelfverstaan. Leraarschap vraagt voortdurend een brede reflectie waar het persoonlijk interpretatiekader bevraagd en ontwikkeld dient te worden. Je bent als leraar je eigen 'instrument' en dus zijn de beslissingen, keuzes en eigen kwetsbaarheid van belang om hierover te

reflecteren en adequaat te oordelen. Denk aan het concrete doen en laten waaruit de persoonlijke normen en waarden blijken. Palmer onderschrijft dit als de ontwikkeling van teachers' identity (Palmer, 2017). Die ontwikkeling (als 'work in progress') betreft het maken van expliciete keuzes die waardengeladen zijn en die betekenis hebben voor de wijze waarop de leraar zijn beroep uitoefent en wil uitoefenen (Rodgers & Scott, 2008; Ruijters, 2018)

Een belangrijke notie daarbij is dat het altijd gaat om identiteit in ontwikkeling en identiteit in relatie tot / ten opzichte van de ander (de leerling, de collega's, de school, de schoolcontext). Belangrijke elementen bij de doorgaande ontwikkeling van de beroepsidentiteit zijn (Akkerman & Meijer, 2010):

- *veelvuldigheid* – en de behoefte om daarin coherentie te zoeken – (aan het leraarschap hangen vele rollen, taken en verwachtingen);
- *discontinuïteit* – en het verlangen naar 'ononderbrokenheid' – (leraarschap evolueert, verwachtingen wijzigen, rollen en taken veranderen) en;
- het *relationele* karakter – naast de 'natuurlijke' focus op individualiteit – (de leraar functioneert bijna vanzelfsprekend als koning in een gesloten koninkrijk).

In de doorgaande ontwikkeling van de beroepsidentiteit bezint de leraar zich telkens op hoe hij of zij

invulling wil geven aan zijn beroep, hoe hij of zij wil antwoorden op het appel van de ander, hoe hij zijn taak vervult. We zien dan ook dat diverse auteurs benadrukken dat de ontwikkeling van een professionele identiteit gekoppeld is aan het nadenken over (vormgeven aan) leraarschap, over wat goed lesgeven is en over wat leraren willen bereiken (e.g. Day & Gu, 2014; McKee & Eraut, 2013). Goed lesgeven ontstaat vanuit overtuiging, uit beelden van lesgeven en is geïnformeerd door de ervaringen van lesgeven en leren. Dat geeft toewijding op het werk en leert om professionele normen en praktijken te ontwikkelen (c.f. Darling-Hammond & Bransford, 2005). Beroepsidentiteit speelt ook een belangrijke rol in het handelingsvermogen van leraren, een discussie die in het Engels wordt gevoerd in termen van ‘teacher agency’ (Priestley et al., 2005).

Beroepsethiek

Ieder beroep heeft in principe een *beroepsethiek*: richtlijnen (en soms regels) over wat wel en niet betamelijk is in de uitoefening van het beroep. Vaak blijven die richtlijnen wat impliciet – van wie aan de kassa bij een supermarkt werken verwachten we dat ze beleefd omgaan met klanten, geen spullen voor een vriendenprijsje verkopen, enzovoort – maar naarmate er meer op het spel staat worden die richtlijnen explicieter. Soms gaan beroepen en beroepsgroepen zo ver dat ze een en ander in een beroepscode vastleggen, en procedures hebben in die gevallen waarin iemand de beroepscode lijkt te schenden. De mate waarin beroepen dit zelf in de hand hebben – zelfregulatie van het beroep en controle over wie wel of niet het beroep mag beoefenen – is overigens een belangrijk aspect van professionalisering.

Beroepsethiek van leraren gaat over algemene principes, zoals beleefde omgang met leerlingen, collega's en ouders, niet discrimineren, niet voortrekken, geen steekpenningen aannemen, geen oogje dichtknijpen bij examens; kwesties die te maken met eerlijkheid, gelijkheid en rechtvaardigheid. Daar komt bij dat leraren met kinderen en jongeren werken en daarmee een mate van plaatsvervangende verantwoordelijkheid hebben voor de aan hen toevertrouwde leerlingen. Dat roept onder andere vragen op over macht en het risico van machtsmisbruik. Maar ook bijvoorbeeld de vraag naar de lichamelijke integriteit van de aan leraren toevertrouwde leerlingen is een belangrijk aspect van de beroepsethiek van de leraar.

Leraren moeten weten aan welke standaards en verwachtingen ze hebben te voldoen, en moeten ook zicht hebben op de dilemma's die ze daarbij tegen kunnen komen en hoe ze daar professioneel en ethisch-correct mee om kunnen gaan. Dat vraagt van leraren niet alleen dat ze zich aan ‘de letter van de wet’ kunnen houden maar waar nodig ook meer ‘in de geest der wet’ (of ‘regels’) kunnen handelen. Dat ze weet hebben van de standaarden en verwachtingen en zich ervan bewust zijn dat ze zowel verbaal als non-verbaal invloed hebben.

Het is belangrijk om beroepsethische vragen te onderscheiden van normatieve vragen over goed onderwijs. Bij ethische vragen gaat het (kort gezegd) om juist en niet juist – *right and wrong* – en bij ‘onderwijsmatige’ vragen gaat het over doel en bedoeling van het onderwijs. Als het gaat over het handelen van de leraar spreken we meestal over goed of slecht – *good or bad* – onderwijs. Het verschil tussen ‘juist’ en ‘goed’ wordt hiermee duidelijk: wie op ethisch juiste wijze met zijn of haar leerlingen omgaat, is daarmee nog niet automatisch een goede leraar of goede pedagoog. Daarvoor zijn andere kwaliteiten nodig en staat ook iets anders op het spel. Net zoals een arts die zich voorbeeldig gedraagt in termen van de beroepsethiek, maar daarmee nog niet automatisch ook een goede heelmeeester is.

Professionaliteit

De leraar is een *professional*. Het begrip *professionaliteit* heeft onder andere te maken met de ‘status’ van het leraarschap en de manier waarop het beroep is georganiseerd / zichzelf organiseert. In de literatuur over de ‘klassieke’ professies (zoals medicijnen, recht en theologie) wordt benadrukt dat het gaat om werk met mensen dat is gericht op hun welzijn, waarbij een hoge mate van kennis, inzicht en vaardigheid van de professional wordt vereist; vaak wordt geclaimd dat professionals daarom zelf hun professie moeten reguleren (c.f. Freidson, 1994). Bij de typering van de leraar als professional past overigens een kanttekening rond het mentaal model dat het begrip ‘professional’ vaak oproept. Bij professionaliteit ligt de nadruk op publieke erkenning, op autonomie en (ruime) beloningen. Bij de leraar kan ook een ander mentaal model van belang en betekenis zijn: dat van het *beroep*. Met het begrip beroep wordt het werk en het zijn van de leraar beter geraakt: daarin klinken de woorden ‘roep’ en ‘roeping’ door. De leraar beantwoordt deze roep, als het ware,

door te onderwijzen op het appel van de lerende (e.g. Pols, 2016; Hansen, 1995).

Bij het aspect van professionaliteit gaat het ook om het feit dat in het onderwijs de leraar (vrijwel) altijd onderdeel is van een professionele organisatie en een onderwijspedagogische gemeenschap; onderwijzen en een zekere verantwoordelijkheid dragen voor een (grote) groep leerlingen is een ‘teamsport’. Het uitoefenen van het beroep van leraar kent daarmee ook een zekere mate van contextuele afhankelijkheid. Als leraar heb je je te verhouden tot collega’s, de schoolleider(s), ouders, verzorgers, enzovoorts. Die contextuele afhankelijkheid kan op verschillende manieren tot uiting komen. Voorbeelden zijn (1) de onmisbare input van collega’s en andere betrokkenen voor de professionele ontwikkeling van de leraar, (2) de betekenis van goede relaties met ouders en opvoeders in relatie tot het welzijn van leerlingen en (3) de invloed op- en afhankelijkheid van schoolbreed gedragsbeleid, (4) en invloed van buiten de school vanuit de maatschappij (als actueel voorbeeld covid19).

Met de ontwikkeling en de hantering van zogeheten beroepsstandaards wordt aan het aspect van professionaliteit vorm en inhoud gegeven. De formulering en hantering van de standaards zijn beide aan de beroepsgroep.

De professionaliteit van de leraar heeft in dit alles ook met name te maken met het kennen en kunnen van de leraar. Daarbij gaat het deels om de onderwijspedagogische kwaliteiten van de leraar – datgene wat de leraar weet en datgene wat de leraar kan met betrekking tot de vormgeving en realiseren van onderwijs. Maar het gaat ook om het vakinhoudelijke kennen en kunnen – dat wat de leraar weet en kan met betrekking tot datgene waarin hij of zij onderwijst. De professionaliteit van de leraar is in die zin dus ook zichtbaar in het feit dat de leraar ‘kennisdrager’ is – zowel onderwijspedagogisch als vakinhoudelijk.

Maatschappelijke rol

De maatschappelijke rol van de leraar is het realiseren van formele educatie. Dat wil zeggen: de leraar ‘voert de leerling uit de privéwereld richting samen-

leving’ (het woord ‘educatie’ is afgeleid van het Latijnse woord *educare*, opvoeden, maar ook *educere*, wegleiden uit (onwetendheid).¹⁰ De leraar is in die zin dus deel van een ecosysteem, dat zowel deel uitmaakt van de samenleving als ook een oefenruimte is voor de volwassen toetreding daartoe (Pols, 2016).

Onderwijs is echter niet alleen een kwestie van ‘wat zich binnen de muren van de klas of school afspeelt en daartoe beperkt is en blijft’. Onderwijs is gesitueerd in de samenleving en daarmee eveneens onderwerp van debat in die samenleving. Dat roept de vraag op in welke mate de leraar ook een stem heeft en/of dient te hebben in dit maatschappelijke debat. Terwijl sommigen de leraar alleen als uitvoerder van elders geformuleerd beleid zien, benadrukken wij dat de leraar ook een belangrijke ‘eigenaar’ van het onderwijs is en vanuit dit eigenaarschap een stem dient te hebben in het maatschappelijke debat over onderwijs (c.f. Evers & Kneyber, 2016; en de literatuur over de leraar als ‘public intellectual’: e.g. Giroux, 2016).

C: Wat staat Centraal in de alledaagse praktijk van de leraar

In dit deel van onze typering staat de volgende vragen aan de orde: Wat *behelst* het werk van de leraar? Wat doet de leraar? Wat is ‘van’ de leraar, zowel in termen van verantwoordelijkheid als ‘eigenaarschap’?

Onderwijs ontwerpen, onderwijzen en onderwijs evalueren

Voor de concrete aanduiding van het alledaagse werk van de leraar maken we opnieuw gebruik van een drieslag: *onderwijs ontwerpen, onderwijzen en onderwijs evalueren*.¹¹ Daarbij hoort nog een onderscheid tussen het primaire proces (onderwijs verzorgen; de combinatie van de drieslag) en activiteiten in de voorwaardenscheppende sfeer. Kort gezegd: wat is er nodig om goed onderwijs te kunnen verzorgen? Dit onderscheid is van belang, vooral om aan te geven tot waar de verantwoordelijkheid en het eigenaarschap van de individuele leraar strekt, waar de verantwoordelijkheid en eigenaarschap van het team ligt, en waar het aan anderen is om voorwaarden te scheppen (zoals direc-

¹⁰ Zie: nl.wikipedia.org/wiki/Educatie

¹¹ Bij de concrete aanduiding van het alledaagse werk van de leraar wordt uitdrukkelijk en bewust gekozen voor ‘onderwijzen, onderwijs verzorgen’. De leraar is meer dan coach of begeleider van leerprocessen. Onderwijs is immers ook doelgericht, intentioneel (zie onderdeel A). Met het begrip ‘onderwijzen’ raken we dan ook aan het intentionele handelen van de leraar. Dat handelen is erop gericht om de leerling te leren het zelf te doen. Dat handelen wordt onder andere gevoed door kennis van leertheorieën.

tie, bestuur, raad van toezicht, ministerie, minister, enzovoort).

Het verzorgen van onderwijs wordt ook wel het 'primaire proces' genoemd.¹² Alle andere processen, zoals bijvoorbeeld de onderwijsorganisatie daaromheen, staan idealiter in dienst van dit primaire proces (e.g. Naaijkens & Bootsma, 2018). Anders gezegd: waar de fundamentele oriëntatie van al het werk van de leraar de (toekomstige) zelfstandigheid van de leerling betreft, is de fundamentele oriëntatie van de onderwijsorganisatie de dienstbaarheid richting de leraar die dat werk uitvoert.

Wat het primaire proces betreft, moet de leraar in ieder geval (a) onderwijs kunnen ontwerpen, (b) kunnen onderwijzen en (c) onderwijs kunnen evalueren. Daarbij wordt benadrukt dat dit geen losse en volgtijdelijke onderdelen zijn, maar aspecten die voortdurend op allerlei manieren 'aan de orde' zijn (denk bijvoorbeeld aan formatief evalueren waarbij de evaluatie 'deel' is van het onderwijzen (Wiliam, 2011); of denk aan inventiviteit, waar het ontwerpen eigenlijk ook steeds in het moment gebeurt).

- a. *Ontwerpen* heeft betrekking op het maken van onderwijsarrangementen, op micro-, meso- en macroniveau. Het gaat om een les, een serie, een leerlijn en een curriculum(gids). Bij het ontwerpen van onderwijs spelen aspecten van toerusten, vormen en opvoeden een rol, inclusief de didactische en pedagogische afwegingen die daar deel van uitmaken. Het gaat bij ontwerpen ook om het ontwerpen van onderwijsactiviteiten die logischerwijs in het verlengde zouden moeten liggen van deze afwegingen (c.f. Wiggins & McTighe, 2005).
- b. *Onderwijzen* heeft betrekking op het daadwerkelijk in de praktijk brengen van onderwijs. Bij onderwijzen gaat het om het organiseren en leiden van onderwijsactiviteiten, bijvoorbeeld om het geven van instructie (Rosenshine, 2012). Daarbij zijn ook evaluatie en (her-)ontwerp beide in het geding. De leraar is al onderwijzend een *reflective practitioner*, die tegelijkertijd of naderhand evalueert en bijstelt (Schön, 1983; c.f. Shulman, 2004).
- c. *Evalueren* is het proces van het relateren van resultaten aan doelstellingen, van vaststellen van meet- en merkbare resultaten van het onderwijzen en het vertalen van de evaluatie in bijstellingen of herontwerpen. Het is ook het

'vaststellen' (opmerken en benoemen) van de begrenzing van de rol van de leraar in het leerproces van de leerling.

In het vormgeven van de inhoud van het onderwijs en de discussie over het 'hoe' van onderwijzen dienen het 'wat en het hoe' altijd verbonden te worden aan het 'waartoe'. Vanuit het *waartoe* worden het *wat* en *hoe* bepaald en ook weer geëvalueerd. Als concreet voorbeeld: je hebt weinig aan 'effectieve' instructietechnieken, als je als leraar inhoudelijk niets te vertellen hebt. De effectiviteit van de leraar staat altijd in relatie tot de specifieke en algemene doelen van onderwijs en onderwijzen en de wenselijkheid / juistheid van een bepaalde manier van werken.

Pedagogiek en didactiek

Het werk van de leraar is eerder aangeduid met de drieslag: *toerusten, vormen en opvoeden*. In dat werk zit zowel het pedagogisch als didactisch handelen van de leraar. Dat roept de vraag op naar wat onder pedagogiek en didactiek wordt verstaan. Er is in dit kader gekozen voor een duiding, waarin didactiek gaat over het 'hoe' en het 'wat' van toerusten en vormen en pedagogiek over het 'hoe' en het 'wat' van opvoeden. Dit betekent dat didactiek en pedagogiek beide een methodiek hebben en dat het niet zo is dat didactiek de *methodiek* is en pedagogiek enkel de discussie over het *waartoe* (zie bijlage voor verdere uitwerking en zie daarnaast voor de methodische kant van het pedagogisch handelen e.g. Stevens & Bors, 2013; Berding & Pols, 2014; Van Manen, 2015; Pols, 2016; Berding, 2019).

Wat daarmee interessant is aan het werk van de leraar is dat didactiek en pedagogiek niet los van elkaar staan; een leraar moet altijd pedagogisch-didactisch te werk gaan, dat wil zeggen dat hij of zij bij alle didactische overwegingen en keuzes ook steeds de pedagogische vraag (bijvoorbeeld die van de zelfstandigheid van de leerling) in beeld moet houden. Ter illustratie: didactische keuzes die geen ruimte bieden voor de (ontluikende) zelfstandigheid van de leerling, zijn pedagogisch niet acceptabel.

In Deel 3 over 'de pedagogische en didactische eisen' die aan iedere leraar kunnen worden gesteld, worden de genoemde elementen (onderwijs ont-

¹² Dat primaire proces kent op zijn beurt natuurlijk weer een diversiteit aan dimensies, zoals bijvoorbeeld een instructionele en psychosociale dimensie (c.f. Rubie-Davies, 2015).

werpen, onderwijzen en onderwijs evalueren) nader uitgewerkt in welke kennis (kennen), vaardigheden (kunnen) en attitudes (zijn) nodig zijn om onderwijs te verzorgen. Er wordt antwoord gegeven op de vraag: wat kan de leraar als onderwijs-pedagogische professional in de beroepsuitoefening allemaal inzetten om in iedere situatie goed onderwijs te realiseren. In die uitwerking worden ook verbanden gelegd met wat in de onderdelen A en B is ge-

noemd rond de aard van het werk van de leraar en de kenmerkende aspecten van het beroep. Aan de hand van een concrete set vragen wordt tenslotte duidelijk gemaakt welke vragen een leraar zichzelf dient te stellen en (met al het voorgaande in het achterhoofd) moet kunnen beantwoorden en telkens opnieuw beantwoordt bij de uitoefening van het beroep.

DEEL 3 – HET KENNEN, KUNNEN EN ZIJN VAN DE LERAAR

3.1. Ter inleiding

In het voorafgaande twee delen van dit document hebben we geprobeerd aan te geven wat er gemeenschappelijk is aan het werk van leraren, wetende dat leraren in heel verschillende contexten werken, met heel verschillende leeftijdsgroepen, en met heel verschillende opdrachten, oriëntaties en doelen. Niettemin zijn leraren in al die contexten bezig met onderwijs – met onderwijs ontwerpen, met onderwijs geven, en met onderwijs evalueren – en komen ze vergelijkbare uitdagingen tegen, met name de uitdaging om in steeds deels nieuwe situaties goed onderwijs te kunnen realiseren. Dit is de reden om het werk van de leraar als ambachtelijk te karakteriseren en het leraarschap niet te begrijpen als het uitvoeren van vooraf geformuleerde protocollen.

Dat betekent niet dat iedere leraar steeds op weer het wiel zou moeten uitvinden, maar wel dat alle kennis, kunde en ervaring die leraren in de loop der tijd verwerven steeds weer op het spel staan. Dat het in iedere situatie steeds weer de vraag is wat de beste manier van handelen is om doelen en bedoelingen te realiseren. Het is, anders gezegd, cruciaal voor het werk van de leraar dat het handelen 'doordacht' blijft of, in andere termen, dat de reflectie *op* het handelen die wordt gevoed door theorie en onderzoek zich steeds weer 'vertaald' in levende reflectie *in* het handelen, dat wil zeggen doordacht handelen, in de alledaagse onderwijspraktijk (zie voor het onderscheid tussen 'reflection on action' en 'reflection in action': Schön, 1983).

We zetten daarmee dus het kunnen van de leraar centraal, en benadrukken dat het kennen van de leraar uiteindelijk ten dienste moet staan van dat kunnen. Dat betekent dat in het denken over de opleiding tot leraar de vraag naar het kunnen een centrale positie inneemt, en dat vragen over wat le-

raren moeten kennen altijd in functie van het kunnen aan de orde moeten komen (e.g. Shulman, 1986; Verloop, Van Driel & Meijer, 2001; Korthagen, 2004; Darling-Hammond et al., 2005). Het kennen van de leraar is uiteraard belangrijk, maar in ons denken over het leraarschap, inclusief vragen rondom de opleiding van leraren, starten we niet bij een opsomming van alles wat leraren zouden moeten weten, om aan het eind daarvan de vraag te stellen hoe ze die kennis zouden moeten leren toepassen. Het kennen van de leraar moet zich steeds verder ontwikkelen, verbreden en verdiepen in functie van het kunnen.

We benadrukken daarnaast ook dat de uiteindelijke uitdaging voor iedere leraar is om een goede leraar te zijn – een kwestie die te maken heeft met beroepsidentiteit, professionaliteit, beroepsethiek en de maatschappelijke rol en 'stem' van de leraar.

Uitgangspunt is daarom dat iedere docent goed onderwijs moet kunnen ontwerpen, moet kunnen geven, en moet kunnen evalueren, zowel in het 'groot' – de langere termijn van een lessenserie en curriculum – als in het 'klein' – de alledaagse omgang met leerlingen/studenten. Op de langere termijn staan onderwijs ontwerpen, onderwijzen en onderwijs evalueren relatief los van elkaar; in de alledaagse onderwijssituatie zijn ze nauw met elkaar verweven. En in die situatie moet de leraar steeds opnieuw de vraag stellen en beantwoorden wat in die situatie wenselijk is om te doen. Iedere leraar moet, anders gezegd, in ieder situatie steeds goed onderwijs weten te realiseren – dit is het ambachtelijke van het leraarschap, dat inventiviteit of, met een iets andere vakterm, 'tact' vraagt (Van Manen, 2015).

Voor de opleiding en vorming van leraren vraagt dit dus allereerst dat aanstaande leraren de ruimte en de tijd moeten krijgen om veel te oefenen opdat zij uiteindelijk in staat zijn doelbewust, doordacht en

inventief in te kunnen spelen op een situatie. Oefenen speelt een belangrijke rol, vooral om de flexibiliteit te ontwikkelen om op steeds weer nieuwe situaties in te kunnen spelen (Ericsson & Pool, 2016). Het oefenen kan helpen met het verwerven van een routine en het opbouwen van een repertoire, maar is dus uiteindelijk gericht op het ontwikkelen van inventiviteit. Dat het handelen van leraren doelbewust is, betekent dat leraren doelen moeten kunnen formuleren – zowel voor de korte(re) als de lange(-re) termijn – en dat op een onderwijsmatige manier moeten kunnen doen, dat wil zeggen: altijd zicht houdend op de drie dimensies die in al het onderwijs in het geding zijn: toerusten, vormen en opvoeden (anders gezegd: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie).

In functie van de vraag wat met het onderwijs wordt beoogd – en dat is, zoals gezegd, waar we een belangrijk deel van de diversiteit van het leraarschap vinden – komt de vraag van het curriculum aan de orde. Dit is de vraag welke inhoud en ervaringen leerlingen moeten ‘tegenkomen’ en wat er daarbij van hen wordt verwacht. Het belangrijkste punt hier is dat de vormgeving en uitvoering van onderwijs nooit start bij de vraag van de inhoud maar bij de vraag van doel en bedoeling.

‘Inhoud’, in de brede zin van het woord, speelt uiteraard wel een belangrijke rol in het onderwijs. Ten aanzien van de inhoud (dit kan kennis zijn, of vaardigheden, of traditie/identiteit) mag verwacht worden dat iedere docent zelf voldoende kennis heeft van en, nog belangrijker, inzicht heeft in die ‘inhoud’ (inzicht in rekenen, inzicht in economie, inzicht in bakken, inzicht in muziek, enzovoorts; e.g. Hattie, 2003). Naast wat, heel kort gezegd, ‘vakken-nis’ genoemd kan worden, is er nog een tweede soort kennis/inzicht nodig, namelijk didactisch inzicht. Dit gaat om de vraag hoe een bepaalde ‘inhoud’ toegankelijk kan worden gemaakt voor leerlingen/studenten zodat ze zich die ‘inhoud’ eigen kunnen maken. Dit is Shulman’s (2004) onderscheid tussen *content knowledge* en *pedagogical content knowledge* – in het Nederlands ligt dat tweede dicht bij het concept van ‘vakdidactiek’. Vakdidactiek is dus niet alleen de vraag hoe je kennis en vaardigheden overdraagt, maar ook en allereerst hoe je een bepaalde ‘inhoud’ toegankelijk maakt voor leerlingen (c.f. Stigler & Miller, 2018).

Omdat al het onderwijs een drievoudige oriëntatie heeft – het toerusten van de leerling/student; het

inleiden van de student in tradities en praktijken; en het uitdagen en aanmoedigen tot zelfstandigheid – is er in iedere situatie de vraag hoe ieder van deze dimensies in voldoende mate aan bod kan komen. Dit laat zien dat het handelen van de leraar niet alleen doelgericht en inventief moet zijn, maar ook doordacht. Dat vereist dat er in de opleiding een cyclische afwisseling van handelen en denken, van doen en reflecteren, van praktijk en theorie moet zijn, waarbij het denken uiteindelijk ‘in’ het handelen terecht moet komen zodat er flexibel op nieuwe situaties ingespeeld kan worden.

Dit suggereert dat leraren:

- verstand moeten hebben van onderwijs, wat begint met inzicht in wat met onderwijs wordt beoogd, en ook hoe onderwijs ‘werkt’;
- vaardig moeten zijn in het ontwerpen van onderwijs, en begrijpen dat de vraag van de inhoud een secundaire vraag is, en dat de eerste vraag die is wat doel en bedoeling;
- inzicht moeten hebben in de ‘inhoud’ die in hun vakgebied ‘aan de orde’ is, en daarnaast vakdidactisch inzicht hebben: hoe bepaalde ‘inhouden’ toegankelijk gemaakt kunnen worden (dit is het belangrijkste argument tegen de gedachte dat vakkennis op zich voldoende zou zijn; de leraar heeft een extra soort kennis/inzicht nodig);
- vaardig moeten zijn in hun didactisch en pedagogisch handelen, wat begint met het opbouwen van een handelingsrepertoire, maar altijd gekoppeld aan inzicht (waaronder kennis van onderwijstheorie, onderwijsgeschiedenis, en de maatschappelijke context waarin onderwijs opereert).

Daarnaast is het belangrijk dat leraren actief en bewust (blijven) werken aan hun beroepsidentiteit, anders gezegd aan hun ‘zijn als leraar’. Dat zijn is voortdurend in het geding bij de keuzes die de leraar maakt, ook en vooral bij onderwijs ontwerpen, geven en evalueren. Werken aan beroepsidentiteit wil zeggen, dat leraren werken aan hun individuele en gedeelde opvattingen over goed leraarschap, zich uitzetten met de ethiek van het leraarschap, hun professionaliteit blijven ontwikkelen, en met dat alles ook een stem hebben in het maatschappelijke debat over onderwijs. Ook ten aanzien van deze aspecten zijn er belangrijke zaken die leraren moeten weten. Maar ook dit kennen moet uiteindelijk zichtbaar worden in en verbinding krijgen met het kunnen van de leraar.

3.2. De centrale vragen

In dit deel hebben we een aantal vragen geformuleerd die elke leraar zichzelf zou kunnen stellen bij het ontwerpen, geven en evalueren van onderwijs. Met andere woorden: er zou van elke leraar kunnen worden geëist dat deze, in relatie tot eigen doelgroep of inhoud, pedagogisch-didactisch door-dachte antwoorden op deze vragen kan formuleren. Het cluster van vragen rond 'beroepsidentiteit' (het zijn van de leraar) is te beschouwen als een set van 'overkoepelende' vragen, die telkens ook bij de overige vragen aan de orde zijn.

Onderwijs ontwerpen

1. Welke onderwijsdoelen wil ik met mijn leerlingen bereiken?
 - a. Waartoe streef ik deze onderwijsdoelen met mijn leerlingen na?
 - b. Hoe maak ik mijn onderwijsdoelen toegankelijk en betekenisvol voor mijn leerlingen?
 - c. Hoe verhouden deze onderwijsdoelen zich tot eerdere of toekomstige onderwijsdoelen?
2. Hoe kan ik vaststellen dat mijn leerlingen mijn onderwijsdoelen hebben bereikt?
 - a. Hoe kan ik vaststellen dat mijn leerlingen mijn onderwijsdoelen hebben bereikt?
 - b. Hoe en in welke context kan ik mijn leerlingen dit zelf laten aantonen?
 - c. Wat betekent het bereiken van de onderwijsdoelen voor wat volgt?
3. Wat voor onderwijsactiviteiten hebben mijn leerlingen nodig om mijn onderwijsdoelen te bereiken?
 - a. Welke (variëteit aan) onderwijsactiviteiten zijn het meest geschikt voor het behalen van deze specifieke onderwijsdoelen?
 - b. Hoe spits ik de onderwijsactiviteiten toe op mijn doelgroep en de fase van het leerproces waarin zij zich op het moment bevinden?
 - c. Hoe breng ik de balans, samenhang en volgorde aan in de kennis, vaardigheden en houdingsaspecten die mijn leerlingen nodig hebben?

Onderwijs geven

1. Hoe schep ik gunstige condities voor een onderwijsactiviteit?
 - a. Hoe maak ik vooraf aan (en tijdens) de onderwijsactiviteit authentiek contact met mijn (individuele) leerlingen?
 - b. Welke heersende omstandigheden (contextueel, intra- of interpersoonlijk) kunnen de onderwijsactiviteit mogelijk negatief of positief beïnvloeden?

- c. Wat zijn de regels die we voor deze onderwijsactiviteit in acht dienen te nemen en hoe draag ik deze (als rolmodel) uit?
2. Wat vraagt een onderwijsactiviteit van mij als leraar?
 - a. Hoe vang ik de aandacht van mijn leerlingen voor de onderwijsactiviteit en hoe houd ik die voortdurend vast?
 - b. Hoe introduceer ik de inhoud of handeling die tijdens de onderwijsactiviteit centraal staat?
 - c. Welke strategieën heb ik tot mijn beschikking om mijn leerlingen (onderling) met deze inhoud of handeling (in toenemende zelfstandigheid) te laten oefenen.
3. Wat vraagt een onderwijsactiviteit van mijn leerlingen?
 - a. Aan welke bestaande kennis en ervaringen kunnen mijn leerlingen de inhoud of handeling die centraal staat in de onderwijsactiviteit relateren?
 - b. Tot welk (denk)werk worden mijn leerlingen tijdens de onderwijsactiviteit uitgedaagd?
 - c. Op welke ondersteuning kunnen mijn leerlingen een beroep doen tijdens hun (denk)werk?

Onderwijs evalueren

1. Hoe maak ik de vorderingen van mijn leerlingen richting de gestelde doelen zichtbaar?
 - a. Wat kan ik doen om informatie te verkrijgen over de vorderingen van mijn leerlingen?
 - b. Hoe kan ik deze informatie gebruiken om mijn onderwijsactiviteit aan te passen?
 - c. Hoe maak ik mijn leerlingen bewust van de vooruitgang die zij (kunnen) boeken?
2. Welke terugkoppeling kan ik mijn leerlingen bieden over hun vorderingen?
 - a. Welke concrete informatie kan ik mijn leerlingen bieden over hoe zij hun werk, hun aanpak of zichzelf kunnen verbeteren?
 - b. Hoe houd ik daarbij rekening met (de opbouw) van het vertrouwen in eigen kunnen van mijn leerlingen?
 - c. Hoe geef ik hen hierbij inzicht in hoe deze vorderingen zich verhouden tot het behalen van mijn uiteindelijke onderwijsdoelen?
3. Hoe kan ik de kwaliteit van mijn onderwijs verbeteren?
 - a. Wat zijn verklaringen voor het negatieve of positieve verloop van mijn onderwijsactiviteit en wat was mijn eigen rol daarin?
 - b. Hoe kan ik (professionele) terugkoppeling organiseren op mijn onderwijsontwerp en mijn eigen handelen tijdens de onderwijsactiviteit?

- c. Wat zijn informatiebronnen waaruit ik kan putten om mijzelf als leraar te verbeteren?

Het zijn van de leraar

1. Welke (pedagogische) keuzes maak ik bij het ontwerpen van onderwijs?
 - a. Welke inhouden kies stel ik op grond waarvan aan de orde en welke verantwoorde didactische keuzes denk ik daarbij te maken?
 - b. Welke waarden zijn daarbij in het geding?
 - c. Welk beroep doe ik op mijn professionele identiteit?
2. Welke (pedagogische) keuzes maak ik bij het uitvoeren van onderwijs?

- a. Welke waarden zijn in het geding bij het realiseren van de doelen?
 - b. Welke keuzes maak ik in de bejegening van leerlingen?
 - c. Welk beroep doe ik op mijn professionele identiteit?
3. Op welke manier heeft mijn eigen handelen en inbreng invloed gehad op het ontwerp, uitvoering en evaluatie.
 - a. Wat zijn de persoonlijke verklaringen waarom de les is gelopen zoals het is gegaan?
 - b. Wat heb ik persoonlijk geleerd, ontdekt van mijn professionele leerdoelen in de gegeven context?
 - c. Welke steun en condities heb ik nodig om beter te worden in een gegeven context?

LITERATUUR

- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(2), 308-319.
- Aristoteles (1980). *The Nichomachean Ethics*. Translated with an Introduction by David Ross. Oxford: Oxford University Press.
- Berding, J.W.A. (2019). *Opvoeding en onderwijs tussen geduld en ongeduld*. Apeldoorn: Garant.
- Berding, J.W.A. & Pols, W. (2014). *Schoolpedagogiek: Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen: Noordhoff.
- Biesta, G.J.J. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 32(3), 4- 11.
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Biesta, G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Collins, A., Brown, J.S. & Holum, A. (1991). Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible. *American Educator* 15(3), 6-11, 38-46.
- Crowell, S. & Reid-Marr, D. (2013). *Emergent teaching. A Path of Creativity, Significance, and Transformation*. Lanham, New York, Toronto, Plymouth (UK): Rowan & Littlefield Education.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco (CA): Jossey- Bass.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. 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. 390-441). San Francisco (CA): Jossey- Bass.
- Day, C. & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools*. London: Routledge.
- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and teacher education*, 18(4), 375-385.
- Ericsson, K.A. & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. Boston, New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Evers, J. & Kneyber, R. (2016). *Flip the System. Changing education from the ground up*. New York: Routledge.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy, and policy*. Chicago (IL): University of Chicago Press.
- Giroux, H.A. (2016). Writing the Public Good Back into Education: Reclaiming the Role of the Public Intellectual. In: Di Leo, J.R. & Hitchcock, P. (Eds). *The New Public Intellectual*. New York: Palgrave MacMillan.
- Hansen, D.T. (1995). *The Call to Teach*. London: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2003, October). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003
- James, W. (1899). *Talks to Teachers on Psychology:*

- And to Students on Some of Life's Ideals*. New York: Holt.
- Kirschner, P.A., Claessens, L. & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Meppel: Drukkerij Ten Brink Uitgevers.
- Korthagen, F.A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Langeveld, M.J. (1979). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Manen, M. van (1992). *The tact of teaching*. New York: Suny Press.
- Marzano, R.J. (2007). *The art and science of teaching*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- McKee, A. & Eraut, M. (2013). *Learning trajectories, innovation and identity for professional development*. New York: Springer.
- Meirieu, P. (2016). *Pedagogiek: De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Naaijken, E., & Bootsma, M. (2018). *En wat als we nu weer eens gewoon gingen lesgeven? Een kwaliteitsaanpak voor scholen*. Huizen: Pica.
- Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2018). *Ruim baan voor leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Palmer, P. (2017). *The courage to teach*. Hoboken (NJ): Jossey-Bass.
- Plato (2012). *De ideale staat*. Amsterdam: Athenaeum – Polak & Van Gennep.
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen – een studie naar pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Apeldoorn: Garant.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury.
- Rodgers, D.R. & Scott, K.H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, D. John McIntyre, Kelly E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education; third edition* (pp.732-755). New York: Routledge.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12.
- Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher*. New York: Routledge.
- Ruijters, M.C.P. (2018). *Queeste naar goed werk*. Deventer: Vakmedianet.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sennett, R. (2008). *De ambachtsman*. Amsterdam: Meulenhoff Boekeriej.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman, L.S. (2004). *The wisdom of practice: Essay on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1988). Artistry and teaching: The teacher as a focus of research and development. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 43-51.
- Stevens, L., & Bors, G. (Red.) (2013). *Pedagogische tact: Op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van het kind*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Stigler, J.W. & Miller, K.F. (2018). Expertise and expert performance in teaching. In K.A. Ericsson, R.R. Hoffman, A. Kozbelt, & M. Williams (Eds), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd ed., pp 431 – 452). Cambridge University Press.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek (CA): Left Coast Press.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International journal of educational research*, 35(5), 441-461.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. (Expanded 2nd edition). Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington (IN): Solution Tree Press.