

LECTORAAT | MEERVOUDIGE PROFESSIONALITEIT VAN LERAREN

Leraren veranderen

Een pleidooi voor het versterken van de stuurkracht van leraren in een bewegend onderwijsveld

Lector dr. Helma Oolbekkink-Marchand



COLOFON

HAN Faculteit Educatie
Kenniscentrum Kwaliteit van Leren
www.han.nl/kwaliteitvanleren

Lectoraat Meervoudige Professionaliteit van Leraren
Lector Helma Oolbekkink-Marchand
Helma.Oolbekkinkmarchand@han.nl
www.han.nl/lerenverandert

Realisatie

HAN Marketing, Communicatie en Voorlichting en HAN Grafisch Productiecentrum
Redactie: Ingeborg Hakstege, Ipscript
Fotografie: stock
Vormgeving: Roswitha Teerink

ISBN: 978-94-92923-04-2

HAN University of Applied Sciences Press Arnhem, The Netherlands, 2018

© Alles uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotografie, microfilm, geluidsband of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van de auteur en uitgever, mits er zorgvuldig verwezen wordt naar de auteur en de uitgever.

Leraren veranderen

Een pleidooi voor het versterken van de stuurkracht van leraren in een bewegend onderwijsveld

Intreerede, in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het lectoraat Meervoudige Professionaliteit van Leraren aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen op 7 juni 2018.

Dr. Helma Oolbekkink-Marchand

INHOUDSOPGAVE

Inleiding

1. De leraar als professional	7
2. De stuurkracht of professionele agency van leraren	12
2.1 Belang van stuurkracht	12
2.2 Wat is stuurkracht?	15
2.3 Een model voor stuurkracht	17
3. Stuurkracht versterken in opleiding en professionalisering	22
3.1 Kwaliteit van lerarenopleidingen en professionalisering	22
3.2 Stuurkracht versterken	24
4. Stuurkracht en meervoudige professionaliteit van leraren	29
5. Onderzoeksagenda van het lectoraat	30
6. Stuurkracht in de driehoek van scholen, lerarenopleidingen en onderzoek	32
7. Stuurkracht op het grensvlak tussen hbo en wo	34
Referenties	37

1. DE LERAAR ALS PROFESSIONAL

Leren verandert. De leraar verandert. De context waarin leraren opereren verandert. En tegelijkertijd blijven veel essentiële aspecten van het leraarschap hetzelfde. Ik denk dat deze tijd vraagt om aandacht voor de professionaliteit van de leraar omdat er veel verandert rondom en in het leraarsberoep. Dat vraagt om een voortdurend gesprek waarin gezocht wordt naar een gedeelde visie op het leraarsberoep. Voor mij staat bovenaan dat de persoon van de leraar van essentieel belang is voor het onderwijs. Leraren veranderen niet alleen zélf, maar zetten ook anderen aan tot verandering, zij zijn van invloed op het leven van mensen. In deze lectorale rede gaat het over de professionaliteit van de leraar en vooral over het belang van de stuurkracht van leraren in een veranderende onderwijsomgeving.

Leraren zijn professionals. Kenmerkend voor leraren als professionals is dat zij een commitment hebben richting hun leerlingen en richting de maatschappij, dat zij werken vanuit een professionele kennisbasis en dat zij een gespecialiseerde set praktijken en vaardigheden beheersen. Daarbij beschikken zij over de capaciteit om op een integere manier een oordeel te vellen en weten zij hoe ze, zowel individueel als collectief, kunnen leren van ervaringen en daardoor nieuwe kennis kunnen ontwikkelen. Ten slotte maken zij onderdeel uit van een professionele community die verantwoordelijk is voor de monitoring van kwaliteit in zowel de praktijk als in de voorbereiding op de professie (Gardner & Shulman, 2005). Deze kenmerken gebruiken Gardner en Shulman om professionals te typeren. Het gaat dan niet alleen om leraren, maar bijvoorbeeld ook om artsen en advocaten. Voor lang niet iedereen is het vanzelfsprekend dat leraren thuishoren in dit rijtje professionals. Enerzijds omdat er bijvoorbeeld verschillen zijn voor wat betreft de bewaking van de toegang tot het beroep, en anderzijds omdat het leraarsberoep maatschappelijk lager wordt gewaardeerd (Cörvers, Mommers, Van der Ploeg, & Sapulete, 2017). Mijns inziens is het belangrijk om leraren als professionals te zien en te erkennen dat zij een eigen “combinatie van expertise, engagement en verantwoordelijkheid” hebben (Kelchtermans, 2012).

Die professionaliteit van leraren is sterk verbonden met wie zij zijn als persoon. Wat zij als individu belangrijk vinden, is mede van invloed op hun professionele identiteit als leraar (Meijer, 2014). Het persoonlijke is onlosmakelijk verbonden met de praktijk van het leraarsberoep (Kelchtermans, 2012) die door Kelchtermans getypeerd wordt als een *relationele* praktijk. De relatie met leerlingen is essentieel voor leraren; hiermee begint uiteindelijk elke vorm van onderwijzen. Uiteraard spelen ook relaties met collega's, schoolleiders, ouders etc. een belangrijke rol in de praktijk. Binnen deze relationele praktijk maken leraren op kennis en praktijkervaring gebaseerde afwegingen, of vellen professionele oordelen (Biesta, 2015; Van Kan, Brouwer, & De Zitter, 2012). Bij die professionaliteit van leraren hoort ook een permanente aandacht voor professionele ontwikkeling, gericht op de verschillende terreinen van het leraarsberoep (Snoek, De Wit, Dengerink, Van der Wolk, Van Eldik & Wirtz, 2017). Onderwijspraktijken onderzoeken en vernieuwen zijn belangrijke aandachtspunten binnen de professionele ontwikkeling

van leraren en horen bij hun professionaliteit. Professionaliteit van leraren waarin aandacht is voor bovengenoemde punten kun je typeren als een 'activistische' professionaliteit (Sachs, 2014) die vraagt om leraren met stuurkracht in een veranderende onderwijsomgeving.

Tegelijkertijd wordt deze professionaliteit van leraren vaak bedreigd. Veel leraren ervaren weinig professionele ruimte om hun onderwijs vorm te geven. Ze willen handelen in het belang van hun leerlingen, maar de inrichting van het schoolsysteem en gemaakte regels en afspraken 'dwingen' hen om hun onderwijs aan te passen. Een voorbeeld is de leraar die in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs extra aandacht wil besteden aan onderzoek, maar door de schoolleiding gebonden is aan een strakkere inrichting van de lessen, omdat de schoolexamens in het voorgaande jaar slecht gemaakt zijn. Een ander voorbeeld is de 'afgesproken' toets die doorgang moet vinden, terwijl de leraar eigenlijk extra aandacht wil besteden aan projectwerk. Leraren willen ook ruimte om te kunnen leren van anderen om nieuwe inzichten te verwerven, maar ze ervaren lang niet altijd de (rooster)ruimte om bijvoorbeeld bij een collega in de klas te kijken hoe die lesgeeft. Of leraren willen samen met collega's onderwijs ontwerpen, maar op het enige moment waarop dit mogelijk is, moet er vergaderd worden. Dit gebrek aan professionele ruimte wordt zichtbaar in de dagelijkse gang van zaken (Oolbekkink-Marchand, Hadar, Smith, Ullevle, & Helvik, 2017):

Voorbeeld Juliët¹

In de eerste jaren als leraar ervoer Juliët heel veel ruimte op school om te experimenteren binnen haar lessen. Ze gebruikte die ruimte bijvoorbeeld om een practicum voor leerlingen meer 'open' te maken. In plaats van met een uitgebreid stappenplan, liet ze leerlingen met een minder uitgebreide instructie zelf aan de slag gaan met een practicum. Dit zorgde ervoor dat haar rol veranderde van een instructierol naar een meer coachende rol. Sommige collega's namen dit over, dit gebeurde, zegt ze zelf, doordat ze er met hen over praatte en hen ook voorbeelden liet zien en om feedback vroeg.

....

Gaandeweg had ze echter het gevoel dat die ruimte om te experimenteren binnen de lessen minder werd, omdat ze meer verantwoordelijkheden kreeg op school en omdat de tijd bijvoorbeeld ging zitten in het ontwikkelen van ibooks. Ze ervaart op dit moment op school niet veel ruimte om bijvoorbeeld projecten buiten de lessen om te doen. Als voorbeeld noemt ze dat ze graag met leerlingen bij een onderwerp als ecologie de natuur in zou willen om hen verschillende landschappen te laten zien. Dat is echter binnen de beperkte ruimte in het curriculum op school niet mogelijk.

¹ Dit zijn gedeeltes uit portretten zoals beschreven in Oolbekkink-Marchand, Hadar, Smith, Ullevle & Helvik, 2017.

Voorbeeld Maria

Vanaf het begin heeft Maria op school heel veel ruimte ervaren, ze kreeg de gelegenheid om de bovenbouw (voortgezet onderwijs) op te zetten. Na twee tot drie jaar ervoer ze minder ruimte, omdat ze niet in aanmerking kwam voor een ander functieprofiel. “Ik ervoer toen heel weinig ruimte en ook heel weinig waardering voor initiatieven die we hier ondernamen.” Collega’s die deze ruimte wel kregen, deden er naar haar gevoel minder mee dan zij.

Ook kwamen er in die periode, onder andere door de groei van de school, meer regels en meer controle op het werk op school. In die periode is ze naast haar baan op school voor een uitgeverij gaan werken, waar ze wél veel ruimte kreeg om materiaal te ontwerpen zoals zij dat graag wilde en waar ze de waardering kreeg voor haar werk.

.....

De leraren in deze voorbeelden zoeken beiden professionele ruimte. Juliët zoekt ruimte om projectonderwijs vorm te geven naast haar lessen op school, maar dat is niet mogelijk. Maria ervaart weinig waardering voor haar initiatieven en veel controle. Ze besluit daarom om elders ruimte te zoeken voor het ontwikkelen van lesmateriaal. In de literatuur wordt in dit verband ook wel gesproken over ‘constrained professionalization’ van leraren, waarmee vooral wordt bedoeld op het feit dat leraren weinig zeggenschap ervaren over hun eigen onderwijs door omgevingsinvloeden als verantwoordingsplicht, controle en standaarden (Wills & Haymore Sandholz, 2009; Sachs, 2016). Overigens kunnen deze invloeden zowel een negatieve als een positieve invloed hebben op de professionaliteit van leraren. Een sterke nadruk op verantwoording kan de zeggenschap van leraren beperken, maar kan ook zorgen voor meer inzicht in de prestaties van leraren en leerlingen.

Recent is op meerdere manieren aandacht gevraagd voor de professionaliteit van leraren, bijvoorbeeld in de rapporten van de Onderwijsraad ‘Leraar zijn’ (2013) en ‘Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs’ (2016). In beide rapporten wordt gepleit voor ruimte voor de leraar als professional om zijn eigen onderwijs vorm te geven, waarbij de leraar zich uiteraard te verhouden heeft tot school en samenleving. Ook wordt nadrukkelijk aandacht gevraagd voor de gezamenlijke verantwoordelijkheid van leraren als team of sectie binnen een school. Een interessant initiatief uit heel andere hoek is het boek ‘Flip the system’ van Jelmer Evers en René Kneijber (2015). Deze twee Nederlandse leraren houden een pleidooi voor een systeem waarin de professionaliteit van leraren wordt erkend en de zeggenschap ook sterker bij die leraren wordt neergelegd. Hun eerste boek heeft internationaal tot discussies geleid over de positionering van het leraarsberoep. Andere initiatieven die aandacht vragen voor de professionaliteit van leraren en zeggenschap van leraren aanmoedigen, zijn onder andere de recent ontstane ‘MeetUps’,

een grassrootsbeweging waar onderwijsprofessionals elkaar ontmoeten en inspireren om het onderwijs vragend te veranderen².

Het leraarsberoep verandert. Leraren zijn professionals, maar hun professionaliteit staat onder druk door bewegingen van buiten, zoals de eerder genoemde controle. Tegelijkertijd vragen nieuwe bewegingen in het onderwijs om een andere invulling van de leraarsrol. Ik noem er hier twee. Van leraren wordt in toenemende mate verwacht dat zij kunnen **omgaan met diversiteit** in de klas, bijvoorbeeld met leerlingen met verschillende (culturele) achtergronden en uitdagingen op het gebied van gedrag (Denessen, 2017). Passend onderwijs heeft tot doel om onderwijs beter toe te snijden op 'zorgleerlingen'. Onderwijs en zorginstanties moeten daarom beter met elkaar samenwerken (Van Hattum, 2018). Dit leidt tot nieuwe vraagstukken voor ervaren en beginnende leraren en voor zorgprofessionals. Van hen wordt verwacht dat zij in deze nieuwe situatie gezamenlijk zoeken naar de beste zorg voor de individuele leerling (Meijer, 2009). Ook het omgaan met culturele diversiteit behoeft aandacht van scholen en lerarenopleiding: welke inzichten hebben leraren nodig om te kunnen omgaan met een diversiteit aan culturele achtergronden (Pels, 2012)? Omdat leraren de kansen van leerlingen zowel positief als negatief kunnen beïnvloeden, moeten zij zorgvuldige afwegingen maken (Denessen, 2017).

Naast het omgaan met leerlingen met verschillend gedrag of een andere culturele achtergrond, wordt ook aandacht gevraagd voor individuele leerbehoeften van leerlingen. Er wordt in dit verband gesproken over het personaliseren van onderwijs: het aanpassen van onderwijs op de leerbehoefte en -doelen van de individuele leerling en het bevorderen van zelfregie over het leren (Van Loon, Van der Neut, De Ries & Kral, 2016). Verondersteld wordt dat het belangrijk is om tegemoet te komen aan wat de individuele leerling nodig heeft om zich bepaalde kennis, vaardigheden en houdingen eigen te maken. In dit verband wordt vaak de verbinding gemaakt met de inzet van ICT waarmee leraren inzicht kunnen krijgen in de progressie van leerlingen. Daarbij geeft ICT ook de mogelijkheid om onderwijs aan te passen aan de verschillen in behoeften.

Hiermee komen we bij **technologische ontwikkelingen** die invloed hebben op het leraarsberoep. Zo komen er steeds meer adaptieve programma's beschikbaar die leerlingen zoveel mogelijk opdrachten-op-maat bieden. Waar leraren voorheen geacht werden die keuze zelf te maken, en dus te differentiëren, worden zij steeds meer geholpen door nieuwe technologie. Ook zijn er online een oneindige hoeveelheid apps en tools beschikbaar die het bijvoorbeeld mogelijk maken om snel inzicht te krijgen in de kennis van leerlingen. Deze ontwikkeling vraagt om andere kennis en vaardigheden van leraren zoals informatievaardigheden, mediavaardigheden (ICT-geletterdheid) en het ontwerpen en evalueren van ICT-rijke leerarrangementen (competenties voor leren en lesgeven met ICT) (Uerz, Coetsier, Van Loon & Kral,

2. Bijvoorbeeld: <https://meetupnl.wordpress.com/meetupo24/>

2014), maar ook andere professionele competenties zoals het durven experimenteren.

Als gevolg van deze ontwikkelingen ontstaan er discussies over de verschillende rollen en taken die leraren in deze context wel en niet zouden moeten hebben. Welke verantwoordelijkheid hebben leraren wel en niet? Wat betekenen deze ontwikkelingen voor hun (meervoudige) professionaliteit (Hargreaves, 2000)? Zijn er ook grenzen aan de professionaliteit van leraren (zie bijvoorbeeld Van der Meer, 2011)?

2. DE STUURKRACHT OF PROFESSIONELE AGENCY VAN LERAREN

2.1 *Belang van stuurkracht*

Stuurkracht maakt deel uit van de professionaliteit van leraren. De stuurkracht van leraren is cruciaal bij het vormgeven van onderwijs in een onderwijscontext die in beweging is (Vähäsantanen, 2015; Oolbakkink-Marchand, Hadar, Smith, Helleve & Ulvik, 2017). Stuurkracht zorgt ervoor dat leraren gericht en doelbewust onderwijspraktijken veranderen om de ontwikkeling en het leren van leerlingen te bevorderen. De mate waarin leraren hun stuurkracht inzetten om onderwijs te ontwikkelen, kan echter sterk variëren. **Alle leraren hebben een bepaalde mate van stuurkracht**, maar ze kunnen die stuurkracht niet altijd (gezamenlijk) aanwenden om te doen wat zij belangrijk vinden of om hun doelen te verwezenlijken. Ik wil hier niet de suggestie wekken dat individuele leraren alleen maar zouden moeten doen wat zij zelf graag willen, dat zou alleen maar het idee van “koning in je eigen klaslokaal” kunnen versterken. Maar ik denk wel dat het belangrijk is dat leraren vanuit hun persoonlijke drijfveren hun werk kunnen doen. Uit onderzoek dat ik met collega’s deed, bleek dat innovatieve leraren die hun stuurkracht gebruiken vaak conflicten kregen met collega’s omdat zij (te) ver voor de troepen uitliepen (Oolbakkink-Marchand et al., 2017). Dit kan uiteindelijk contraproductief werken, als leraar ben je onderdeel van een team en een school, en stuurkracht zou hierbinnen vorm moeten krijgen. Dit sluit aan bij het pleidooi van de Onderwijsraad om professionele ruimte aan teams – en niet aan individuele leraren – te geven. (Onderwijsraad, 2016).

Om een beter beeld te krijgen van stuurkracht van leraren, wil ik twee voorbeelden gebruiken uit recent onderzoek naar leraren met een promotiebeurs. Het onderzoek moest inzicht geven in de professionele ruimte die deze leraren ervaren om bij te dragen aan professionele ontwikkeling of schoolontwikkeling. De leraren bleken in deze context wel ruimte te ervaren voor hun eigen professionele ontwikkeling, maar minder om bij te dragen aan schoolontwikkeling (Oolbakkink-Marchand, Leeferink, Schaap, Meirink, Van der Want, Zwart, Louws, Zuijker & Meijer, 2018).

Voorbeeld casus Bart

Bart is een geschiedenisleraar in het 3e jaar van zijn promotiebeurs. Hij geeft voornamelijk les op de havo op een brede scholengemeenschap. Naast zijn lestaken is hij ook stagecoördinator en begeleidt hij beginnende leraren binnen de school. Bart heeft na een aantal jaren lesgeven behoefte aan het doorbreken van het vaste patroon *je gaat toch van vakantie naar vakantie en van schooljaar naar schooljaar en iedere keer dient zich toch een soort soortgelijke cyclus aan* (startinterview). Bart ervaart van de schoolleiding en collega's geen belangstelling voor zijn onderzoek. Hij geeft in zijn functioneringsgesprek aan dat hij het verrassend vindt dat hij niet betrokken wordt bij een excursie van vwo 4 naar de universiteit waar hij promotieonderzoek doet. Hij maakt dit bespreekbaar, maar hij wil niet solliciteren naar deze taak. *"Ik ben een beetje een trotse man in die zin dat ik denk van ja, je weet dat je een promovendus in huis hebt. Je kan ook eens een keer naar mij toekomen"* (startinterview). Hij vindt dan ook dat de school het feit dat hij een promotiebeurs heeft onvoldoende benut en te weinig gebruikmaakt van zijn capaciteiten. Zelf ervaart hij te weinig ruimte om inhoudelijke initiatieven te nemen in de school. De schoolleiding vindt ook dat het traject tot nu toe weinig oplevert. *"Ik kan er niet zo heel veel over zeggen, want dat is eigenlijk een beetje teleurstellend. In die zin dat hij vast wel vaardigheden zal ontwikkelen, maar dat wij er als school niet heel veel van merken"* (interview schoolleider). Het onderzoek waar hij mee bezig is, draagt vooral bij aan zijn vaardigheden als onderzoeker. *"Wat ik vooral merk is dat ik mijn vaardigheden als onderzoeker waar ik mezelf natuurlijk ook steeds in aan het ontdekken ben, aan het uitvinden ben, dat ik die steeds meer ook vertaal bijvoorbeeld naar mijn rol als begeleider van profielwerkstukken"* (startinterview). In de loop van het schooljaar doet zich wel de situatie voor dat hij betrokken zou kunnen worden bij de ontwikkeling van het vwo-programma, dit voelt voor Bart als een *"blijk van vertrouwen vooral omdat er tot aan dat moment nog nooit openlijk was gesproken hoe mijn onderzoek iets voor de school zou kunnen betekenen"* (logboek 1). Tegelijkertijd vindt hij deze stap ook te klein en te voor de hand liggend. Gedurende het jaar blijkt dat de ontwikkeling van het vwo-programma telkens vooruit wordt geschoven. *"De plannen om met collega's te werken aan een nieuwe opzet voor het vwo-programma worden door de 'waan van de dag' telkens vooruitgeschoven en dreigen door overvolle agenda's pas na de zomervakantie uitgewerkt te kunnen worden"* (logboek 3). Hij is wel van plan om zelf volgend jaar met zijn collega in vwo 4 aandacht te vragen voor thema's binnen het vak en daarin ook het onderwerp van zijn onderzoek mee te nemen. Tegelijkertijd zegt hij in zijn laatste logboek *"ik heb me er inmiddels bij neergelegd dat ik door mijn onderzoek geen enkele invloed op ontwikkelingen binnen de school heb. Ik zou actiever pr kunnen voeren, maar ik denk dat dat ten koste gaat van het onderzoek zelf waar ik iedere week weer tijd te kort voor lijkt te hebben"* (logboek 3).

Voorbeeld casus Teije

Teije is een leraar geschiedenis die voor het 3e jaar een promotiebeurs heeft. Hij wilde altijd al promoveren, net na zijn studie lukte het niet om een promotietraject te starten. Hij is toen naar de lerarenopleiding gegaan en is eerst als leraar gaan werken. In die tijd had hij al contact met zijn huidige promotor die hem wilde begeleiden. Uiteindelijk hebben ze samen de promotiebeurs aangevraagd. De schoolleiding was enthousiast over het feit dat hij een beurs kreeg. Zijn promotieonderzoek doet hij vooral voor zichzelf maar na een jaar geeft hij wel aan dat hij gezien heeft dat een aantal onderzoeksvaardigheden die hij heeft geleerd direct terug te koppelen zijn in de klas. *“Bijvoorbeeld, ik leer kinderen heel kritisch te zijn naar bronnenmateriaal (...) Dat je heel kritisch moet zijn naar wat je leest, maar vooral wat je ook niet leest. Wat staat er niet in? Wat is weggelaten? Dat de selectiemechanismes altijd plaatsvinden als mensen iets grijpen, of als mensen onderzoek doen”* (interview). Teije is vooral gemotiveerd voor een promotie op zijn vakgebied, maar de impact die hij heeft gezien op zijn werk als leraar, motiveert hem extra.

Het onderwerp van zijn promotieonderzoek is vakgericht, hij richt zich op staatsvorming in de oudheid en de rol van architectuur daarbij. Teije geeft aan dat hij door het onderzoek nieuwe inzichten opdoet die hij makkelijk terug kan koppelen in de les, vooral op vwo-niveau. Voor de promotiebeurs gaf hij alleen les op havo-niveau, maar nu geeft hij les op beide niveaus. Hij probeert hiermee de les interessanter te maken en te laten zien wat de nieuwste inzichten uit de wetenschap zijn. Verder heeft hij ontdekt dat veel in de huidige methodes niet klopt, en dat ze volstrekt ouderwets geschreven zijn. Hij kaart dit in de les wel aan bij de leerlingen. In de loop van het jaar heeft hij dan ook samen met collega's een nieuwe methode voor zijn vak geschiedenis gekozen. *“Maar wij hebben een nieuwe methode. En die heb ik, met de sectiedag, van de sectie geschiedenis, hebben we nieuwe methodes besproken. En toen heb ik van de eerste twee hoofdstukken helemaal door gefilterd wat daar de nieuwste ideeën in ontstaan en dan klopt het. Dat was bij één methode, [naam methode], dat gaat heel goed. En die hebben we dus genomen”* (interview). De relatie met zijn collega's is goed, hij heeft een dag georganiseerd met geschiedeniscollega's waar ze elkaar door middel van lezingen op de hoogte brachten van wat hen bezighield. Hij heeft daar over zijn onderzoek verteld. Ook geeft hij collega's artikelen die hij geschreven heeft.

Na het even te hebben aangekeken, voelt Teije ook de ruimte om het vak wetenschapsoriëntatie op te zetten, dit sluit aan bij ontwikkelingen binnen de school. *“Toen ben ik daar zelf heel enthousiast voor geworden, ben ik erop ingesprongen. Dus die keuzewerktijduren hebben we*

omgezet in wetenschapsoriëntatie, met een dus meer gericht pakket dan eerst voor leerlingen” (interview). Hij is coördinator van dit vak. Hij ervaart het als zijn taak als promovendus om dit vak op de kaart te zetten. Samen met collega’s ervaart hij voldoende ruimte om dit vak te ontwikkelen. Na een jaar te hebben gewerkt met dit vak merkt hij dat de leerlingen meer interessevragen zijn gaan stellen.

Teije geeft aan dat er op school niet echt een onderzoekscultuur is. Hij heeft met de schoolleiding besproken hoe je dit zou kunnen ombuigen. Ook geeft hij aan dat hij, in de loop van het jaar, betrokken is geraakt bij het schrijven van het schoolplan waarin dit ook terugkomt. School heeft hem ook gevraagd of hij bereid is een schoolleiderscursus te gaan volgen, dat wil hij echter pas doen als zijn promotieonderzoek is afgerond.

De twee voorbeelden laten een verschil in stuurkracht zien tussen leraren Bart en Teije. Waar Bart binnen het traject van de promotiebeurs professionele ruimte ervaart om aan zijn onderzoek te werken, gebruikt hij die ruimte niet om bij te dragen aan schoolontwikkeling. Hier speelt zowel zijn eigen houding een rol (hij wil graag worden gevraagd) als de houding van de schoolleiding en zijn collega’s. Teije ervaart professionele ruimte binnen het traject van de promotiebeurs en benut deze ruimte om het vak wetenschapsoriëntatie op te zetten. Hij ziet ook dat dit traject invloed heeft op leerlingen. In zijn geval hangt het benutten van deze ruimte samen met zijn eigen drijfveer en ook met de mogelijkheid die hem binnen de school wordt geboden. De stuurkracht in deze twee voorbeelden is afhankelijk van de persoon van de leraar zelf én van de schoolomgeving waarin hij werkt.

2.2 Wat is stuurkracht?

Als we stellen dat stuurkracht van leraren van belang is in een veranderende onderwijscontext, dan is het ook van belang om het begrip nader te omschrijven. In de internationale literatuur wordt gesproken over de professionele agency van leraren. Ik hanteer hier de volgende definitie van professionele agency. Professionele agency van leraren is *het bewust uitoefenen van invloed, keuzes maken of een houding aannemen in een specifieke situatie die invloed heeft op het werk van leraren binnen de school of daarbuiten en/of op hun professionele identiteit* (vgl. Eteläpelto et al., 2013). Ik ga hieronder nader in op deze omschrijving maar voor ik dat doe, wil ik kort ingaan op het begrip agency in relatie tot andere, verwante begrippen.

Een Nederlandse vertaling van agency is lastig, meestal wordt de term 'stuurkracht' of 'handelingsvermogen' gebruikt (Onderwijsraad, 2016). Ik heb er tot nu toe voor gekozen om stuurkracht te gebruiken, omdat hierin de gerichtheid van het handelen naar voren komt. De beperking van dit begrip is dat daarin de daadwerkelijke impact van het handelen onvoldoende zichtbaar wordt. In het begrip handelingsvermogen wordt het handelen en het vermogen om dit te kunnen doen wel sterker zichtbaar, maar wordt onvoldoende duidelijk welke richting dit krijgt. Verwant aan het begrip professionele agency van leraren is 'professionele ruimte' dat ik eerder in de tekst ook al gebruikte. Waar bij professionele ruimte de nadruk ligt op het *domein* waarbinnen leraren kunnen handelen, ligt die nadruk bij professionele agency sterker op het handelen op zich binnen dat domein. Anders verwoord: je kunt professionele ruimte ervaren maar deze niet benutten, en met name om dat benutten gaat het bij professionele agency van leraren. In het vervolg van dit betoog hanteer ik vanwege de leesbaarheid 'stuurkracht' als vertaling van het begrip professionele agency van leraren.

Wat wordt er bedoeld met stuurkracht van leraren? In onderzoek worden verschillende conceptualisering en kenmerken van teacher agency gebruikt en is er vooralsnog weinig overeenstemming over een omschrijving van het begrip. Eteläpelto en collega's (2013) laten in een overzichtsstudie zien welke verschillende inzichten er bestaan met betrekking tot professional agency. Zij schetsen zowel de oorsprong van het begrip als de verschillende stromingen waarbinnen er onderzoek naar wordt gedaan. Het begrip agency heeft voornamelijk zijn wortels in de sociale wetenschappen (Giddens, 1984; Emirbayer & Mische, 1998) en wordt bijvoorbeeld gebruikt binnen de psychologie, sociologie, antropologie en onderwijswetenschappen. Met name in de afgelopen jaren wordt het begrip gebruikt binnen onderzoek naar het leren van volwassenen (bijvoorbeeld Hökka, Vähäsantanen, Palomieni, & Eteläpelto, 2017; Collin, Lemethy, Herranen, Paloniemi, Auvinen & Riivari, 2017). Agency wordt vaak in verband gebracht met innovatief gedrag, onderwijsontwikkeling en professionalisering.

Vooralsnog is **empirisch onderzoek beperkt**, stellen Toom, Pyhälto en Rust (2015) in hun introductie op een themanummer over teachers' professional agency. Recent is een heel aantal pogingen gedaan om teachers' professional agency op verschillende terreinen in beeld te brengen. Ik denk dan bijvoorbeeld aan onderzoek van Nataša Pantić naar agency van leraren in relatie tot inclusief onderwijs (Pantić, 2015) en aan onderzoek van Evelien Ketelaar naar de agency van leraren in de context van onderwijsvernieuwingen (Ketelaar, Beijaard, Boshuizen & Den Brok, 2012).

Stuurkracht veronderstelt dat mensen bewust invloed kunnen uitoefenen op hun wereld en daarin iets proberen te veranderen. Professionele agency kan dan ook worden gezien als doelgericht handelen, en dat veronderstelt de wil om dat te doen, autonomie, vrijheid en keuze (Biesta & Tedder, 2007; Edwards & D'Arcy, 2004; Emirbayer & Mische, 1998; Holland, Lachicotte, Skinner, & Cain, 1998; Priestley et al.,

2015). Toegepast op de praktijk van leraren veronderstelt dit dat leraren in staat zijn om als het ware uit de context van de school en de daar geldende regels te stappen en te handelen naar hun eigen (pedagogische) doelen.

Professionele agency van leraren ontstaat in een dynamisch proces dat persoonlijk geconstrueerd wordt door veel verschillende vormen van interactie met de beperkingen van een gegeven context (Lipponen & Kumpulainen, 2011). Priestley en collega's (2015) beschrijven in hun werk een 'ecologische kijk' op professionele agency³. Zij benadrukken de invloed van ervaringen uit het verleden. 'Herhalingsaspecten' die volgens hen bijdragen aan professionele agency zijn persoonlijke waarden, persoonlijke capaciteiten en opvattingen die geworteld zijn in ervaringen uit het verleden maar ook in de dagelijkse interacties met collega's en leerlingen binnen de school. Naast het verleden spelen ook toekomstige intenties een belangrijke rol, vooral voornemens van leraren om toe te werken naar een toekomst die anders is dan het verleden en het heden. Ten slotte krijgt agency van leraren vorm in het heden, waarbij die beïnvloed wordt door zowel het verleden als door de toekomst. Zowel structurele, culturele als materiële omstandigheden spelen een rol bij de capaciteit van leraren om hun handelen in het nu vorm te geven. Met andere woorden, leraren evalueren hun professionele ruimte en besluiten hoe te handelen binnen die ruimte. Eteläpelto en collega's (2014) verwoorden een persoonsgerichte socio-culturele kijk op professionele agency. Zij benadrukken het belang van persoonlijke en contextuele invloeden op de agency van professionals. Sterker nog dan in het ecologische perspectief van Priestley en collega's wordt hier benadrukt dat agency altijd een bepaald doel heeft en invloed heeft op werk en/of professionele identiteit. Het belang van het leren van volwassenen binnen een beroepscontext wordt hier sterker benadrukt.

2.3 Een Model voor Stuurkracht van leraren

De uitgangspunten in het werk van Priestley en Eteläpelto en hun collega's zijn de inspiratiebron geweest voor een vereenvoudigd model van de dynamiek van stuurkracht van leraren. Ik wil daarin expliciet de verbinding leggen met professionalisering van leraren. Aan dit model liggen een aantal aannames ten grondslag die gebaseerd zijn op theorievorming over, en onderzoek naar de professionele agency van leraren. In het navolgende bespreek ik de aannames onder dit model, onderbouw ik die met behulp van literatuur en geef ik waar mogelijk voorbeelden vanuit onderzoek. Professionele agency van leraren omschrijven we in dit model als *het bewust uitoefenen van invloed, keuzes maken of een houding aannemen in een specifieke situatie die invloed heeft op het werk van leraren binnen de school of daarbuiten en/of op hun professionele identiteit*.

3 Een weergave van dit Ecologische Model van Teacher Agency is o.a. te vinden in Priestley et al., 2015 p.4



Figuur I. Dynamiek van Stuurkracht of Professionele Agency van Leraren.

2.3.1 Stuurkracht van leraren hangt samen met persoonlijke factoren

De professionele agency of stuurkracht van leraren hangt samen met persoonlijke factoren. Recent onderzoek laat telkens zien hoe bepalend die persoonlijke factoren zijn voor de mate waarin leraren keuzes maken, en onderwijs vormgeven dat aansluit bij hun doelen. De belangrijkste persoonlijke componenten die genoemd worden zijn **professionele identiteit** (waarden, idealen, motivatie etc.), **professionele kennis en competentie** en **professionele geschiedenis** (Eteläpelto et al., 2013; Priestley et al., 2015).

Professionele identiteit of hoe leraren zichzelf zien en wat zij belangrijk vinden in hun professionele rol is medebepalend voor (en wordt mede gevormd door) hun stuurkracht. Uit onderzoek onder leraren met een promotiebeurs blijkt bijvoorbeeld dat leraren zichzelf vooral zien als leraar-onderzoekers en ook gemotiveerd zijn om onderzoek en onderwijs actief aan elkaar te verbinden. Ook Priestley en collega's (2015) laten het belang zien van persoonlijke opvattingen en de mate waarin deze bepalend zijn voor stuurkracht van leraren in de context van onderwijsvernieuwingen. Onderzoek van Van der Heijden (2018) onder leraren in het primair onderwijs die zichzelf omschrijven als 'change agent' laat zien, dat dit samenhangt met persoonlijkheidskenmerken: deze leraren geven aan dat ze, meer dan hun collega's, open staan voor ervaringen (*openness to experience*).

Professionele kennis en competenties zijn medebepalend voor stuurkracht. Expertise op didactisch gebied draagt bij aan de stuurkracht van leraren, bijvoorbeeld als het gaat om het ontwerpen van onderwijs (Eteläpelto et al., 2013; Van der Heijden, 2017). Ten slotte werkt ook de professionele

geschiedenis van leraren mee aan het ontwikkelen van stuurkracht: eerdere ervaringen spelen een rol bij het nemen van regie in de eigen onderwijspraktijk. Innovatieve leraren met positieve ervaringen op het gebied van experimenteren binnen de school, zien bijvoorbeeld meer mogelijkheden om regie te nemen en onderwijsontwikkelingen in gang te zetten (Oolbekkink-Marchand et al., 2017).

2.3.2 Stuurkracht van leraren hangt samen met contextuele factoren

Onderzoek geeft ook meer inzicht in de contextuele factoren die een rol spelen bij de stuurkracht van leraren. **Materiële, culturele en structurele kenmerken** worden in verschillende onderzoeken benoemd. Zo laten Priestley en collega's zien dat materiële kenmerken als resources en fysieke mogelijkheden van invloed kunnen zijn op de mate van agency van leraren. Ze benoemen daarnaast de sociale structuren binnen een school, zoals relaties met collega's, machtsverhoudingen en vertrouwen. Ook geven zij aan dat culturele factoren een rol spelen, zoals het discours binnen de school en de opvattingen over wat bijvoorbeeld goed onderwijs is. In het onderzoek van Van der Heijden (2018) worden met name structurele en culturele factoren benoemd die samenhangen met leraren als change agent. In dit onderzoek worden visie-ontwikkeling, individuele ondersteuning, intellectuele uitdaging, gezamenlijke beslissingen en samenwerking tussen collega's als belangrijk gezien door leraren. Leraren die zichzelf zagen als change agent in de klas gaven aan al deze kenmerken van belang te vinden voor hun rol binnen de school, maar met name het gezamenlijk nemen van beslissingen, het werken aan visie en de intellectuele uitdaging.

2.3.3 Stuurkracht ontstaat in interactie tussen persoonlijke en contextuele factoren

Professionele agency ontstaat in interactie tussen persoonlijke en contextuele factoren. In verschillende discussies in de literatuur wordt benadrukt dat het van belang is om agency niet exclusief bij de persoon neer te leggen; agency is geen eigenschap van een persoon. Het is echter ook niet zo dat de context het handelen van leraren volledig bepaalt. Agency 'ontstaat' in een samenspel van persoonlijke en contextuele factoren. Of zoals Biesta en Tedder (2007) het omschrijven "actoren handelen altijd door middel van hun omgeving, meer dan simpelweg in een omgeving. Het 'bereiken' van agency is altijd het resultaat van het samenspel van individuele inspanningen, beschikbare bronnen (resources) en contextuele en structurele factoren zoals ze samenkomen in unieke situaties" (Losse vertaling – Biesta & Tedder, 2007, p. 137). Dit wordt ook geïllustreerd door het eerder genoemde voorbeeld van Teije, een leraar met een promotiebeurs die tijdens dit traject ook een bijdrage levert aan schoolontwikkeling.

2.3.4 Stuurkracht gaat over de impact van het handelen in de werkomgeving

In het begrip professional agency zit ook de impact vervat die het heeft op onderwijsprofessionals

en hun omgeving. Eteläpelto spreekt in dit verband over de invloed van agency op de werkcontext en op de professionele identiteit van leraren. Door stuurkracht te tonen in de eigen werkomgeving kan een leraar anders naar zichzelf gaan kijken. De professionele identiteit van leraren kan veranderen doordat een leraar stuurkracht toont in de eigen omgeving; andersom is die professionele identiteit ook medebepalend voor de stuurkracht van leraren (Beijaard et al, 2004; Eteläpelto et al., 2014).

Om meer inzicht te geven in de mogelijke impact van stuurkracht van leraren op de schoolomgeving is door Frost en collega's een impact-framework ontwikkeld (Frost & Durrant, 2002). Vanuit hun netwerk tussen scholen en de University of Cambridge in Engeland hebben zij vormgegeven aan ontwikkel- en onderzoekswerk door leraren. Zij laten zien dat er verschillende niveaus zijn waarop ontwikkel- en onderzoekswerk van leraren impact kan hebben op het leren van de leerlingen, op henzelf als persoon, op hun collega's, op de schoolorganisatie waarin zij werkzaam zijn en op andere scholen en organisaties. Een dergelijk framework is behulpzaam om meer inzicht te krijgen in de verschillende vormen van impact op de werkomgeving en de persoon van de leraar.

Impact op het leren van leerlingen

- a) Eindtermen, bijvoorbeeld verbetering van testresultaten of verbetering sleutelvaardigheden
- b) Dispositie, bijvoorbeeld positieve houding ten opzichte van school, verhoogde motivatie
- c) Metacognitie, bijvoorbeeld ontwikkeling zelfbewustzijn, meer verantwoordelijkheid eigen leren

Impact op leraren

- a) Praktijk in de klas, bijvoorbeeld verbetering van doeltreffendheid van praktijken in de klas
- b) Persoonlijke capaciteit, bijvoorbeeld toename van pedagogische kennis en vaardigheden
- c) Interpersoonlijke capaciteit, bijvoorbeeld verhoogde mate van betrokkenheid tussen collega's

Impact op de school als een organisatie

- a) Structuren en processen, bijvoorbeeld verbetering in de structuur van het leiderschap
- b) Cultuur en capaciteit, bijvoorbeeld verbetering in de kwaliteit van het professioneel discours

Impact buiten de school

- a) Kritiek en debat, bijvoorbeeld bijdragen aan debat in de onderzoeksgemeenschap
- b) Creatie en overdracht van professionele kennis, bijvoorbeeld verspreiding van evidence-based practices
- c) Verbeteringen in sociaal kapitaal in de gemeenschap, bijvoorbeeld netwerken gericht op onderwijsontwikkeling met andere scholen

Box 1 Vertaling van (deel van) het Impact framework (Frost & Durrant, 2002)

2.3.5 *Professionele agency kan worden versterkt door professionalisering*

Om professionele agency van leraren te versterken is (voortdurende) professionalisering van belang. Hoe kan professionalisering een bijdrage leveren aan het versterken van de agency van leraren? Het model (figuur 1) gaat ervanuit dat het belangrijk is om je enerzijds te richten op de persoonlijke kant van teacher agency en anderzijds op de contextuele kant daarvan. Op die manier kun je agency ontwikkelen en bevorderen gericht op impact binnen en buiten de school. In onderstaande paragrafen ga ik daar nader op in.

3. STUURKRACHT ONTWIKKELEN EN VERSTERKEN IN OPLEIDING EN PROFESSIONALISERING

Lerarenopleidingen en professionalisering kunnen de stuurkracht van leraren ontwikkelen en versterken. Laat ik eerst kort ingaan op onderzoek naar krachtige lerarenopleiding en naar professionalisering van leraren. Daarna ga ik door op de mogelijkheden om de stuurkracht van beginnende en ervaren leraren te versterken.

3.1 *Kwaliteit van lerarenopleidingen en professionalisering*

Wat weten we over effectieve lerarenopleidingen? Onderzoek laat zien dat het belangrijk is om een coherent programma aan te bieden in de lerarenopleiding vertrekkend vanuit een visie op wat 'goed onderwijs' is. Daarvoor is het van belang om de integratie tussen onderwijsmodules te bevorderen, in samenhang met de werkplek van studenten (Canrinus, Bergem, Klette & Hammerness, 2017; Tondeur, Van Braak, Sang, Voogt, Fisser & Ottenbreit-Leftwich, 2012). Verder weten we dat het belangrijk is dat er een uitgebreide stage plaatsvindt, onder goede begeleiding. Die stage dient samen te hangen met onderwijs (modules) op de opleiding, waarin didactieken worden gebruikt die theorie en praktijk verbinden. De laatste belangrijke factor is een proactieve relatie met scholen die goed in staat zijn om een divers leerlingenpubliek te bedienen en die een voorbeeld zijn van 'goed onderwijs' (Darling-Hammond, 2006).

Wat weten we over effectieve professionalisering? In de afgelopen decennia is veel onderzoek gedaan naar de professionalisering van leraren. Van onderzoek dat zich richtte op professionalisering als een min of meer lineair proces (e.g. Guskey, 2002) wordt in professionalisering in toenemende mate gezien als een complex proces (Van Veen et al., 2015; Darling-Hammond et al., 2017). Dit wordt bijvoorbeeld weergegeven in het model van professional growth van Clarke en Hollingsworth. Zij stellen in hun artikel uit 2002 dat er verschillende domeinen van verandering zijn die op elkaar inwerken door middel van reflectie en 'enactment'. Deze inzichten zijn behulpzaam bij het bestuderen van leraarprofessionalisering en het mogelijke veranderingsproces dat dit teweegbrengt (bijvoorbeeld Wongsopawiro, 2012). In ander onderzoek heeft men de kenmerken van effectieve leraarprofessionalisering bestudeerd. Uit dat onderzoek hebben we inmiddels een heel aantal lessen geleerd, zo laten recente reviews (Desimone, 2009; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017) het belang zien van bijvoorbeeld gerichtheid op de inhoud van het onderwijs dat leraren geven of op het belang van feedback en zelfreflectie. Andere kenmerken die uit dit onderzoek naar voren komen, zijn weergegeven in Box 2.

Box 2. Kenmerken van Effectieve professionalisering (Desimone, 2009; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017)

Gericht op de inhoud:

Professionalisering die zich richt op onderwijsstrategieën die verband houden met een specifieke curriculuminhoud, ondersteunt het leren van leraren. Dit kenmerk gaat over gerichte aandacht voor discipline-specifieke curriculumontwikkeling en pedagogiek op gebieden zoals wiskunde, wetenschap of geletterdheid.

Actief leren:

Actief leren betreft leraren direct bij het ontwerpen en proberen van leerstrategieën. Dergelijke professionalisering maakt gebruik van authentieke artefacten, interactieve activiteiten en andere strategieën om sterk gecontextualiseerd professioneel leren te bieden.

Ondersteunt samenwerking:

Professionalisering van hoge kwaliteit biedt leraren de ruimte om ideeën uit te wisselen en samen te werken in hun leren, vaak op hun eigen school. Door samen te werken, kunnen leraren gemeenschappen creëren die de cultuur van het onderwijs (op school) positief veranderen.

Gebruikt modellen voor effectieve praktijk:

Curriculaire modellen en het modelleren van instructie bieden leraren een duidelijke visie op hoe goede praktijken van onderwijs eruit kunnen zien. Leraren kunnen modellen bekijken, inclusief lesplannen, voorbeeldwerk van studenten, observaties van collega leraren, en video of schriftelijke voorbeelden van lesgeven.

Coaching en deskundige ondersteuning:

Coaching en deskundige ondersteuning omvatten het delen van expertise voor wat betreft inhoud en goede praktijken, direct gericht op de individuele behoeften van leraren.

Feedback en reflectie:

Professioneel leren van hoge kwaliteit biedt leraren tijd voor reflectie en de gelegenheid om input te ontvangen en veranderingen aan te brengen in hun praktijk. Feedback en reflectie helpen leraren om veranderingen aan te brengen in hun eigen onderwijspraktijk.

Duur:

Effectieve professionalisering biedt leraren voldoende tijd om te leren, te oefenen, te implementeren en na te denken over nieuwe strategieën die veranderingen in hun praktijk mogelijk maken.

Deze kenmerken bieden met nadruk geen garantie voor professionele ontwikkeling, maar als ze aanwezig zijn, is de kans groter dat er professionele ontwikkeling bij leraren plaatsvindt.

3.2 *Stuurkracht in lerarenopleiding en professionalisering*

We weten uit onderzoek onder welke voorwaarden lerarenopleidingen en professionalisering effectief kunnen zijn. Eerder heb ik aangegeven dat professionele agency van belang is voor de professionaliteit van leraren en dat agency impact impliceert op de praktijk van de leraar zelf en op de schoolomgeving. Maar wat is er nu nodig in lerarenopleidingen en in professionaliseringstrajecten om de stuurkracht van leraren te ontwikkelen en te versterken? Ik wil hier twee opmerkingen vooraf maken voordat ik inga op mogelijke opleidings- en professionaliseringspraktijken.

Een eerste opmerking betreft het model voor stuurkracht (zie figuur 1) waarin ik liet zien, dat het altijd van belang is om aandacht te hebben voor de leraar(in-opleiding) als persoon en voor zijn of haar motivatie en drijfveren voor het leraarschap. En dat het, tegelijkertijd en in verbinding daarmee, belangrijk is aandacht te besteden aan de context waarin de leraar(in-opleiding) zich begeeft (Toom, Pietarinen, Soini, & Pyhälto, 2017). Dat aandacht voor beide componenten van belang is, is gemakkelijker gezegd dan gedaan. Door te investeren in de persoonlijke capaciteit van leraren op zich, wordt hun stuurkracht in de schoolpraktijk nog niet versterkt. Er moet ook altijd tegelijkertijd aandacht zijn voor de structuur en de cultuur in scholen. Dit kwam ook naar voren in onderzoek naar professionaliseringsinitiatieven in het voortgezet onderwijs: leraren profiteren persoonlijk van professionalisering maar kunnen lang niet altijd de professionele ruimte benutten om bij te dragen aan schoolontwikkeling (Meijer et al., 2018). Aan de andere kant is mogelijkheden bieden in de school alleen niet voldoende, er moet ook geïnvesteerd worden in de persoonlijke capaciteit van de leraren.

Als tweede vind ik het belangrijk om te benoemen dat de stuurkracht van leraren gericht kan zijn op de verschillende rollen van het leraarsberoep. Met andere woorden: stuurkracht heeft een richting. Waar de ene leraar ervoor kiest om te investeren in de ontwikkeling van zijn didactiek, kan de andere leraar ervoor kiezen om zich te richten op zijn rol als pedagoog.

3.3 *Opleidings- en professionaliseringspraktijken die stuurkracht van leraren ontwikkelen en versterken*

In deze paragraaf bespreek ik een aantal voorbeelden van opleidings- en professionaliseringspraktijken die de stuurkracht van (beginnende) leraren kunnen ontwikkelen en versterken.

Een eerste voorbeeld waardoor de stuurkracht van leraren ontwikkeld en versterkt kan worden, is door het **vertellen van verhalen** (Huber & Yeom, 2017). Door verhalen te vertellen over je eigen praktijk, ontdek je vaak wat je drijft en wat je belangrijk vindt. Wie je wilt zijn als leraar - de ontwikkeling van je professionele identiteit - speelt een rol bij het versterken van je stuurkracht. Dit wordt bijvoorbeeld geïllustreerd in onderzoek van Sarasa (2015) waarin leraren-in-opleiding elkaar autobiografische verhalen vertellen en vanuit verschillende perspectieven (bijvoorbeeld via film) komen tot een breder begrip van wat onderwijs is. Het gaat in dit voorbeeld niet alleen om het persoonlijke verhaal, maar ook om het 'herleven' van dit verhaal vanuit verschillende perspectieven en samen met anderen. Andere voorbeelden van opleidingspraktijken zijn 'storylines' waarin (beginnende) leraren hun persoonlijke ontwikkeling beschrijven en door de hoogte- en dieptepunten met elkaar te bespreken, omschrijven wie zij zijn en willen zijn als leraar (Meijer, de Graaff, Meirink, 2011; Meijer, Oolbekink-Marchand, Pillen & Aardema, 2014). Door te ontdekken wie je bent en wat je belangrijk vindt in je rol als leraar, kun je stuurkracht ontwikkelen gericht op je onderwijspraktijk.

Ten tweede kan een **dialogo** over de professionele ruimte de bewustwording van (beginnende) leraren vergroten. Wat is er eigenlijk mogelijk binnen de context van een school? Welke structuren en culturen zijn er en wat maken die voor leraren mogelijk? (Imants, 2002). Belangrijk is dat leraren zich bewust worden van de professionele ruimte die zij hebben en dat ze bijvoorbeeld op de lerarenopleiding en op school in gesprek kunnen gaan over die professionele ruimte. Uit onderzoek dat ik met collega's deed, bleek dat deze dialoog vaak niet werd gevoerd (Meijer et al., 2018) met als gevolg dat zowel leraren als schoolleiders allerlei beelden hebben over de ervaren ruimte, maar deze niet met elkaar bespreken. Een dialoog over professionele ruimte tussen schoolleider en leraren, of binnen teams van leraren kan bewustwording geven over wat er (on)mogelijk is in de school en kan ervoor zorgen dat leraren meer mogelijkheden zien. Ook kan de dialoog leiden tot andere structuren waardoor stuurkracht mogelijk wordt.

Een derde voorbeeld waardoor de stuurkracht van leraren ontwikkeld en versterkt kan worden is kennismaking met **andere praktijken** die aan kunnen zetten tot reflectie op en het handelen in de eigen onderwijspraktijk. Ik denk hier aan het bezoeken van andere scholen, binnen en buiten de 'eigen sector', internationalisering, verkennen van zorg en bedrijfsleven, contact met ouders etc. Recent onderzoek van Mesker et al. (2018) laat zien hoe leraren-in-opleiding leren van een buitenlandse stage. Zij beschrijven een aantal grenservaringen die leraren-in-opleiding aanzetten om hun (perspectief op de) praktijk te veranderen. Boundary crossing, zoals dit ook wel wordt genoemd, kan leiden tot reflectie op de eigen praktijk en zelfs het veranderen van die praktijk (Akkerman & Bakker, 2011). Steeds meer zien we in het onderwijs leraren die dit ook al 'inbouwen' door hun baan als leraar te combineren met bijvoorbeeld een

baan in het bedrijfsleven of als onderzoeker. Vaak brengt dit vernieuwende ideeën de school in⁴. Het zien van, of het participeren in andere praktijk op zich is in deze voorbeelden niet voldoende, het gaat om de reflectie die (gezamenlijk) wordt gedaan op deze praktijk in relatie tot de persoon van de leraar en de context waarin hij/zij werkt.

Een vierde praktijk waardoor stuurkracht van leraren kan worden versterkt is door **mentoring en coaching** (Edwards, 2017). Schoolopleiders, mentoren en coaches spelen een belangrijke rol bij het ingroeien in de school en het worden van een goede leraar. Zij kunnen door middel van coaching zowel leraren-in-opleiding als starters gericht begeleiden bij het opdoen van vaardigheden en het ontwikkelen van bijvoorbeeld hun klassenmanagement (Van Ginkel et al., 2016). Mentoren en coaches kunnen de stuurkracht van leraren-in-opleiding en starters versterken door hen te ondersteunen en hen te leren hoe zij hun weg kunnen vinden in de school, hoe zij invloed kunnen uitoefenen om innovatief onderwijs te ontwerpen, hoe zij collega's mee kunnen krijgen en hoe zij ouders kunnen betrekken. Tan (2017) beschrijft in een onderzoek hoe mentoren verschillen in de manier waarop zij leraren-in-opleiding al dan niet aanmoedigen om nieuwe ideeën uit te proberen in de klas en te discussiëren over de manier waarop onderwijs kan bijdragen aan het leren van leerlingen. Om de stuurkracht te versterken is het belangrijk dat mentoren niet alleen rekening houden met de persoon van de leraar-in-opleiding, maar ook met de mogelijkheden die de school de starter biedt om stuurkracht te ontwikkelen.

Als laatste wil ik stilstaan bij **praktijkgericht onderzoek** als opleidings- en professionaliseringspraktijk die bij kan dragen aan het ontwikkelen van de stuurkracht van leraren. Onderzoek doen naar de eigen praktijk en met name het onderzoekend verbeteren van die eigen praktijk vanuit de persoonlijke drijfveren kan ervoor zorgen dat leraren-in-opleiding hun stuurkracht ontwikkelen. Door het doen van onderzoek leren zij te reflecteren op het 'waarom' van hun onderwijs en tegelijkertijd vanuit dat 'waarom' te experimenteren in hun eigen onderwijspraktijk (Luttenberg, Oolbekkink-Marchand & Meijer, 2018). In potentie kunnen zij door het doen van onderzoek ook leren om collega's te betrekken bij deze vernieuwende praktijk en met hen de dialoog te voeren over de betekenis van (hun) onderzoek voor de schoolpraktijk (Meijer, Meirink, Lockhorst & Oolbekkink, 2012; Oolbekkink-Marchand, Van der Steen & Nijveldt, 2014). Hieraan verwant zijn opleidingspraktijken waarin studenten leren om gericht (vernieuwend) onderwijs te ontwerpen en vanuit ontwerpprincipes leren nadenken over onderwijs dat zij graag willen vormgeven. Een mooi voorbeeld is de minor Design4Learning binnen de HAN, waarin studenten samen met scholen en bijvoorbeeld het iXperium vanuit hun persoonlijke drive vernieuwend onderwijs ontwerpen.

Praktijkgericht onderzoek speelt ook een belangrijke rol bij de versterking van de stuurkracht van ervaren leraren. Nog sterker dan bij leraren-in-opleiding kan het accent verschuiven naar collectief

4 www.hybrideleraar.nl

onderzoek gericht op het innoveren van onderwijs. De stuurkracht van leraren wordt merkbaar als onderzoek veranderingen binnen en buiten het klaslokaal zichtbaar maakt. In teamverband werken aan vernieuwend onderwijs wordt gestimuleerd, bijvoorbeeld via subsidies voor professionele leergemeenschappen, design teams, DOTs, datateams, lesson study groepen etc. Het gaat in al deze professionaliseringsinitiatieven om leraren die gezamenlijk, meestal met een procesbegeleider en/of expert, op een onderzoeksmatige manier werken aan onderwijsverbetering. Het streven is dat individuele professionalisering en schoolontwikkeling hand in hand gaan. Ook kan deze professionalisering leraren aanmoedigen om zich te mengen in discussies buiten de eigen school, in een scholengroep of breder in de beroepsgroep of de samenleving.

Ook al kan praktijkgericht onderzoek in potentie een bijdrage leveren aan de versterking van de stuurkracht van leraren, in werkelijkheid is dat lang niet altijd het geval. Uit eigen ervaring weet ik dat de relevantie van onderzoek voor leraren lang niet altijd duidelijk is, dat de schoolomgeving lang niet altijd open staat voor onderzoek naar de eigen praktijk, dat collega's niet willen meewerken aan onderzoek in de praktijk en dat er bijvoorbeeld geen dialoog plaatsvindt over het onderzoek. De onderzoekspraktijk schuurt vaak met de onderwijspraktijk. Hoe kunnen inzichten over stuurkracht ons helpen om het huidige praktijkonderzoek binnen opleiding en schoolpraktijk te verbeteren?

Allereerst is het belangrijk om aandacht te hebben voor de persoonlijke kant, en dan met name voor het 'waarom' of de 'moral purpose' van het praktijkgerichte onderzoek. Praktijkgericht onderzoek binnen lerarenopleidingen en scholen heeft vaak aandacht voor de technische kant, onderzoek moet ook voldoen aan bepaalde kwaliteitscriteria. Onderzoek wordt daardoor nogal eens een project 'op zich' dat niet meer verbonden is met de eigen onderwijspraktijk en met datgene wat een leraar persoonlijk belangrijk vindt, zijn of haar 'why' of 'moral purpose'. Bij aanvang en tijdens het onderzoeksproces moet die verbinding worden gelegd. Frost en collega's noemen dit een belangrijk onderdeel van hun aanpak met leraren. Leraren hebben tijd nodig voor projectwerk dat een appel doet op hun morele drijfveren, en hun stuurkracht versterkt (Bangs & Frost, 2015).

Ten tweede is het belangrijk om aandacht te hebben voor de structurele kant ofwel de context waarbinnen het onderzoek wordt gedaan. Het is bij praktijkgericht onderzoek van belang om telkens de verschillende agenda's van de leraar zelf, de school, het team etc. in de gaten te houden en hier zo goed mogelijk bij aan te sluiten. Praktijkgericht onderzoek vindt nog te vaak geïsoleerd plaats, terwijl het zoeken van aansluiting bij andere agenda's ervoor kan zorgen dat een meer collectief doel geformuleerd wordt dat leidend is voor het onderzoek. Maar dit is niet voldoende, ook aandacht voor de structuur binnen de school is belangrijk, de verdeling van taken en verantwoordelijkheden rondom onderzoek moet geborgd worden.

Als derde is het van belang om aandacht te hebben voor de culturele kant. Ik denk bijvoorbeeld aan een dialoog over de ruimte voor onderzoek. Leraren ervaren vaak drempels om via hun onderzoek te kunnen innoveren binnen de school. De mogelijkheden worden ingeperkt om iets uit te proberen. Of dit nu beleving is of werkelijkheid, feit is dat leraren ruimte nodig hebben om te kunnen experimenteren. De schoolleiding kan hierin een cruciale rol spelen. Ook is het belangrijk om in de schoolcontext te werken aan een cultuur waarin het gesprek over onderzoek plaats kan vinden, waar er ruimte is om kritische vragen te stellen en na te denken over de implicaties van onderzoek.

Kortom, er zijn diverse voorbeelden van praktijken die de stuurkracht van leraren kunnen ontwikkelen en versterken. Het versterken van stuurkracht kan een bijdrage leveren aan innovaties in de onderwijscontext en ook daarbuiten. Die capaciteit hebben we nodig in een onderwijsveld dat in beweging is op verschillende vlakken. Niet alleen om samen goed onderwijs vorm te geven waarin leerlingen tot hun recht komen, maar ook omdat de samenleving het leraarsberoep onvoldoende waardeert. Een actieve bijdrage van leraren aan maatschappelijke discussies kan bijdragen aan de positieve zichtbaarheid van het beroep.

4. STUURKRACHT EN MEERVOUDIGE PROFESSIONALITEIT VAN LERAREN

In het voorgaande betoogde ik dat leraren professionals zijn en dat die professie vaak onder druk staat door, onder andere, verantwoordingsdruk van buitenaf. Ik stelde dat er behoefte is aan leraren met professionele agency of stuurkracht die zich een weg kunnen banen in een bewegend onderwijsveld. Leraren bewegen zich op verschillende domeinen binnen dat onderwijsveld. De ontwikkeling van leerlingen staat centraal en daarmee de rol als pedagoog in combinatie met verschillende andere rollen. Elk van die rollen vraagt om specifieke competenties van leraren, denk aan de leraar als didacticus en als professional. In andere indelingen wordt ook wel gesproken over de leraar als ontwerper en onderzoeker, als organisator, als leerlingbegeleider (Snoek, De Wit, Dengerink, Van der Wolk, Van Eldik & Wirtz, 2017). De manier waarop leraren deze rollen invullen kan mijns inziens verschillen, net als de manier waarop deze rollen schuiven tijdens de beroepsloopbaan. Met andere woorden: iedere leraar is anders. Die professionaliteit is niet eenduidig maar meervoudig: een leraar vervult meerdere rollen.

De stuurkracht die leraren ontwikkelen kan zich verschillend uiten binnen die meervoudige professionaliteit. Een leraar kan zich vooral richten op stuurkracht in de zin van het ontwerpen van onderwijs binnen de klas. Een leraar kan er ook voor kiezen om stuurkracht met name binnen bijvoorbeeld leerlingbegeleiding te laten zien. Stuurkracht speelt een rol bij de manier waarop leraren zich ontwikkelen en groeien binnen het leraarsberoep. De door Snoek en collega's (2017) geschetste ontwikkelrichtingen kunnen leraren helpen nadenken over de manier waarop zij zich willen bewegen in het beroep.

Om zicht te (blijven) houden op de meervoudigheid van het leraarsberoep is het belangrijk om als lerarenopleidingen en beroepenveld die visie of dat beroepsbeeld te blijven ijken. En om de ontwikkelingen in het onderwijs scherp in de gaten te houden. Het themaveld Kwaliteiten van Leraren waar dit lectoraat een onderdeel van is, richt zich op die diversiteit van het leraarsberoep en op de rol van de leraar als pedagoog, als ontwerper, als onderzoeker, als evaluator van onderwijs en als professional. En dit altijd in de context van het inhoudelijke domein (vakinhoud, vakdidactiek).

5. ONDERZOEKSAGENDA VAN HET LECTORAAT

De onderzoeksagenda van het lectoraat draait om het versterken van de stuurkracht van leraren en lerarenopleiders. We richten ons op opleiding en professionalisering van leraren in verschillende onderwijssectoren. Belangrijk uitgangspunt is het aansluiten bij de praktijk van leraren en het doen van onderzoek met, door en in samenwerking met lerarenopleidingen en scholen.

De vraag die centraal staat in het lectoraat is: Hoe kunnen we de stuurkracht van leraren versterken?

Opleiden van leraren met stuurkracht. Binnen lerarenopleidingen is veel aandacht voor de ‘leraar in de klas’. Vakkenis, vakdidactiek en de ontwikkeling als professional nemen een belangrijke plaats in. In lerarenopleidingen wordt echter steeds meer gezocht naar manieren waarop studenten voorbereid kunnen worden op een onderwijsomgeving die in verandering is en waarin leraren worden geacht om te gaan met een grote diversiteit, technologische ontwikkelingen en het anders organiseren van onderwijs. Hierbij spelen vragen als:

- *Hoe kunnen we leraren opleiden tot professionals met stuurkracht? Hoe kunnen we leraren opleiden die een bijdrage leveren aan innovaties binnen de onderwijspraktijk? Wat vraagt dit van lerarenopleiders?*

Het lectoraat wil graag met opleidingen en scholen onderzoeken hoe praktijkonderzoek van studenten ingezet kan worden om hun stuurkracht te versterken. Maar ook aan andere manieren van opleiden waarin leraren-in-opleiding bijvoorbeeld kennismaken met andere praktijken, zoals zorginstellingen en bedrijfsleven (zie ook de eerder beschreven voorbeelden in deze rede). De eerste aanzetten zijn al gedaan in een project waarin aanwijzingen voor begeleiding van praktijkonderzoek van studenten binnen de lerarenopleiding zijn opgesteld. Dat project richtte zich specifiek op professionele ontwikkeling en/of schoolontwikkeling (Van der Steen & Oolbekink, 2016). Ook wordt binnenkort een traject gestart op de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO). Studenten leveren hierin als change agent binnen een school een bijdrage aan burgerschapsonderwijs (Comeniusbeurs Fedor de Beer). Dit levert inzichten op over het opleiden van leraren met stuurkracht die ook elders bruikbaar kunnen zijn.

Stuurkracht van leraren versterken door professionalisering (I). In de inductieperiode van startende leraren komt steeds meer aandacht voor coaching, die onder andere gericht is op het pedagogisch-didactisch gedrag in de klas. Er is echter nog weinig aandacht voor de leraar als professional in de schoolomgeving en voor de mogelijke belemmeringen die leraren binnen de schoolorganisatie ervaren om hun stuurkracht verder te ontwikkelen, zowel binnen de klas als daarbuiten (Van der Wal, Oolbekink-Marchand & Schaap, submitted).

Hierbij spelen vragen als:

- *Hoe kan de stuurkracht van startende leraren worden versterkt gedurende de inductieperiode? Hoe kunnen leraren worden ondersteund om hun stuurkracht verder te ontwikkelen binnen de school/onderwijsomgeving?*

Het lectoraat wil samen met scholen en opleidingen onderzoek doen naar de ondersteuning van startende leraren. Hoe kunnen we bijvoorbeeld met coaches kijken naar belemmeringen die starters ervaren en hoe kunnen we hen ondersteunen om initiatieven te ontplooiën? Dit gebeurt al in een project van de Radboud Docenten Academie, in samenwerking met de HAN. Hierin worden samen met coaches van verschillende scholen instrumenten ontwikkeld die de spanningen van starters bespreekbaar maken en hen helpen om hun stuurkracht verder te ontwikkelen.

Stuurkracht van leraren versterken door professionalisering (II). In scholen wordt gezocht naar manieren waarop professionalisering voor leraren vorm kan krijgen; professionalisering die zowel impact heeft op leraren persoonlijk als op de school als geheel. Hoe kan professionalisering van leraren daadwerkelijk de stuurkracht van leraren versterken binnen scholen en opleidingen (denk aan professionele leergemeenschappen waarin ontwerp- en onderzoekend gewerkt wordt)? Hoe kunnen deze trajecten het beste ingebed worden in het netwerk van de school?

Dit roept vragen op als:

- *Welke ontwerpprincipes kunnen we ontwikkelen voor professionaliseringstrajecten met impact op de stuurkracht van leraren en op de schoolontwikkeling? Hoe kunnen we impact van professionalisering in beeld brengen en versterken? Hoe kunnen we goedlopende initiatieven binnen de school verduurzamen?*

Het lectoraat wil handvatten ontwikkelen voor de vormgeving van professionaliseringstrajecten binnen scholen en (leraren)opleidingen die de stuurkracht van (toekomstige) leraren versterken. Maar ook willen we schoolleiders en leraren helpen om de beoogde impact van deze trajecten helder te omschrijven en de daadwerkelijke impact in beeld te brengen door het verzamelen van gegevens.

6. STUURKRACHT IN DE DRIEHOEK VAN SCHOLEN, LERARENOPLEIDINGEN EN ONDERZOEK

“Onderzoek en onderwijs zijn twee totaal verschillende werelden.” Zo, begon ik een poosje geleden een Script!-Talk over de relatie tussen onderzoek en onderwijs⁵. Onderwijs gaat vooral over doen, over dagelijks beslissingen nemen, over praktische wijsheid, over min of meer door theorie onderbouwde redeneringen over wat ‘het goede’ is om te doen in een onderwijssituatie. Onderzoek daarentegen gaat vooral over denken, over kauwen op complexe vraagstukken en over inzicht verwerven door middel van data in een complexe werkelijkheid. Die twee werelden komen niet gemakkelijk bij elkaar. Toch heb ik de afgelopen jaren gezien dat er op verschillende vlakken pogingen ondernomen zijn om onderwijs en onderzoek dichter bij elkaar te brengen. Zo wordt in toenemende mate praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek gedaan binnen en samen met scholen. Van een voornamelijk individuele exercitie verschuift het zwaartepunt meer en meer naar gezamenlijkheid. Van onderzoek door alleen leraren, zijn in toenemende mate ook schoolleiders, afdelingsleiders en leerlingen betrokken geraakt. En van onderzoek dat vooral professionele ontwikkeling tot doel had, staan steeds vaker ook schoolontwikkeling en kennisontwikkeling op de gezamenlijke agenda (Van der Steen & Oolbekkink-Marchand, 2014).

Toch valt er winst te behalen als het gaat om de gezamenlijke stuurkracht in de driehoek van scholen, lerarenopleidingen en onderzoek. Met stuurkracht bedoel ik in dit verband de bewuste acties van de verschillende partners om door middel van praktijkgericht onderzoek het onderwijs op verschillende niveaus te verbeteren. Ik wil hier graag drie opmerkingen over maken.

In de eerste plaats is het van belang om precies te zijn over het onderzoeksdoel waar je samen aan wilt werken. Onderzoek kan plaatsvinden door leraren-in-opleiding op een bepaalde school onder begeleiding van werkplekbegeleiders, lerarenopleidingen en het kenniscentrum. Dit onderzoek richt zich voornamelijk op de professionele ontwikkeling van leraren-in-opleiding (Van der Steen & Oolbekkink-Marchand, 2016). Praktijkgericht onderzoek kan ook gedaan worden door leraren binnen een team van een school, gericht op directe verbetering van bijvoorbeeld de lespraktijk op het gebied van onderzoekend leren. En praktijkgericht onderzoek kan plaatsvinden door onderzoekers en leraren(opleiders), met kennisontwikkeling als voornaamste doel. Onderzoek in de driehoek kan gericht zijn op deze verschillende doelen van onderzoek: professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling en kennisontwikkeling. De manier waarop we als partners elkaars expertise benutten, kan verschillen per doel van onderzoek. Zo zal bij een beoogde bijdrage aan schoolontwikkeling de expertise van de school

⁵ http://www.script-onderzoek.nl/script-onderzoek/a1166_Vijf-inzichten-om-onderzoek-aan-onderwijste-verbinden

sterker sturend zijn dan bij een beoogde bijdrage aan kennisontwikkeling waar de onderzoekspartners eerder sturend zijn.

Ten tweede is het van belang om met name op het gebied van schoolontwikkeling en kennisontwikkeling stuurkracht te ontwikkelen door een uitgebreide verkenning van een gezamenlijke onderzoeksagenda. Dit staat nog in de kinderschoenen. Waar willen we als partners aan bijdragen, welke kennis willen we ontwikkelen om het onderwijs te verbeteren (in de regio)? We hebben een gezamenlijke dialoog nodig om van daaruit stuurkracht te ontwikkelen voor onderzoek. Het scholenveld heeft in samenwerking met de HAN al een eerste verkenning van deze onderzoeksagenda uitgevoerd.

Als laatste wil ik nog toevoegen dat stuurkracht impact impliceert. Hoe kunnen we de impact van onderzoek op het onderwijs beter in beeld brengen en duurzaam volgen? Hoe kunnen we ervoor zorgen dat onderzoeksprojecten niet eindigen met een resultaat dat in de spreekwoordelijke lade verdwijnt? Recent onderzoek toont aan hoe belangrijk het is om langdurig met partners samen te werken aan onderwijsvernieuwing door onderzoek. Binnen het partnerschap kunnen structurele condities worden gecreëerd om samen te werken en bijvoorbeeld leraren te ondersteunen bij het doen van onderzoek. Belangrijk is om de opbrengsten vanaf het begin zichtbaar te maken voor anderen (März, Gaikhorst, Mioch, Weijers & Geijsel, 2018). Deze inzichten kunnen we benutten in partnerschappen waarin we aan duurzame impact op het onderwijs werken.

7. STUURKRACHT OP HET GRENSVLAK TUSSEN HBO EN WO

Ik weet nog goed dat ik als preses van een middelgrote studentenvereniging een training volgde in voorbereiding op een bestuursjaar. Ons werd gevraagd om te bemiddelen in een conflictsituatie. Ik kan me nog goed herinneren dat ik mijn uiterste best deed om naar beide partijen te luisteren en dat het me lukte om tot een compromis te komen. De trainer vroeg me of ik het zelf met dat compromis eigenlijk wel eens was. Had ik wel voldoende mijn eigen stem meegenomen in deze conflictsituatie? Je moet jezelf inderdaad niet vergeten, maar je eigen stem meenemen in het leggen van verbindingen. Een bijdrage bijvoorbeeld aan het verbinden van lerarenopleidingen en onderzoek in hbo en wo. Verbinden is een kerntaak van lectoren. Door hun betrokkenheid bij verschillende netwerken kunnen zij uitwisseling op onderzoeksgebied bevorderen (Van den Berg & Geerdink, 2018).

Waarom kies ik ervoor om te werken in deze twee werelden? Omdat ik het belangrijk vind om te laten zien dat we in het veld van de lerarenopleiding dezelfde doelen delen, namelijk een opleiding verzorgen waarin we krachtige beroepsprofessionals opleiden voor een onderwijsveld dat in beweging is. Dat vraagt ook om een opleiding die in beweging is en daarin hebben we elkaar als lerarenopleidingen nodig. Ik wil zoeken naar vormen om die verbindingen op kleine en grote schaal te leggen, bijvoorbeeld door lerarenopleiders te verbinden, door goede praktijken te delen en door samen onderzoek te doen. Mijn dromen voor het onderwijs zijn groot en ik hoop in mijn lectoraatsperiode een kleine bijdrage te kunnen leveren aan het onderling verbinden van lerarenopleidingen en het versterken van de voorbereiding op het leraarsberoep. Eerste voorbeelden van die uitwisseling tussen lerarenopleidingen zijn er al. Zo zijn er lerarenopleiders die een dubbelaanstelling hebben en daardoor hun expertise in verschillende lerarenopleidingen inzetten en de kans hebben om te leren van twee verschillende contexten. Op deze manier worden ook goede praktijken vanuit de verschillende lerarenopleidingen gedeeld. Ook hebben over en weer lerarenopleiders gastcolleges gegeven waarin zij hun expertise kunnen delen met leraren-in-opleiding.

Ik zie ook concreet mogelijkheden om verbindingen te leggen op het gebied van onderzoek. Op de Radboud Docenten Academie staat het cultiveren van creativiteit centraal in het onderzoeksprogramma (Oosterheert & Meijer, 2017). Creativiteit wordt gezien als een belangrijke kwaliteit die leerlingen zouden moeten ontwikkelen. Binnen het onderzoeksprogramma wordt creativiteit gezien als de interactie tussen aanleg, proces en omgeving, waardoor een individu of groep een product produceert dat zowel nieuw als nuttig is in de ogen van een bepaalde groep (Onderzoeksprogramma Radboud Docenten Academie, 2016). Vanuit dit uitgangspunt richt onderzoek zich onder andere op creativiteit in relatie tot de professionele identiteit van leraren en de schoolcontext. Creativiteit bevorderen in het onderwijs hangt mijns inziens samen met de stuurkracht van leraren, de mogelijkheden die zij hebben in de schoolomgeving en hun persoonlijke overtuigingen. Dit biedt mogelijkheden om in gezamenlijk

onderzoek te verkennen op welke manieren de stuurkracht van leraren gericht op creatief onderwijs versterkt kan worden. Binnen deze regio liggen ook concrete mogelijkheden om dit onderzoek samen met scholen en lerarenopleidingen te doen. Een heel aantal scholen in deze regio hebben ervoor gekozen om hun onderwijs op een andere manier in te richten en bijvoorbeeld meer aandacht te geven aan het bevorderen van creativiteit. Er liggen belangrijke kansen om vanuit lerarenopleidingen en scholen te onderzoeken hoe we leraren op dit type onderwijs voor kunnen bereiden (Van den Berg, Geerdink, Geldens, Hennissen, Hoogland, van Katwijk, & Snoek, 2017).

PERSOONLIJKE NOOT EN DANKWOORD

Aan deze lectorale rede is veel vooraf gegaan. Ik had hier niet kunnen staan zonder de ervaringen die ik opdeed toen ik promoveerde in Leiden, en daarna al struikelend mijn weg als lerarenopleider vond. Ik had hier niet kunnen staan zonder al die studenten met wie ik een poosje op kon lopen richting het leraarsberoep. Ook niet zonder al die collega's waar ik onderweg van geleerd heb door hun wijsheid, ervaring, vragen etc. Zeker zou ik hier niet staan zonder alle leraren, afdelingsleiders, schoolleiders en leerlingen die ik in de afgelopen jaren heb ontmoet. Ik ben bijzonder blij dat ik bij heb kunnen dragen aan leergemeenschappen in scholen, begeleiding van praktijkgericht onderzoek, samenwerking met werkplekbegeleiders en lesbezoeken. Het heeft gemaakt dat ik mijn werk dagelijks als wezenlijk heb ervaren.

Ik wil graag alle mensen bedanken die in de aanloop naar dit lectoraat een belangrijke rol hebben gespeeld. In de eerste plaats het College van Bestuur van de HAN dat mij dit lectoraat toevertrouwde. Ik wil de directies van de faculteit Educatie van de HAN en de lerarenopleiding van de Radboud Universiteit hartelijk bedanken. Zij boden me de mogelijkheid om in deze combinatie te werken en zijn ook op alle momenten sterk betrokken geweest om niet alleen inhoudelijk, maar ook het proces samen af te stemmen. Ik waardeer dat bijzonder en ben oprecht blij met deze kans.

Datzelfde geldt voor alle collega's binnen het kenniscentrum en in het bijzonder de collega's van het themaveld Kwaliteiten van Leraren Tamara van Schilt, Gerda Geerdink, Carlos van Kan, Janneke van der Steen, Fedor de Beer, Harry Stokhof, Jeroen van der Linden en Jade Brouns. Dank dat jullie bij mijn start zo open waren over jullie verwachtingen en dat we samen konden zoeken na een lectorloze periode. Ik hoop dat we in de toekomst met elkaar kunnen (blijven) samenwerken aan een sterk onderzoeksprogramma in verbinding met de lerarenopleidingen en het werkveld. Ook de collega-(associate-)lectoren, dank voor jullie betrokkenheid in het afgelopen jaar, voor de bereidheid om advies te geven en mij op weg te helpen in deze taak en binnen deze organisatie.

In de aanloop naar deze dag hebben diverse mensen een rol gespeeld in de organisatie en in de morele ondersteuning. Dank je wel Jeanette Dusschooten, Annelies Dickhout en Monique Goris. Ook de mensen die kritische en constructieve feedback hebben gegeven op deze tekst wil ik hartelijk bedanken: Nico Verloop, Han Leeferink, Marijke Kral en Gerda Geerdink.

Ik voel me rijk door een warme familie en lieve vrienden om me heen. En het allerbelangrijkste voor mij is: het gezin waar ik thuis ben. Mijn kinderen die me dagelijks met twee benen op de grond houden door hun verhalen over de dag, hun creatieve ideeën en hun knuffels. Onze maaltijden samen waarin we de 'wereld' bespreken en lekker kunnen doorredeneren over de dingen die we niet begrijpen. Ik zou niet zonder jullie kunnen. Tot slot richt ik me direct tot mijn lief Hans: dank voor de ruimte en steun die je geeft!

Referenties

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research, 81*(2), 132-169.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education, 20*(2), 107-128.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults, 39*(2), 132-149.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education, 50*(1), 75-87.
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K., & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies, 49*(3), 313-333.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education, 18*(8), 947-967.
- Collin, K., Lemmetty, S., Herranen, S., Paloniemi, S., Auvinen, T., & Riivari, E. (2017). Professional agency and creativity in information technology work. In *Agency at Work* (pp. 249-270). Springer, Cham.
- Cörvers, F., Mommers, A., van der Ploeg, S., & Sapulete, S. (2017). Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw. Maastricht: ROA.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development.
- Denessen, E. J. P. G. (2017). Ongelijke kansen in het onderwijs: verklaringen en voorstellen voor beleid. Oratie uitgesproken op 26 juni 2017 aan de Universiteit Leiden.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher, 38*(3), 181-199.
- Edwards, A., & D'Arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational review, 56*(2), 147-155.
- Edwards, A. (2017). The dialectic of person and practice: how cultural-historical accounts of agency can inform teacher education. *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education, 269*.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American journal of sociology, 103*(4), 962-1023.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review, 10*, 45-65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Evers, J., & Kneyber, R. (Eds.). (2015). *Flip the system: Changing education from the ground up*. Abingdon / New York: Routledge.
- Frost, D., & Durrant, J. (2002). Teachers as leaders: Exploring the impact of teacher-led development work. *School leadership & management, 22*(2), 143-161.

- Gardner, H., & Shulman, L. S. (2005). The professions in America today: Crucial but fragile. *Daedalus*, 134(3), 13-18.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Hammerness, K., & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. In *Promoting and sustaining a quality teacher workforce* (pp. 239-277). Emerald Group Publishing Limited.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182.
- Hökkä, P. K., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., & Eteläpelto, A. (2017). The reciprocal relationship between emotions and agency in the workplace. In *Agency at Work* (pp. 161-181). Springer, Cham.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Agency and identity in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard.
- Huber, J., & Yeom, J. S. (2017). Narrative Theories and Methods in Learning, Developing, and Sustaining Teacher Agency. *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*, 301.
- Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 715-732.
- Kelchtermans, G. (2012). De leraar als (on) eigentijdse professional: Reflecties over de 'modern professionaliteit van leerkrachten. *Centrum voor Onderwijsbeleid,-vernieuwing en lerarenopleiding, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven*.
- Ketelaar, E., Beijgaard, D., Boshuizen, H. P., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273-282.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and teacher education*, 27(5), 812-819.
- Luttenberg, J., Meijer, P., & Oolbekkink-Marchand, H. (2017). Understanding the complexity of teacher reflection in action research. *Educational Action Research*, 25(1), 88-102.
- Luttenberg, J., Oolbekkink-Marchand, H., & Meijer, P. (2018). Exploring scientific, artistic, moral and technical reflection in teacher action research. *Educational Action Research*, 26(1), 75-90.
- Meijer, W. (2009). Passend Onderwijs vraagt om ideale leraren en ideale hulpverleners. *Kind & Adolescent Praktijk*, 8(4), 178-180.
- Meijer, P.C. (2014). De leraar: sterk in ontwikkeling. Oratie uitgesproken op 28 maart 2014 aan de Radboud Universiteit.
- Meijer, P. C., De Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(1), 115-129.

- Meijer, P. C., Oolbekkink-Marchand, H. W., Pillen, M., & Aardema, A. (2014). Pedagogies of developing teacher identity. In *International teacher education: Promising pedagogies (Part A)* (pp. 293-309). Emerald Group Publishing Limited.
- Mesker, P., Wassink, H., Akkerman, S., & Bakker, C. (2018). Differences that matter: boundary experiences in student teachers' intercultural learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 64, 54-66.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadar, L. L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37-46.
- Oolbekkink-Marchand, H.W., Leeferink, H., Schaap, H., Meirink, J., Van der Want, A.C., Zwart, R.C., Louws, M.L., Zuijker, I., & Meijer, P.C. (2018). Professionele ruimte van leraren voortgezet onderwijs in het kader van de promotiebeurs. NRO Rapportage.
- Oolbekkink-Marchand, H. W., van der Steen, J., & Nijveldt, M. (2014). A study of the quality of practitioner research in secondary education: Impact on teacher and school development. *Educational Action Research*, 22(1), 122-139.
- Oosterheert, I. E., & Meijer, P. C. (2017). Wat creativiteitsontwikkeling in het onderwijs behoeft. *Pedagogische Studiën*, 94(3), 196-210.
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759-778.
- Pels, T. (2012). Diversiteit en de pedagogische functie van het onderwijs. *Pedagogiek*, 32(2), 180-195.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it?. *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425.
- Sarasa, M. C. (2015). Narrative research into the possibilities of classroom-generated stories in English teacher education. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 17(1), 13-24.
- Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615-623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community?. *Teaching and Teacher Education*, 63, 126-136.
- Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134-144.

- Uerz, C., Coetsier, N., Van Loon, A., & Kral, M. (2014). Onderbouwing eindkwalificaties leren en lesgeven met ICT voor de lerarenopleiding. Ixperium.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and teacher education*, 47, 1-12.
- Van den Berg, N., Geerdink, G., Geldens, J., Hennissen, P., Hoogland, J., van Katwijk, L., & Snoek, M. (2017). Praktijkgericht onderzoek dat bijdraagt aan innovatie van opleiding en praktijk. Netwerk lectoren lerarenopleidingen
- Van den Berg, N., & Geerdink, G. (2018). De drie kerntaken van lectoren in het HBO: praktijkgericht onderzoek met meervoudige impact. In M. Willemse & F. Boei (red.). *Onderzoek in de lerarenopleidingen*. Kennisbasis Lerarenopleiders, Katern 5, VELON.
- Van der Heijden, H. R. M. A., Beijaard, D., Geldens, J. J. M., & Popeijus, H. L. (2018). Understanding teachers as change agents: An investigation of primary school teachers' self-perception. *Journal of Educational Change*. DOI: 10.1007/s10833-018-9320-9
- Van der Meer (2011). <https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2014/03/Over-de-grenzen-van-de-leerkracht.pdf>.
- Van der Steen, J., & Oolbekkink-Marchand, H.W. (2016). Samen onderzoek begeleiden in de AOS. Katern in Kwaliteitsreeks Opleidingsscholen.
- Van der Wal, M., Oolbekkink-Marchand, H.W., & Schaap, H. (submitted). Tensions of early career teachers: exploring themes and impact.
- Van Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2016). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. *Teachers and Teaching*, 22(2), 198-218.
- Van Hattum, M. (2018). Samenwerken als uitdaging voor effectieve jeugd- en opvoedhulp. Lectorale rede uitgesproken op 8 maart 2018.
- Van Kan, C., Brouwer, P. & De Zitter, I. (2012). 'Bumpy moments' in de dagelijkse onderwijspraktijk. Uitgave ECBO.
- Van Loon, Van der Neut, De Ries & Kral (2016). Dimensies van gepersonaliseerd leren: de eerste bouwsteen voor het organiseren van gepersonaliseerd leren. Uitgave: Ixperium.
- Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective. *Teacher learning that matters: International perspectives*, 3-21.
- Wills, J. S., & Sandholtz, J. H. (2009). Constrained Professionalism: Dilemmas of Teaching in the Face of Test-Based Accountability. *Teachers College Record*, 111(4), 1065-1114.
- Wongsopawiro, D. S. (2012). Examining science teachers' pedagogical content knowledge in the context of a professional development program. Leiden University Graduate School of Teaching (ICLON), Faculty of Science, Leiden University.



Lector

Dr. Helma Oolbekkink-Marchand studeerde pedagogische wetenschappen aan de Universiteit Leiden. Bij het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) van de Universiteit Leiden deed zij promotieonderzoek naar de perspectieven van docenten op zelfstandig leren. Na afloop van haar promotietraject begon zij als universitair docent bij de universitaire lerarenopleiding van de Radboud Universiteit waar zij sindsdien betrokken is bij lerarenopleiding, onderzoek en professionalisering.

Sinds 1 september 2017 combineert zij het werk op de Radboud Docenten Academie met het Lectoraat Meervoudige Professionaliteit van Leraren bij het Kenniscentrum Kwaliteit van Leren van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Binnen het lectoraat doet zij onderzoek naar het ontwikkelen en versterken van de stuurkracht van leraren.

Leraren zijn professionals met een eigen combinatie van expertise, engagement en verantwoordelijkheid. Leraren ervaren echter lang niet altijd de ruimte om hun expertise in te zetten of vanuit hun engagement te handelen om bij te dragen aan de ontwikkeling van leerlingen. Deze rede is een pleidooi om de stuurkracht van leraren te ontwikkelen en te versterken door in opleiding en professionalisering aandacht te hebben voor zowel de leraar als persoon met eigen waarden en idealen als voor de structuur en cultuur van de schoolomgeving waarin hij/zij werkt. Stuurkracht zorgt ervoor dat leraren gericht en doelbewust onderwijspraktijken veranderen om de ontwikkeling en het leren van leerlingen te bevorderen. Leraren worden zo gepositioneerd als actieve professionals die samen aan het roer staan in een bewegend onderwijsveld.

WWW.HAN.NL/LECTORATEN