

DE LERAAR ALS (ON)EIGENTIJDSE PROFESSIONAL

Reflecties over de “moderne
professionaliteit” van leerkrachten.

Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad

Geert Kelchtermans

**Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding – KULeuven
Oktober 2012**

0. Opdracht, probleemstelling en benadering

De opdracht voor dit essay notitie werd door de Nederlandse Onderwijsraad geformuleerd vanuit een “behoefte aan een overzicht van en inzicht in de ontwikkelingen op het gebied van professionaliteit en de aard van de professionaliteit van leraren in de huidige onderwijspraktijk (de zgn. moderne professionaliteit).” Daarbij ging het vooral om “de ‘binnenkant’ van de professionaliteit van leraren, namelijk de kwaliteit van hun dagelijks handelen in de onderwijspraktijk en hun (beroeps)houding.”

“Professionaliteit” is echter niet zo’n eenduidige term. Het feit dat je het woord niet terug vindt in Van Dale is al bevreemdend. “Professioneel” staat er wel en betekent “aan een of het beroep eigen”. Dat is descriptief, verwijzend naar een werkelijkheid die met de term beschrijvend wordt aangeduid: wat is het eigene van het beroep van leraar? Maar “professioneel” betekent ook “gemaakt door een vakman”, waarbij de term vakman al een onderscheid invoert ten aanzien van de “niet-vakman” en vooral de connotatie heeft van beter, degelijker dan wanneer een leek, een niet-professioneel iets zou doen. Daarmee wordt de betekenis meteen ook normatief: als een leraar als professioneel gewaardeerd wil worden zal hij/zij beroepsmatig op een bepaalde wijze moeten functioneren. Of nog: een professionele leerkracht is een goede leerkracht, in elk geval iemand die zijn/haar beroepstaken op een betere manier vervult dan iemand die niet of minder professioneel is. Met deze normatieve associatie stelt zich dan meteen de vraag naar de criteria (wat is “professioneel”, “goed” in dit geval?), maar ook de politieke vraag naar wie op een legitieme manier kan/mag bepalen wat de norm hoort te zijn.

In de sociologische zin (zie bijv. Dean, 1991, p.5) verwijst “professie” –zoals artsen, juristen, enz.- naar een welbepaalde beroepsgroep, die gekenmerkt wordt door een intensieve beroepsgerichte opleiding, een theoretisch gefundeerde kennisbasis die de praktijk informeert en stuurt, een eigen gedragscode en een hoge graad van autonomie. Deze beroepsgroepen bepalen en bewaken in grote mate zelf wie toegelaten wordt tot de beroepsgroep. Ofschoon er een levendig debat bestaat over de vraag of en in hoeverre het lerarenberoep als een professie gezien kan/mag worden, is het in elk geval zo dat het bewaken van de toegang tot het beroep voor leraren niet door de beroepsorganisatie zelf geregeld wordt. Maar die sociologische discussie over het statuut van het leraarschap is in deze notitie eigenlijk niet aan de orde. De inzet van dit essay is dus het zicht krijgen op de inhoud van de professionaliteit.

Interessant aan de opdracht is dat men meteen poneert dat de professionaliteit iets is dat blijkt, tot uiting komt, zich manifesteert in de praktijk van leraren. Professionaliteit is met andere woorden geen “to do”-lijstje, maar iets dat (al dan niet) blijkt in het beroepsmatig handelen en de houding die men aanneemt in deze praktijk. Deze “praktijkgebaseerde” benadering vind ik interessant omdat ze m.i. veel meer recht doet én relevanter is dan de gangbare benaderingen van het probleem die ik als “blauwdrukbenadering” zou willen bestempelen: iemand (de overheid; een panel van experts; een of andere instantie) claimt de legitimiteit om te zeggen wat leraren zouden moeten zijn en doen en dan is het aan de leraren om dit uit te voeren en aan te tonen dat ze ook effectief op die manier functioneren.

Samengevat is de inzet van dit essay te omschrijven wat de professionaliteit van leraren inhoudt en hoe die zich manifesteert in hun praktijk, die gesitueerd is in een welbepaalde historische en maatschappelijke context. Door te spreken van “moderne professionaliteit” wordt meteen gesuggereerd dat er ook “oude”, “vroegere” professionaliteit bestaat, of –misschien preciezer- dat de betekenis en inhoud van de term afhankelijk is van de socio-historische context waarin men zich bevindt.

Daarom vertrek ik in het eerste deel van een korte, kritische analyse van de eigentijdse maatschappelijke en beleidsomgeving waarin leraren tegenwoordig moeten opereren. Ik zal argumenteren dat die omgeving een verregaande invloed heeft op de wijze waarop leraren hun beroep ervaren en hun professionaliteit (kunnen) definiëren en gestalte geven in hun praktijk. Die analytische beweging gaat dus van ‘buiten’ (de samenleving; het onderwijsbeleid) naar ‘binnen’ (de praktijk en het zelfverstaan van de leraar). Vervolgens vertrek ik in het tweede deel van het perspectief van de leraar om te komen tot een aantal typische, ‘wezenlijke’ kenmerken van het leraarschap. Die “kleine fenomenologie” van het leraarschap vormt de basis om in het derde deel een aantal dilemma’s te formuleren waarvoor leraren zich geplaatst zien. Ik zal echter betogen dat die dilemma’s niet gezien moeten worden als een probleem, maar veeleer als een reeks spanningsvelden waarbinnen de leraar zich positioneert (en steeds weer moet positioneren) in zijn/haar praktijk. Veel van de kenmerken en dilemma’s van het leraarschap zijn echter niet nieuw, niet ‘modern’ en in die zin is ‘moderne’ professionaliteit ook in veel opzichten on-eigentijds. In het vierde en laatste deel schets ik enkele globale perspectieven voor de ontwikkeling van die professionaliteit.

Uit dit overzicht van de redenering in de notitie zal meteen duidelijk geworden zijn dat ik onvermijdelijk zelf stelling neem. Ik maak een welbepaalde analyse en onderbouw die met argumenten en verwijzingen naar de onderzoeksliteratuur. De professionaliteit van leraren is m.i. immers geen objectief gegeven, maar manifesteert zich in een praktijk waarbij de leraar gestalte geeft aan zijn/haar zorg voor de leerlingen en studenten. Hij/zij zet daarbij een repertoire aan kennis, houdingen en vaardigheden in, maar zonder de technische zekerheid dat het gewenste effect bereikt wordt of kan worden. In dit geëngageerde handelen, gebaseerd op expertise, blijkt de professionaliteit van leraren. Het is de combinatie van expertise, engagement en verantwoordelijkheid die de specifieke professionaliteit van leraren uitmaakt.¹

¹ Ik dank mijn collega’s Ann Deketelaere, Liesbeth Piot en Eline Vanassche voor hun waardevolle commentaren bij vorige versies van het essay.

1. Eigentijdse professionaliteit: leraarschap in tijden van performativiteit

1.1. Het performativiteitsdiscours in onderwijsbeleid en samenleving

Tot ver in de jaren '70 was het vanzelfsprekend voor moderne staten om veel te investeren in hun onderwijssysteem. Goed onderwijs was goed voor de samenleving. Die vanzelfsprekendheid is echter gaandeweg verloren gegaan en de voorbije decennia is het beleid rond onderwijs –maar ook ruimer in de sociale en zorgsectoren- steeds meer doordrongen geraakt van wat men het performativiteitsdiscours noemt (zie bijv. Ball, 2003; Blake, Smeyers, Smith & Standish, 1998, 2000; Masschelein & Simons, 2002; Kelchtermans, 2007b; Simons, Olssen & Peters, 2009).² Dit discours creëert een beeld van scholen als instellingen die –in ruil voor het geïnvesteerde overheidsgeld- een bepaald product moeten leveren aan die samenleving (de klant). Om na te gaan of die instellingen zich inderdaad met succes van hun taak kwijten, zijn slechts twee criteria belangrijk. Enerzijds moeten ze effectief zijn, namelijk aantoonbaar het gewenste resultaat leveren en de vooropgestelde doelen bereiken. En anderzijds moet dit gebeuren met zo weinig mogelijk middelen (efficiëntie). In het performativiteitsdiscours zijn efficiëntie en effectiviteit dus de enige criteria die er werkelijk toe doen. Alleen door te bewijzen dat ze performant zijn, namelijk op een effectieve en kostenefficiënte wijze het product leveren dat van hen verwacht wordt, kunnen scholen hun rendement aantonen en alleen dat rendement geeft hen uiteindelijk nog recht van bestaan. Onderwijs en opvoeding worden door beleidsmakers en in het verlengde daarvan ook door de “publieke opinie” steeds meer gezien als een investering die moet renderen en in functie daarvan adequaat gemanaged worden. Meer formeel geformuleerd verwijst performativiteit naar “a technology, a culture and a mode of regulation that employs judgements, comparisons and displays as means of incentive, control, attrition and change – based on rewards and sanctions (both material and symbolic). The performances (of individual subjects or organizations) serve as measures of productivity or output, or displays of ‘quality’, or ‘moments’ of promotion or inspection” (Ball, 2003, p. 216). Essentieel voor dit performativiteitsdenken is de gedachte dat scholen in wezen onderling vergelijkbaar zijn en dat ze op dezelfde schaal tegenover elkaar geplaatst kunnen worden. Een school is dus een school is dus een school is dus een school... Performativiteit “obscures differences, requiring everything to be commensurable with everything else, so that things can be ranked on the same scale and everyone can be ‘accountable’ against the same standards. This in turn entails the devaluing, and perhaps the eradication, of what cannot be ranked” (Blake, et al., 1998, p. 1). Bijgevolg wordt alles wat niet op dezelfde schaal geplaatst (en dus gemeten en vergeleken) kan worden feitelijk irrelevant. De eventuele “informatie” daarover is dan ook waardeloos, want naast de kwestie. Daarom spreekt Ball over de “terror of performativity” (Ball, 2003).

Scholen zijn “accountable”, moeten “rekenschap” afleggen door aan te tonen dat ze met de geïnvesteerde middelen het gewenste product afgeleverd hebben. Dat product, de output, wordt

² Een kritische beleidsanalyse van dit performativiteitsdenken valt buiten het bestek van dit essay (voor meer informatie zie o.m. Simons et al., 2009). Toch heb ik het kort willen schetsen omdat het de context vormt waarbinnen leraren de dag van vandaag hun beroep dienen uit te oefenen en het spreekt voor zich dat die beleidsomgeving (en de concrete sturingstechnieken en procedures die erdoor geïnstalleerd worden) een grote invloed hebben op het leraarschap en meer bepaald op de idee van “professionaliteit” in het leraarschap.

gedefinieerd in termen van standaarden, competentielijsten, enz. die bereikt moeten worden en waarvan men kan meten of ze al dan niet gerealiseerd zijn. Voor dit doel hebben beleidsmakers –en het moet gezegd, met de gretige hulp van onderwijskundigen- een hele reeks technologieën, instrumenten en procedures uitgewerkt. Concrete voorbeelden zijn de onderwijsstandaarden, standard-based testing, doorlichtingen, zelfevaluaties, maar ook de internationale studies zoals PISA en TIMSS, enz. In de VS bijv. heeft men dit in sommige staten zeer rigorous doorgetrokken in verschillende vormen van “high stakes testing”: als de testresultaten van de leerlingen bij herhaling teveel afwijken van het regionaal of staatsgemiddelde, is dit een bewijs dat de leerkrachten en de school niet goed functioneren en dit geeft de overheid het recht om sanctionerend in te grijpen (leraren en eventueel ook directieleden worden ontslagen en eventueel wordt de school gewoon gesloten). Om de effectiviteit te maximaliseren werkt men op bepaalde plaatsen met zogenaamde “scripted curricula”, leerplannen en handboeken die eruit zien als filmscripts waarin letterlijk ieder woord dat gezegd moet worden, iedere vraag die gesteld moet worden, elke oefening enz. voor de leerkracht voorgeschreven is. Op die manier wil men niet alleen het gedrag van de leerkrachten stroomlijnen, maar heeft de lokale verantwoordelijke (de schoolleider) een instrument in handen om de ‘kwaliteit’ van het onderwijs goed te bewaken (bijv. nagaan of op de voorziene datum ook de desbetreffende pagina in het curriculum behandeld wordt; nagaan of de leerkracht niet afwijkt van het script). Die scripted curricula zijn de meest radicale vorm (met vaak dramatische gevolgen, zie o.m. Achinstein & Ogawa, 2006; Deretchin & Craig, 2007), maar ook de minder radicale vormen als het streven naar “teacher proof curriculum materials” of “evidence based teaching” weerspiegelen dezelfde logica.

Het performativiteitsdiscours –als de dominante vorm van denken en spreken over onderwijs- leidt tot een fundamentele herpositionering van ouders en leerlingen enerzijds en scholen en leerkrachten anderzijds (Kelchtermans, 2007b). De burgers van de staat worden letterlijk gedefinieerd als (kritische) consumenten van het product onderwijs (Biesta, 2009). Namens de burgers zorgt de overheid dat dit product “kwaliteitsvol” geleverd wordt. Leerkrachten en scholen worden dan gedefinieerd als de producenten van dat product. Daartoe dient het product “goed onderwijs” dan enerzijds precies omschreven te kunnen worden (bijv. in eindtermen/ontwikkelingsdoelen; competentieprofielen; enz.), zodat het meetbaar en vergelijkbaar is. Bij leerlingen worden “nulmetingen” uitgevoerd zodat achteraf de “leerwinst” gemeten kan worden en vervolgens scholen vergeleken (en beoordeeld) kunnen worden op de leerwinst die ze realiseren. Die gemeten leerwinst wordt dan een indicator voor effectief onderwijs.

De onderlinge positionering van ouders/leerlingen en scholen/leerkrachten als consument en producent betekent dat hun relatie gedefinieerd wordt als én gereduceerd wordt tot een economische: “the enterprise form as the master narrative defining and constraining the whole variety of relationships within and between the state, civil society and the economy” (Ball, 2003, p. 226). Van scholen en leerkrachten, maar ook van leerlingen en ouders wordt verwacht dat ze zich opstellen als ondernemers, die tijd, geld en energie investeren om een bepaald product te verwerven (Masschelein & Simons, 2003). “Leren” wordt in die logica een louter functioneel proces, gericht op het verwerven van waardevolle (= rendabele) competenties die iemands positie op de arbeidsmarkt kunnen versterken. Men spreekt over “the rise of a utilitarian ethos” (Brint, geciteerd in Dyrdayl Solbrekke & Sugrue, 2011; zie ook Biesta, 2009, 2011).

Onderwijs wordt een product, een goed op de markt, dat verhandeld wordt. Concurrentie en competitie tussen scholen moeten waarborgen dat het product kwaliteitsvol is. De fundamentele relatie tussen ouders en scholen wordt er ook een van het economische contract. Beide partijen zijn gebonden door een expliciete lijst van rechten en plichten en de klanten kunnen de producent tot de orde roepen als het product niet voldoet.

1.2. Professioneel leraarschap onder het performativiteitsregime

Het is al duidelijk geworden dat de hedendaagse samenleving en beleidsomgeving een grote invloed heeft op de inhoud en vorm van leraarschap en dus –bij uitbreiding- ook voor de professionaliteit van leraren. De leraren worden benaderd als producent van de wenselijke onderwijsoutput (in termen van doelen, standaarden enz.). Daartoe dienen ze te beschikken over de nodige technische kennis, vaardigheden en houdingen. Het streven naar “teacher proof materials” of “evidence based teaching” zit in dezelfde logica: men onderzoekt de relatie tussen het inzetten van bepaalde didactische materialen en methoden en de gerealiseerde output en de aanpak die de grootste garantie biedt op succes wordt als norm gesteld. Idem in de kwaliteitszorg: er worden allerlei evaluatiesystemen ingevoerd, al dan niet gekoppeld aan differentiële verloningssystemen (leraren die meer rendabel produceren, gaan meer verdienen). Op die manier installeert men competitie en concurrentie tussen collega’s als middel om het rendement te verhogen (Jeffrey, 2002). Zonder er in detail op in te gaan wijs ik er even op dat het performativiteitsdenken zich ook in andere ‘sociale’ beroepssectoren steeds dominanter doorzet (bijv. medische en zorgsector, sociaal-cultureel werk).

Zonder dat ik hier uitvoerig op in kan gaan, wordt het duidelijk dat het performativiteitsdiscours verregaande gevolgen heeft voor wat nog kan gelden als “professionaliteit” van het lerarenberoep. In het slechtste geval worden leraren gezien als een bedreiging voor de onderwijskwaliteit en rentabiliteit en moet hun impact op het onderwijsleerproces geminimaliseerd worden (dat is de achtergrond van de scripted curricula – zie Achinstein & Ogawa, 2006). Maar zelfs in het beste geval wordt hier een idee van professionaliteit geïnstalleerd waarbij de leraar gezien wordt als de uitvoerder van doelen die door anderen vastgelegd zijn. Professionaliteit is vooral een technische en instrumentele kwestie van het inzetten van de juiste middelen (methodes, didactische materialen, leeromgevingen, ...) om de opgelegde doelen te bereiken. Het nadenken en oordelen –traditionele kenmerken van de professional- wordt hier ondergraven. In een analyse van het jongste decreet op de lerarenopleiding in Vlaanderen, bijvoorbeeld, kwamen we tot de conclusie dat de traditionele professionele deugden van de leraar (verantwoordelijkheid, autonomie en expertise) niet langer gelden: “Being attentive and responsive to the needs of the school system appears to become the new professional virtue. The professional teacher is the one who makes sure that what s/he offers provides an appropriate answer to the needs of the society, the school and the pupils. Not autonomy, but rather flexibility has become the normative ideal. If one takes a “responsive” position as a teacher, being able and willing to change if the needs from the context demand it, becomes a virtue. Finally, professional expertise (based on subject and pedagogical knowledge) is replaced as a virtue by the formal principles of effectiveness and competency (“what works”). What the professionally virtuous teacher does (or does not do) is not legitimated on the basis of particular (educational, ideological) values or (subject or pedagogical) knowledge, but based on his/her competence and on the technical scheme of whether something ‘works’ or ‘doesn’t work’.” (Simons & Kelchtermans, 2009, p. 30). Aansluitend bij Ball (2003) konden we besluiten dat “ondernemende”

of “markt-georiënteerde” deugden (competentie/effectiviteit; responsiviteit en flexibiliteit) de plaats ingenomen hebben van de traditionele “professie-georiënteerde deugden, nl. expertise, verantwoordelijkheid en autonomie).

De traditionele idee van professionaliteit gebaseerd op gevalideerde inhoudelijke expertise (kennis, vaardigheden), op basis waarvan de professional met verantwoordelijkheid en autonomie oordeelde over concrete situaties om vervolgens te handelen wordt dus verlaten. In de plaats daarvan komt er wat Sachs (2001, p.157) omschrijft als “managerial professionalism”, gekenmerkt als “individualistic, competitive, controlling and regulative, and externally defined”. Door het ondergraven van de gedachte dat de professional zelfstandig kan en moet oordelen over een situatie om vervolgens te beslissen hoe er best gehandeld wordt, is de ‘professionaliteit’ die door het performativiteitsdenken wordt vooropgesteld of geïnstalleerd dus eigenlijk een de-professionalisering (zie o.m. Ball, 2003; Furlong, Cochran-Smith & Brennan, 2009; Woods, 1999). Daarenboven wordt het lerarenberoep “geïntensifieerd”, omdat er steeds meer moet gebeuren met steeds minder middelen, met als gevolg een toename van stress en werkdruk (o.m. Apple, 1986; Ballet, 2007; Huberman & Vandenberghe, 1999). Tegelijkertijd communiceert het performativiteitsdiscours (en de concrete maatregelen en arrangementen waarin het zich vertaalt) een fundamenteel wantrouwen ten aanzien van de leraar (zie o.m. Troman, 2000).

Hoe krachtig en alomtegenwoordig ook de gevolgen van het performativiteitsdiscours, toch betekent dit niet dat daarmee alles gezegd is over de professionaliteit van het leraarschap. Het betekent wel dat leerkrachten de dag van vandaag in hun concrete praktijk niet anders kunnen dan zich te positioneren en stelling te nemen tegenover de professionaliteitsidee die domineert in de samenleving en het onderwijsbeleid (Sachs, 2001).

Maar er blijft ruimte voor praktijken waarin een andere (ouderwetse?) vorm van professionaliteit gestalte krijgt. Dat is deels het gevolg van de verschillen tussen de internationale onderwijssystemen en de institutionele en juridische beperkingen die aan politiek onderwijsbeleid gesteld worden. De grondwettelijke vrijheid van onderwijs in Nederland en België, maakt praktijken zoals de scripted curricula in de VS, zeer moeilijk of onmogelijk. Maar m.i. nog belangrijker is de realiteit dat leraren geen robots zijn, maar actoren die betekenisvol kunnen handelen, keuzes kunnen maken en verantwoordelijkheid kunnen opnemen. Vooral het onderzoek naar onderwijsvernieuwingen en schoolontwikkeling laat zien dat de betekenisgeving (sense-making) door leraren essentieel blijft als men hun praktijk wil begrijpen (of veranderen) (Coburn, 2001, 2006; van den Berg, 2002). Leraren blijven beschikken over beslissings- en handelingsruimte (agency) en daarom blijft het belangrijk en relevant om precies die ruimte en wat leerkrachten ermee doen op begrip te brengen als we de idee van professionaliteit adequaat willen vatten. Voorbij de empirische verschillen in juridische, institutionele, maatschappelijke, organisatorische en culturele werkelijkheid waarin leraren leven en werken, blijft het mogelijk om een aantal gemeenschappelijke kenmerken te vinden in wat het leraarschap maakt tot wat het is (als verschillend van andere beroepen). Dat is de inzet van het volgende deel.

2. Een kleine fenomenologie van het leraarschap: naar een pedagogische professionaliteit

Door de maatschappelijke en beleidsomgeving die ik in het vorige deel schetste worden leraren dus op een welbepaalde wijze gedefinieerd en gepositioneerd. Maar leraren kunnen ook zelf actief stelling nemen tegenover die invloed, keuzes maken en beslissen om zich er al dan niet op een andere manier tegenover te verhouden (Sachs, 2001).

Vanuit die erkenning van zowel de externe invloed op het leraarschap als de mogelijkheid tot handelen ('agency'), bekijk ik in dit tweede deel de vraag naar de professionaliteit van de leraar zoals die tot uiting komt in zijn/haar handelen. Met behulp van zowel conceptuele als empirische onderzoeksliteratuur probeer ik een aantal essentiële kenmerken van het fenomeen leraarschap te identificeren en na te gaan wat ze betekenen voor de gedachte van professionaliteit. Met dat uitgangspunt blijf ik dus trouw aan de praktijkgebaseerde benadering die ik in het begin van dit essay beschreven heb. De blauwdrukbenadering zou erin bestaan hebben bijvoorbeeld een internationale vergelijking te maken van de standaarden of (basis)competenties voor goed leraarschap die geformuleerd worden. Die piste wil ik echter niet bewandelen omdat ik daarmee de positie zou innemen waarbij de professionaliteit (als normatieve idee) door externen gedefinieerd wordt en de leraar opnieuw tot uitvoerder gereduceerd.

Vooraleer op de kenmerken in te gaan, sta ik eerst nog stil bij het feit dat professionaliteit altijd ook geïncarneerde professionaliteit is en dat de persoon van de leerkracht zelf onlosmakelijk verbonden is met die professionaliteit.

2.1. De persoon van de leraar

De gedachte dat de persoon van de leraar onlosmakelijk deel uitmaakt van zijn praktijk en dus meegenomen dient te worden bij het conceptualiseren van professionaliteit is de voorbije decennia gemeengoed geworden in het onderzoek over leraren. Ball en Goodson schreven al in 1985 "the ways in which teachers achieve, maintain, and develop their identity, their sense of self, in and through a career, are of vital significance in understanding the actions and commitments of teachers in their work" (p. 18). En ook Nias stelde in haar veel geciteerde onderzoek over de work lives van leraren basisonderwijs: "the teacher as a person is held by many within the profession and outside it to be at the centre of not only the classroom but also the educational process. By implication, therefore, it matters to teachers themselves, as well as to their pupils, who and what they are. Their self-image is more important to them as practitioners than is the case in occupations where the person can easily be separated from the craft" (Nias, 1989, p. 202-203; zie ook Nias, 1996).

De persoon van de leraar is de voorbije jaren weer vaker geconcipieerd in termen van zijn/haar "professionele identiteit" (bijv. Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Sachs, 2001). De term "identiteit" blijft m.i. te sterk associaties oproepen met een statisch iets of een essentialistische 'ware' kern van iemands persoon. Daarom blijf ik de voorkeur geven aan de notie "professioneel zelfverstaan" die ik de voorbije jaren ontwikkelde in mijn onderzoek vanuit een narratief-biografisch perspectief (Kelchtermans, 1994, 2009). Professioneel zelfverstaan verwijst naar het geheel van opvattingen en representaties van een leraar over zichzelf. Het voordeel van de term is dat hij zowel een substantief

(zij het dan een germanisme) én een infinitief is. Daardoor suggereert de term terecht dat het in het zelfverstaan tegelijkertijd gaat om een nooit afgesloten proces van het 'zichzelf begrijpen/opvatten als...', én om het –altijd tijdelijk en voorlopige- product van dat proces (hoe vat ik mezelf op). In mijn onderzoek (Kelchtermans, 1994, 2009) heb ik in dat zelfverstaan van leraren vijf componenten onderscheiden: zelfbeeld, zelfwaardegevoel, taakopvatting, beroepsmotivatie en toekomstperspectief.

Het *zelfbeeld* is de descriptieve component: de wijze waarop de leraar zichzelf typeert als leerkracht. Dit beeld is gebaseerd op zelfperceptie, maar in belangrijke mate ook op wat anderen terugspiegelen naar de betrokkene (bijv. in commentaren van ouders, leerlingen, collega's en schoolleiding). Het is dus sterk afhankelijk van hoe iemand door anderen gezien wordt.

Nauw verbonden met het zelfbeeld is de evaluatieve component: het *zelfwaardegevoel*. Deze component verwijst naar de mate waarin een leerkracht tevreden is over zijn/haar werk ("Hoe goed doe ik mijn job?"). Ook hier is sociale feedback van anderen – op de eerste plaats de leerlingen- belangrijk .

De opvattingen van de leraar over wat zijn of haar taak uitmaakt vormt de derde component, *de taakopvatting*. Dit is de normatieve component: wat een leraar vindt dat hij/zij dient te doen om terecht het gevoel te hebben goed werk te leveren. Het spreekt voor zich dat functiebeschrijvingen en formele taakdefinities hier relevant zijn, maar die externe voorschriften zullen door de betrokkene altijd op een bepaalde manier geïnterpreteerd en geïnternaliseerd worden. In een aantal opzichten zal een leraar zich ook teweer stellen tegen die externe definities. De taakopvatting verwijst dus naar het persoonlijk antwoord van de leerkracht op vragen als: wat moet ik doen om een goede leraar te zijn?; wat behoort tot mijn kerntaken als leraar?; welke taken erken ik als legitiem en wat weiger ik als mijn taak te beschouwen (en waarom?); enz. . De taakopvatting maakt duidelijk dat leraarschap –en dus ook het zelfverstaan van leraren- nooit een neutrale aangelegenheid is, maar altijd impliceert dat men waardegebonden afwegingen en keuzes maakt (zie bijv. Fenstermacher, 1990; Hargreaves, 1995; Oser, Dick, & Patry 1992). De taakopvatting omvat dus ook diepgewortelde overtuigingen over goed onderwijs, over iemands persoonlijke morele verplichten en verantwoordelijkheden tegenover de leerlingen. Wanneer die overtuigingen in vraag gesteld worden dan voelen leraren zichzelf als persoon en professional in vraag gesteld. Evaluatiesystemen, ingrijpende beleidsvoorschriften, opgelegde onderwijsvernieuwingen die een idee van leraarschap (en dus professionaliteit) weerspiegelen dat verschilt van of zelfs tegengesteld is aan de taakopvatting zullen een diepgaande impact hebben op het zelfwaardegevoel en de beroepsvoldoening van leraren. Die emotionele impact is zo groot omdat de leraar als persoon geëngageerd is in zijn/haar werk en dus zichzelf in vraag gesteld ziet (zie o.m. Nias, 1996; van den Berg, 2002).

De *beroepsmotivatie* vormt de conatieve component en omvat de drijfveren die leraren deden kiezen voor het beroep, doen beslissen om in het vak te blijven, dan wel om van beroep te veranderen. Het spreekt voor zich dat de taakopvatting, samen met de werkcondities die een leraar toelaten dat persoonlijke normatieve programma waar te maken, een grote invloed hebben op de beroepsmotivatie. Ik wil hier ook beklemtonen dat de inhoud van die beroepsmotivatie kan evolueren in de tijd (zie bijv. Rots, Kelchtermans & Aelterman, 2012).

De laatste component in het zelfverstaan is het *toekomstperspectief*, namelijk de verwachtingen die de leraar heeft voor zijn/haar beroepssituatie in de toekomst en hoe hij/zij zich daarbij voelt. Die verwachtingen geven meteen ook het dynamische karakter aan van het zelfverstaan. Dat is immers geen statisch of vastliggende essentie, maar het resultaat van de voortdurende betekenisvolle interacties van leraren met hun omgeving. Als we stellen dat de professionaliteit van leraren tot uiting komt in hun praktijk en zij zelf als persoon betrokken zijn op die praktijk, dan is meteen duidelijk dat de tijdsdimensie ook de professionaliteit doordringt: iemands oordelen en acties in het heden zijn altijd gekleurd door ervaringen uit het verleden en verwachtingen naar de toekomst. De leraar, als belichamer van zijn/haar professionaliteit, bevindt zich per definitie altijd op een bepaald moment in zijn/haar leven, met een specifiek verleden en toekomst. Omdat deze historiciteit –het geworteld zijn in de tijd- zo fundamenteel het menselijk bestaan kenmerkt dient ze m.i. meegenomen en expliciet erkend te worden in het concipiëren van het professioneel zelfverstaan en bij uitbreiding in het denken over de professionaliteit van leraren en het belichamen ervan in de praktijk (Kelchtermans, 1994, 2009).

Naast hun zelfverstaan bouwen leraren ook een ‘*subjectieve onderwijstheorie*’ op. Dat persoonlijk geheel van kennis en opvattingen over hoe ze bepaalde beroepstaken of concrete onderwijsmomenten het best vormgeven, vormt als het ware de technische *know how* van leraren: hoe zou ik dit het best aanpakken/waarom zou dat de beste aanpak zijn?

Het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie vormen samen het zogenaamde “persoonlijk interpretatiekader”, namelijk het geheel van opvattingen dat opereert als een soort bril waardoor leraren concrete beroepssituaties waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen (zie o.m. Kelchtermans, 2009; ook bijv. van den Berg, 2002).

De noties ‘persoonlijk interpretatiekader’, ‘professioneel zelfverstaan’ en ‘subjectieve onderwijstheorie’, die ik de voorbije jaren ontwikkeld heb op basis van (narratief-biografisch) onderzoek, laten toe de idee van het ‘zelf’ (of als men wil ‘de identiteit’) van leraren te verbinden met hun professionele kennis, maar tegelijkertijd ook met een visie op de leraar als betekenisvolle actor in relatie met zijn/haar professionele omgeving. Daarenboven laten de verschillende componenten uit het zelfverstaan toe om op een integratieve, maar toch analytische wijze de ‘persoon’ van de leraar te concipiëren. En dat is van belang wanneer we proberen preciezer de vinger te leggen op wat nu precies de professionaliteit inhoudt die leraren incarneren.³

2.2. Kenmerken van lerarenprofessionaliteit

Het meest fundamentele kenmerk van leraarschap, dat alle andere mede bepaalt betreft het *relationele*: de professionaliteit van leraren manifesteert zich per definitie in de relaties die zij aangaan met leerlingen. Van Manen stelt bijvoorbeeld dat de aandacht van leraren zich vooral richt op “the pedagogical” – the complexity of relational, personal, moral, emotional, aspects of teachers’ everyday acting with children or young people they teach” (Van Manen, 2002, p. 135) en hij besluit

³ Simons (2008) verbindt deze idee van belichaming met de notie van meesterschap: voor de meester is kennis niet iets dat buiten hem/haar staat, maar dat in zijn/haar persoon belichaamd wordt.

dat “pedagogy is the condition for the instructional dimension of teaching . . . pedagogy makes the practice of teaching possible in the first place” (Van Manen, 2002, p. 137).

Naast de leerlingen, zijn ook de relaties met schoolleiders, collega's, ouders of onderwijsprofessionals van buiten de school (bijv. nascholers, pedagogisch begeleiders, inspectieleden, etc.) essentieel en constitutief voor de beroepspraktijk van leraren. Een adequaat concept van de lerarenprofessionaliteit dient dan ook uit te gaan van het “in relatie staan” als fundamenteel gegeven). Wanneer we professionaliteit beschouwen als iets dat zich manifesteert in de praktijk, zeggen we daarmee meteen dat die professionaliteit enkel in die relaties tot uiting komt of kan komen. Het meest fundamenteel is natuurlijk de relatie met de leerlingen, maar ook de relaties met andere collega's of de schoolleiding zijn uitermate relevant voor de professionaliteit (of de ontwikkeling ervan bij leraren).⁴ Spreken over professionaliteit die ‘in het hoofd’ van de leraar zou zitten heeft dan ook weinig zin. Dit sluit aan bij een verschuiving in het onderzoek over leraren, namelijk van een concentratie op individuele betekenisgeving (bijvoorbeeld in het zogenaamde ‘teacher thinking’-onderzoek, zie o.m. Clark & Peterson, 1986; Richardson & Placier, 2001), naar processen van collectieve betekenisgeving van leraren als lid van een schoolteam, dat in een welbepaalde organisatorische context opereert (zie o.m. Coburn, 2006; Seashore Louis, Mayrowetz, Smiley & Murphy, 2009).

Geënt op het relationele, zijn ook volgende kenmerken van het leraarschap essentieel voor een adequaat concept van hun professionaliteit: de professionaliteit van het leraarschap blijkt in een onderwijspraktijk, die intrinsiek gekarakteriseerd kan worden als:

- kennisgebaseerd
- intentioneel en doelgericht (instrumenteel)
- moreel verantwoordelijk
- emotioneel niet onverschillig
- politiek
- gebaseerd op kwetsbaar oordelen

Het spreekt voor zich dat binnen het bestek van dit essay de rijkdom van het onderzoek over de respectievelijke kenmerken geen recht gedaan kan worden. Maar vanuit het oogpunt om de eigen professionaliteit van het leraarschap te kunnen vatten is het vooral van belang om de verschillende kenmerken te zien en te erkennen in hun onderlinge samenhang.

2.2.1. Kennisgebaseerd

Net als bij andere beroepen en professies, hangt ook bij leraren hun professionaliteit in belangrijke mate samen met de specifieke kennisbasis die ze kunnen inzetten bij hun professionele activiteiten. Als leerkracht wordt men geacht kennis te hebben van het “vak”. Dat “vak” is echter niet alleen de inhoudelijke kennis over een bepaalde discipline of vakgebied, maar ook de kennis over het pedagogisch en didactisch vertalen ervan (het creëren van onderwijsleersituaties, het ontwerpen van leeromgevingen, het opbouwen van een werkbare vertrouwensrelatie met de leerlingen,

⁴ Voor een literatuuroverzicht over de rol van samenwerking en collegialiteit voor leraarschap en professionele ontwikkeling verwijs ik naar Kelchtermans (2006). Ook ontwikkelingen in schoolleiderschap, met de evolutie naar meervoudig leiderschap, ‘distributed leadership’ of diverse vormen van ‘teacher leadership’, vormen relevante aspecten van het relationele karakter van professioneel leraarschap (zie bijv.: Kelchtermans & Piot (2010), Mayrowetz (2008), Smylie (1997), Smylie & Mayrowetz (2009), York Bar & Duke (2004).

klassenmanagement, didactische werkvormen, educatieve ICT-toepassingen, enz.). Een erg interessant concept in dit verband –dat de redenering goed samenvat- is de notie “pedagogical content knowledge” (PCK) die in 1986 door Shulman werd gelanceerd. PCK verwijst naar de (vak)didactische kennis van leraren (vakinhouden en hun mogelijke didactische vertaling), met inbegrip van inzichten in de wijze waarop leerlingen bepaalde vakinhouden leren (of er niet in slagen ze te leren of foutief te leren)(Shulman, 1986; Van Driel & Berry, 2010; 2012).

2.2.2. Intentioneel en doelgericht

Ik heb hierboven een aantal kritische opmerkingen gemaakt over de utilitaire en functionele opvattingen van kennis en expertise. Die kritiek heeft echter vooral te maken met de eenzijdige dominantie (en haast exclusiviteit) van de criteria “effectiviteit” en “efficiëntie” in het performativiteitsdiscours. Uiteraard is er niets mis met het streven naar doelmatigheid in onderwijsleerprocessen. Het proberen bereiken van de gewenste leerresultaten bij –liefst alle- leerlingen is zonder meer een essentiële opdracht van elke professionele leraar. Onderwijzen –in de brede betekenis van het woord- is en hoort doelgericht en intentioneel te zijn. Het zoeken naar optimale instrumentele relaties tussen middelen en doelen is een belangrijk deel daarvan.

Maar –zoals uit het betoog hierna zal blijken- het is niet het volledige plaatje. Op dit punt is het belangrijk om te stellen dat intentioneel en doelgericht handelen een engagement vraagt van de leraar. De professionaliteit van de leraar impliceert met andere woorden ook een persoonlijke betrokkenheid om het resultaat zo goed mogelijk te halen. De expertise (kennis, vaardigheden) en engagement (houding) gaan hand in hand in de professionaliteit van leraren.

2.2.3. Moreel verantwoordelijk

Met de term “engagement” is al duidelijk geworden dat de professionaliteit van leraren niet gereduceerd mag worden tot een louter technisch of instrumenteel gebeuren dat zich beperkt tot vragen over het “hoe” of “wat werkt”. De antwoorden die men geeft op die “hoe”-vragen hebben immers gevolgen voor het leren en de ontwikkeling van andere mensen: leerlingen, studenten. Net omdat het engagement van leraren betrekking heeft op andere mensen (en niet op producten) gaat het –ook in de ogenschijnlijk louter technische keuzes- altijd om morele vragen, keuzes voor bepaalde waarden en normen (Fenstermacher, 1990; Hargreaves, 1995; Hansen, 2007). De leerlingen en studenten zijn toevertrouwd aan de zorg van de leraren en dat impliceert een andere houding dan een louter technisch-instrumentele (zie o.m. het onderzoek over de “caring ethos” van leraren, Noddings, 1984, 2001).

De morele dimensie van de lerarenprofessionaliteit kan verder verduidelijkt worden door het onderscheid tussen “rekenschap” (accountability) en “verantwoordelijkheid” (responsibility) (zie bijv. ook England & Dyrdal Solbrekke, 2011; Biesta, 2009). De term “verantwoordelijkheid” is onder invloed van het performativiteitsdiscours in grote mate herleid tot “rekenschap”: de rekening maken van de geïnvesteerde middelen in vergelijking met de bereikte resultaten. In verantwoordelijkheid gaat het echter niet om rendement of een positieve kosten/baten-balans. De etymologische wortels van het woord verwijzen naar “antwoorden” en dat antwoorden gebeurt aan iemand of een groep mensen. Leraren zien zichzelf geplaatst voor de vraag van anderen, een vraag naar zorg, hulp, ondersteuning, begrip, enz... Het is precies die positionering door de ander die de leraar tot leraar maakt. De aanwezigheid van de leerlingen op zichzelf vormt een vraag, een uitnodiging aan de leraar tot aandacht en zorg. Aandacht, openheid, sensitiviteit voor de leerlingen gaat vooraf aan

intentioneel en doelgericht handelen. Het beantwoorden van die vraag, het afleggen van verantwoording betekent dan het kunnen en durven expliciteren van de waardegebonden keuzes die men maakt. Die keuzes kan men niet of niet volledig legitimeren door te verwijzen naar technische evidentie over 'wat werkt'. Die keuzes zijn met andere woorden altijd betwistbaar. Ik kom hier verder nog op terug.

2.2.4. Emotioneel niet-onverschillig

Het doelgericht en intentioneel inzetten van expertise en moreel engagement in de relatie met de leerlingen heeft tot gevolg dat het leraren niet onverschillig laat en dat emotionele dus onvermijdelijk deel uitmaakt van de professionaliteit van leraren. Die emotionele dimensie heeft de voorbije jaren heel wat aandacht gekregen in het onderwijskundig onderzoek (zie o.m. Nias, 1996; Van Veen & Lasky, 2005; Schutz & Zembylas, 2009). Veel aandacht ging daarbij naar de emotionele belasting van leraren, in relatie tot stress en burnout (bijv. Vandenberghe & Huberman, 1999) of de onzekerheid in contexten van onderwijsvernieuwing (van den Berg, 2002; Van Veen, 2005), maar andere auteurs laten zien dat de emoties inherent zijn aan het beroep en op zich ook essentiële bronnen vormen voor motivatie, veerkracht, volharding en vooral jobsatisfactie bij leraren (zie o.m. Day & Chi-Kin Lee, 2011).

2.2.5. Politiek

Leraarschap heeft ook te maken met vragen van macht, invloed en controle. Er is met andere woorden ook een politieke dimensie in de professionaliteit van de leraar. Dat politieke wordt duidelijk in het antwoord op vragen als: wie wordt er beter van bepaalde beleidsmaatregelen?; in wiens belang is deze curriculumhervorming?; wie bepaalt de doelen die ik als leraar moet nastreven en hoe legitiem is dat?; hoe ga ik als leraar om met eisen die aan mijn handelen gesteld worden en die indruisen tegen de morele keuzes en prioriteiten in mijn taakopvatting?... In de kritische beleidsstudies (policy analysis – Simons et al., 2009) is er veel aandacht voor de machtsprocessen (bijv. tussen overheid en scholen/leraren) en hun invloed op de concrete praktijken van leraren. Ik herinner bijvoorbeeld aan het performativiteitsdiscours dat leraren uiteindelijk reduceert tot uitvoerders, technici die de waardegebonden en politieke beslissingen over hun beroepsactiviteiten niet tot hun professioneel domein moeten rekenen. Maar ook het onderzoek vanuit het zogenaamde micropolitieke perspectief (Ball, 1987, 1994; Blase, 1991, 1997) heeft laten zien hoe binnen de school als organisatie allerlei politieke processen een rol spelen en gevolgen hebben voor de praktijk, maar ook voor het professioneel zelfverstaan van leraren (Kelchtermans, 2007a; Achinstein, 2002). Achinstein en Ogawa (2006) introduceerden met de notie "principiële weerstand" (principled resistance) een interessante en vernieuwende kijk op de weerstand van leraren tegen verandering. Die weerstand is immers vaak geen psychologisch fenomeen (conservatisme), maar een doelbewuste act vanuit een positieve keuze voor bepaalde educatieve waarden en eraan gekoppelde praktijken. Weerstand bieden is dan een vorm van macht uitoefenen 'voor de goede zaak' en dus een duidelijk politieke daad.

2.2.6. Gebaseerd op kwetsbaar oordelen

Wanneer we de professionaliteit van leraren niet louter zien in het uitvoeren van beslissingen die door anderen genomen worden, maar als een relationele praktijk die voortvloeit uit expertise, moreel engagement, emotionele betrokkenheid en politieke actie, wordt duidelijk dat oordelen – of preciezer- de moed én de kunde om te oordelen tot de kern behoren van die professionaliteit (Kelchtermans & Hamilton, 2004; Kelchtermans, 2009). "Wat essentieel is in het werk van de leraar,

is het vermogen om *oordelen* te vellen over wat in concrete situaties onderwijspedagogisch gezien *wenselijk* is”, schrijft Biesta (2011, p.6) in een belangwekkend artikel waarin hij op basis van een kritische beleidsanalyse een lans breekt voor het opnieuw ter sprake (durven) brengen van de oude pedagogische vraag naar de wenselijke doelen in het denken over (professioneel) leraarschap. Ook Sugrue & Dyrdal Solbrekke (2011, p.19) in hun recente analyse van professionaliteit in de actuele samenleving (i.c. onderwijs en de medische, zorgsector) verwerpen de reductionistische visie op professionaliteit als een kwestie van technische expertise en specialisatie voor het uitvoeren van taken en doelen. De verschillende auteurs in hun boek laten zien dat “being a professional requires courage to articulate and enact practices that resonate with the values of their profession. It requires the ability to blend practical and analytical habits of mind, and ground decisions in professional discretion that resemble what Aristotle called *phronesis*, practical judgement that results from reflective reasoning – deliberation” (p. 21). Biesta (2011) grijpt ook terug naar de notie “*phronesis*” bij Aristoteles, ‘praktische wijsheid’ die toelaat om naast de hoe-vragen, ook de waarom- en de waartoe-vragen te stellen als professionele leerkracht. Oordelen vanuit die praktische wijsheid is gericht op *eudaimonia*, menselijk welzijn (zie ook Bullough, 2009). Naast de ‘praktische wijsheid’ bepleit hij ook de virtuositeit in het oordelen. Virtuositeit moet dan niet alleen opgevat worden als een bepaald niveau van vaardigheid en houding, maar echoot ook de associatie met het Engelse “virtue”, deugd, en legt zo opnieuw de verbinding met het morele engagement naast de technisch-instrumentele aspecten van professioneel leraarschap.

Die praktische wijsheid, als basis voor het oordelen, is dus iets van een heel andere orde dan de “evidence-based practice” die momenteel opgang maakt in onderwijs (maar bijvoorbeeld ook in de medische sector, zie bijv. Sackett, 1997), waarbij men via effectiviteitsmetingen empirisch tracht aan te tonen welke aanpak het meest effectief is om bepaalde doelen te bereiken. De enige “evidence” die daarbij telt is –opnieuw- de gemeten relatie tussen interventie en vooraf gedefinieerde output. De achterliggende redenering is eigenlijk dat oordelen overbodig wordt zodra we uitsluitel hebben over de meest effectieve aanpak. Professionaliteit komt dan neer op het kennis hebben van de meest effectieve methodes (op die welbepaalde wijze gedefinieerd) en die technisch correct toepassen. Opnieuw blijft in dit scenario de leraar de uitvoerder en dus niet de professional die op basis van kennis en engagement een situatie beoordeelt, afwegingen maakt en vervolgens handelt.

Toch is die laatste opvatting van professioneel leraarschap de enige die m.i. recht doet aan de eigenheid van de pedagogische verantwoordelijkheid van de leraar. De keerzijde van die opvatting is echter dat leraren moeten leren omgaan met wat ik omschreven heb als de kwetsbaarheid van het leraarschap (Kelchtermans, 2009, 2011).

Ik heb hierboven al aangegeven dat leraren zich beroepshalve bevinden in een relatie van morele verantwoordelijkheid tegenover hun leerlingen en dat die morele dimensie niet opgeheven kan worden ten voordele van een louter instrumentele of technische relatie. De doelgerichtheid en intentionaliteit van het leraarschap (en eigenlijk ook van de onderwijskunde als discipline) leidt niet zelden tot een soort activistische bias: onderwijs en opvoeding worden dan doelgerichte projecten, waarbij de klemtoon helemaal ligt op de actie en het handelen: doelen uitklaren, middelen inzetten, resultaten meten en evalueren. Hoe belangrijk en relevant die actieve dimensie ook is, ze neemt niet weg dat onderwijs en opvoeding onvermijdelijk ook gekenmerkt worden door passiviteit: leraren handelen niet alleen, maar stellen ook vast, staan bloot aan, zien zich geplaagd voor, treffen aan... In onderwijs en opvoeding ‘gebeurt’ er heel wat, er vinden zaken plaats of er overkomen de leraar

zaken... Leerkrachten en leerlingen kiezen elkaar niet, zijn in die zin blootgesteld en uitgeleverd aan elkaar en in de dagelijkse praktijk van klassen en scholen zijn er heel veel zaken die gebeuren, zonder gepland, noch bedoeld te zijn. Verder zijn er ook heel wat belangrijke en relevante werkcondities voorgestructureerd en gegeven, zonder dat leraren daar controle over hebben, maar die wel een ingrijpende invloed hebben op wat er al dan niet mogelijk is in hun klaspraktijk: de regelgeving, de materiële of organisatorische werkomstandigheden in de school, de etnische of sociaal-economische samenstelling van de leerlingenpopulatie, de demografie in de regio van de school, enz.

Maar zelfs als leerkrachten doelgericht en intentioneel handelen is er zelden of nooit een lineaire causale relatie tussen hun acties en de vastgestelde resultaten. Met een boutade kan men zeggen dat er in onderwijs en opvoeding altijd zowel meer als minder gebeurt dan men gepland had (Kelchtermans, 2009). Dat heeft niet alleen gevolgen voor de mate waarin doelmatigheid een relevant en valide criterium is om de professionaliteit van lerarengedrag te evalueren, maar creëert ook het probleem dat het voor leraren eigenlijk onmogelijk is om eenduidig aan te geven tot op welke hoogte zij de resultaten van de leerlingen tot hun verdienste mogen rekenen, dan wel dat ze zich er schuldig over hoeven te voelen. Die onduidelijkheid is motivationeel en emotioneel uiterst relevant. Leerlingen blijven een van de belangrijkste bronnen van jobsatisfactie voor leraren.

Tenslotte moeten leraren –zoals we hoger hebben aangegeven- dagelijks talloze keren situaties beoordelen, afwegingen maken, beslissingen nemen, handelen... zonder dat ze daarbij kunnen terugvallen op een vaste en onbetwistbare basis voor die oordelen en keuzes. Of preciezer gezegd: al die oordelen zijn uiteindelijk waardegebonden en dus in principe aanvechtbaar. Opnieuw blijkt de centrale betekenis van “verantwoordelijkheid” voor de professionaliteit van de leraar: hij/zij kan niet anders dan oordelen en handelen en proberen de redenen voor die keuze zo helder mogelijk te expliciteren en te onderbouwen, maar zonder de zekerheid te kunnen terugvallen op een kennisbasis die de autoriteit en de legitimiteit levert die de keuze sluitend verantwoordt. Zelfs als voor een concrete situatie bijvoorbeeld verwezen zou kunnen worden naar specifieke empirische onderzoeksresultaten, dan nog blijft het essentieel dat de leraar oordeelt of en in welke mate de situatie die weerspiegeld wordt in de resultaten gelijk is met de actuele situatie waarvoor hij/zij staat en of daarmee recht gedaan wordt aan de zeer concrete leerlingen in kwestie.

Om al die redenen heb ik geargumenteed dat een inherent structureel kenmerk van het leraarschap bestaat in kwetsbaarheid: kwetsbare professionaliteit en professionele kwetsbaarheid. Het is echter cruciaal om te zien dat dit geen depreciatie, devaluatie inhoudt en ook niet problematisch is. Het is veeleer problematisch de illusie te koesteren dat die kwetsbaarheid (ooit) opgeheven zou kunnen worden. De professionaliteit van leraren houdt dan ook in eerste instantie in dat ze die kwetsbaarheid erkennen als een onderdeel van hun beroep en ze leren uithouden. Er is immers geen ontkomen aan. Maar daarnaast is het precies de kwetsbaarheid die de pedagogische relatie mogelijk maakt, die toelaat dat die relatie zich installeert en ontwikkelt, omdat ze ontsnapt aan volledige planning, controle en sturing. De kwetsbaarheid maakt het precies mogelijk dat leraren en leerlingen samen in gesprek gaan, samen zoeken en daardoor ontstaat de mogelijkheid voor jongeren om hun eigen leven en identiteit vorm te geven en te ontwikkelen. Professionele leraren kunnen de kwetsbaarheid dus niet alleen erkennen en uithouden (wat uiteindelijk een negatieve coping strategie is), maar kunnen ze zelfs positief waarderen en ‘omarmen’.

Hiermee loop ik echter vooruit op het laatste deel van het essay. Na de kleine fenomenologie van de lerarenprofessionaliteit, bespreek ik in het volgende deel hoe die kenmerken zich in de concrete beroepspraktijk van leraren aandienen als dilemma's waarmee leraren zich geconfronteerd zien.

3. Professionele dilemma's

3.1. Dilemma's erkennen, uithouden en koesteren

Het zal duidelijk zijn dat de kenmerken van het leraarschap die uit de 'kleine fenomenologie' naar voren kwamen niet gelezen moeten of zelfs kunnen worden als een 'blauwdruk' of een 'to do'-lijst, maar als een beschrijvende poging de professionaliteit van leraren zo adequaat mogelijk te conceptualiseren: omschrijven en typeren. Ik heb de kenmerken noodgedwongen relatief abstract en algemeen omschreven, maar het spreekt voor zich dat ze zich in de beroepspraktijk in diverse, maar zeer concrete vormen manifesteren en zo die feitelijke praktijk verregaand beïnvloeden en zelfs constitueren.

In plaats van die invloed op te vatten als een eenvoudige causale relatie, lijkt het een meer vruchtbare benadering om te denken in termen van dilemma's waarmee leraren geconfronteerd worden. Met dilemma's bedoel ik de spanning of zelfs het conflict tussen relevante, waardevolle, maar onderling niet of moeilijk verzoenbare opties waartussen leraren in hun handelen moeten kiezen. Typerend voor dilemma's is dat er eigenlijk geen sluitende keuze mogelijk is. 'Kiezen is verliezen' blijft hier waar. Het komt er –telkens opnieuw- op aan de best mogelijke keuze te maken en die zo goed mogelijk te verantwoorden, zonder de zekerheid dat er een sluitende verantwoording mogelijk is. Uiteraard hangt dit nauw samen met de kwetsbaarheid als inherent kenmerk van leraarschap.

Het is echter belangrijk om de dilemma's niet te zien als een probleem, maar als een spanning waarin leraren staan en waarin ze zich telkens weer moeten positioneren om te oordelen en te handelen. Andere auteurs spreken van spanningsvelden. Berry (2007) analyseerde bijvoorbeeld haar eigen professionele praktijk als lerarenopleider door middel van 'self-study'-methodologie in termen van een reeks spanningsvelden, waarin ze zich steeds weer moet positioneren en die toelaten om de complexiteit van haar rol als opleider te conceptualiseren en te communiceren naar anderen. Voorbeelden van die spanningsvelden zijn bijvoorbeeld vertrouwen versus onzekerheid: "between making explicit the complexities and messiness of teaching and helping prospective teachers feel confident to develop as new teachers" (p. 36). Deketelaere, Kelchtermans, Struyf en Deleyn (2006) spreken evenzeer over spanningsvelden als een manier om de stage-ervaringen van artsen-in-opleiding te concipiëren en de dynamieken in stagesituaties inzichtelijk te maken. Zij onderscheiden een aantal componenten, die samen het leren van de stagiair bepalen: organisatiecultuur van de stageplaats (georiënteerd op werken versus georiënteerd op leren), de stagiair (re-actief versus pro-actief ingesteld), de agenda van de stage (werkgerelateerd versus gericht op leren), de stagebegeleider (begeleider versus evaluator).

3.2. Dilemma's in leraarschap

Op basis van mijn analyse hierboven –maar zonder aanspraak te maken op exhaustiviteit- zie ik volgende dilemma's in leraarschap:

3.2.1. Externe normatieve onderwijskundige en pedagogische visies versus persoonlijke of collegiale morele keuzes

In zekere zin is dit een heel fundamenteel dilemma, dat alle aspecten van het leraarschap doordringt: stelt men zichzelf op als uitvoerder van door anderen genomen beslissingen (waardoor men zichzelf ook niet verantwoordelijk hoeft te beschouwen voor die keuzes) of heeft men de moed om zelf professionele keuzes te maken, accenten te leggen, creatieve aanpakken te bedenken en daarvoor de nodige verantwoording af te leggen? Dit dilemma hangt dus nauw samen met de analyse van het performativiteitsdiscours als dominante maatschappelijke en beleidsomgeving voor leraren. Het performativiteitsdenken installeert een zeer expliciete logica, met welbepaalde waardenkeuzes en normen (efficiëntie/effectiviteit) en doet dat door middel van een hele rits instrumenten en procedures (kwaliteitszorg, curriculumvoorschriften, standaarden en testen, enz.). Maar leraren zullen in hun persoonlijk interpretatiekader individueel wellicht andere waarden hoger aanslaan, om andere redenen gemotiveerd en gedreven in het onderwijs staan of hun beroepsvoldoening uit andere bronnen halen dan het relatieve succes van hun leerlingen op tests.

Dit dilemma geldt echter niet alleen in de relatie beleid/samenleving – individuele leraar, maar uiteraard ook binnen de school als organisatie, waar verschillende organisatieleden verschillende waardegebonden kaders kunnen hanteren als basis voor hun handelen.

3.2.2. De ontwikkeling van de leerling als persoon versus het nastreven van extern gedefinieerde, meetbare output

Leraren kunnen zichzelf positioneren als uitvoerder en hun eigen zelfverstaan grotendeels laten afhangen van of invullen met de criteria die gemeten worden in de tests (output-meting) waarmee de leerresultaten worden vastgesteld. Een en ander kan dan leiden tot verschillende vormen van “teaching to the test”. Maar leraren kunnen er -vanuit hun engagement voor de ontwikkeling van alle leerlingen- ook voor kiezen om in diverse vormen ruimte te bieden aan de ontwikkeling van de persoonlijke identiteit van de jong-adolescenten in hun klas. Of om in dat opzicht verschillende keuzes te maken voor verschillende leerlingen (bijvoorbeeld beschikbaar zijn als vertrouwenspersoon voor leerlingen die persoonlijk een moeilijker tijd doormaken, terwijl ze daarnaast ook strak en doelgericht aan het curriculum blijven werken).

3.2.3. Interne versus externe causale attributie van leerlingensucces (of het uitblijven ervan)

Samenhangend met de structurele kwetsbaarheid van hun beroep, stelt zich de vraag naar het legitiem attribueren van succes of mislukking in de leerlingenresultaten. Precies omdat het heel moeilijk is om gefundeerd aan te geven tot op welke hoogte of in welke zin hun pedagogisch-didactische inspanningen hun doel hebben bereikt, is het voor leraren heel moeilijk om op een legitieme manier voldoening te putten uit de goede resultaten van hun leerlingen, dan wel zich schuldig te voelen over de zwakke prestaties. Omgaan met dit dilemma is van cruciaal belang voor beroepsmotivatie en jobsatisfactie. Wanneer men zich immers té sterk verantwoordelijk voelt voor die resultaten en ze vallen tegen, dan verhoogt dat de werkdruk, stress of het gevoel van mislukking of professioneel tekortschieten. Op dit dilemma proberen te reageren met onverschilligheid of het wegrationaliseren van de eigen verantwoordelijkheid, heeft dan weer tot gevolg dat men de eigen doelmatigheid minimaliseert en zichzelf daarmee ook een bron van motivatie, zelfvertrouwen en zelfwaardegevoel ontzegt.

3.2.4. Individuele versus collectieve verantwoordelijkheid

Leraren werken bijna altijd als onderdeel van een schoolteam. Dat geldt bij uitstek in het voorgezet (secundair) onderwijs waar verschillende vakleerkrachten afzonderlijk vakken geven aan een klasgroep. Maar ook in de basisschool, waar er meestal nog gewerkt wordt met individuele klasleerkrachten die verantwoordelijk zijn voor een klasgroep, komt het steeds vaker voor dat men samenwerkt met bijv. remedial teachers, zorgcoördinatoren, enz. Dit structureel gegeven noopt leraren om voor zichzelf duidelijk te maken waar hun persoonlijke verantwoordelijkheid eindigt (mag eindigen) en waar de collectieve of gedeelde verantwoordelijkheid begint.

3.2.5. Het opgelegde curriculum versus de leefwereld van de jongeren (en de veranderingen daarbinnen).

De wijze waarop leraren omgaan met curriculumvoorschriften weerspiegelt een volgend dilemma. Ze kunnen leerplannen of de vertaling ervan in handboeken beschouwen als strikte voorschriften die ze dienen te volgen en uit te voeren en waarover ze zelf geen stelling hoeven/mogen innemen. De meest radicale variant hiervan wordt zichtbaar in het systeem van de 'scripted curricula' in de VS. Of ze kunnen beslissen om –bijvoorbeeld in functie van bijzondere interesses bij hun leerlingen of specifieke moeilijkheden- meer of minder tijd te besteden aan bepaalde inhoud. Die positionering betekent dat ze de selectie van de onderwijsinhoud deels ook tot hun verantwoordelijkheid rekenen.

Een andere variant van dit dilemma is de afweging over de mate waarin de persoonlijke leef- en interessewereld van de leerlingen een plaats kan en mag krijgen in de concrete lespraktijk, omdat dit onvermijdelijk gevolgen heeft voor de onderwijstijd die de leraar aan het voorgeschreven curriculum kan besteden.

3.2.6. Doelgericht en intentioneel handelen versus ruimte laten voor en het positief educatief waarderen van het onvoorspelbare

Dit dilemma sluit sterk aan bij het vorige punt. De behoefte om doelmatig en met de nodige controle onderwijsleerprocessen vorm te geven is groot voor alle leraren. Leraren kunnen ervoor opteren om hun professionaliteit vooral op te vatten als hetgeen ze doelgericht en intentioneel teweeg brengen, maar ze kunnen ook een positieve houding ontwikkelen ten aanzien van het onvoorspelbare, het uitdagende. Denk bijvoorbeeld aan het omgaan met de groepsdynamieken tussen leerlingen van verschillende etnische afkomst in een klas. In eerste instantie zal een leraar dit vaak zien als een bron van conflict of problemen, terwijl men er ook voor kan kiezen om het aan te grijpen als een positieve educatieve mogelijkheid om met jongeren te werken aan thema's van diversiteit (bijv. Piot, Kelchtermans & Ballet, 2009).

3.3. Tot slot

In het zich positioneren (oordelen en handelen) binnen die spanningsvelden of dilemma's manifesteren leraren hun professionaliteit. De dilemma's zijn in zekere zin allesbehalve nieuw of 'modern', maar de concrete context of vorm waarin ze zich manifesteren is dat wel. Dat is trouwens een reden waarom m.i. bijvoorbeeld competenties die geformuleerd worden in gedragsindicatoren (op basis waarvan men dan kan meten of iemand de competentie dan al dan niet 'heeft') geen adequate voorstelling zijn van de werkelijkheid en de beroepssituatie van leraren echt onrecht

aandoen. De *“moderne professionaliteit”* van leraren is dus zowel *eigentijds* als *on-eigentijds*, omdat ze in de praktijk neerkomt op het maken van keuzes (in zeer concrete actuele situaties) tussen alternatieven die zich al eeuwenlang stellen. Voor het ontwikkelen van de professionaliteit van leraren is het dus van belang dat zij die dilemma's leren zien, herkennen en vervolgens leren aangeven welke keuze ze maken en waarom. Wat ik schreef over de kwetsbaarheid in het leraarschap geldt hier evenzeer: professionele leraren kunnen de dilemma's en spanningen herkennen en uithouden, maar zien er tegelijkertijd ook de positieve mogelijkheden van in. En in die zin impliceert professionaliteit nu net het positief waarderen –'omarmen'– van de spanning. Of nog anders gezegd: de professionaliteit van leraren krijgt maar inhoud en belang omdat en voor zover leraren zich genoodzaakt zien zich er in hun handelen tegenover te positioneren. Die positie zal overigens ook zelden of nooit samenvallen met één van de polen in het dilemma, maar zich ertussen bevinden.

4. Professionaliteit in actie

Als we de professionaliteit van leraren – zoals hierboven gereconstrueerd en beschreven- willen (blijven) erkennen, wat betekent dat dan voor beleidsmakers, opleiders, nascholers, begeleiders en uiteindelijk leraren zelf? Wanneer we die professionaliteit ernstig nemen kunnen we niet meer terugvallen op een of andere blauwdrukbenadering waarbij anderen gaan omschrijven en definiëren wat leraren zouden moeten doen. Wat wel kan gebeuren is leraren ondersteunen in het expliciteren en kritisch bevragen van hun praktijk en meer in het bijzonder van de rationale erachter. Hoe hebben ze de situatie beoordeeld? Welke afwegingen zijn er gemaakt? Welke argumenten hebben de doorslag gegeven voor bepaalde keuzes?

4.1. Een reflectieve en onderzoekende houding

Bij de bespreking van de dilemma's is al duidelijk geworden dat er niet zomaar een "beste" antwoord te geven is op de uitdagingen waarmee leraren geconfronteerd worden. Het is zaak zich bewust te worden van de redenen die men heeft om bepaalde keuzes te maken. Tegelijkertijd is het ook nodig om de moed op te brengen om die keuzes expliciet te bevragen op hun legitimiteit en houdbaarheid. Eigenlijk komt dit neer op de houding van de "reflective practitioner" zoals die in het begin van de jaren '80 door Schön (1983) werd gelanceerd of wat later door Cochran-Smith en Lytle (1999) is uitgewerkt onder de term "inquiry as a stance". De professionaliteit van de leraar impliceert dus dat hij/zij consequent een *onderzoekende en reflectieve houding* aanneemt. Ik heb elders betoogd (Kelchtermans, 2009) dat die reflectie breed en diep moet zijn. Inhoudelijk breed betekent dat de reflectie niet alleen betrekking heeft op de "hoe"-vraag of de "wat werkt"-vraag (technisch-instrumentele), maar ook de morele, politieke en emotionele aspecten van de praktijk meeneemt. "Diepe" reflectie betekent dat de leraar steeds weer doorstoot tot het niveau van het persoonlijk interpretatiekader, met name de opvattingen die aan de basis liggen van dat handelen en die expliciteert en kritisch bevraagt.

Het spreekt voor zich dat die onderzoekende en reflectieve houding op heel diverse wijzen ondersteund kan (en wellicht moet) worden.⁵ Exemplarisch verwijs ik naar de methodiek van "goede praktijkvoorbeelden" als verschillend van de "voorbeelden van goede praktijk" (Kelchtermans & Ballet, 2009). Met "examples of good practice" presenteert men bepaalde praktijken als "goed" en roept men de lezer of luisteraar op tot navolging. De normatieve vraag naar het criterium dat die praktijk "goed" maakt, de politieke vraag of degene die de norm uitvaardigt daartoe wel de legitimiteit heeft, de 'evidence' op basis waarvan men een bepaalde praktijk tot model verheft... het zijn allemaal vragen die onbeantwoord blijven. Wanneer leraren opgeroepen worden om de "good practices" gestalte te geven, behandelt men hen eigenlijk opnieuw als uitvoerders. Het oordelen (bijvoorbeeld over of men die gekozen criteria deelt, dan wel of men die praktijk voor de specifieke context waarin men werkt geschikt vindt) wordt uitgeschakeld. Het is in die zin paradoxaal dat men het verspreiden van "examples of good practice" ziet als een strategie tot professionalisering. Als alternatief –en in de lijn met de praktijkgebaseerde benadering die ik in het essay consequent heb proberen aan te houden- stel ik een methodiek van "goede praktijkvoorbeelden". Goed slaat dan

⁵ Voor concrete voorbeelden –ook uit andere sectoren als verpleegkunde, sociaal werk- verwijs ik naar Lyons (2010).

niet op de praktijk die moet nagevolgd worden, maar wel op de vorm, de manier van presenteren van het concrete praktijkvoorbeeld. Een “goed” praktijkvoorbeeld is dan een “presentatie door de directe betrokkenen van een concrete praktijk (voorbeeld), waarin wordt blootgelegd (getoond) wat er concreet gebeurt (beschrijvend) en waarop het op deze wijze gebeurt (verklarend).”

(Kelchtermans & Ballet, 2009, p.45). De goede praktijkvoorbeelden resulteren dus uit de onderzoekershouding van de practici die de praktijk zorgvuldig, genuanceerd, precies beschrijven, maar tegelijkertijd duidelijk maken hoe men tot de praktijk gekomen is, welke keuzes en afwegingen een rol gespeeld hebben, wat de effecten –maar ook de onbedoelde neveneffecten- zijn, enz.

4.2. Complementaire competentie en professionele leergemeenschap

Wanneer men leraren wil ondersteunen in het verder ontwikkelen van hun professionaliteit zijn er m.i. twee termen belangrijk (Kelchtermans & Vanassche, 2010): complementaire competentie en professionele leergemeenschap. Met *complementaire competentie* bedoel ik dat de ondersteuners een bepaalde expertise aanbrengen, terwijl ze tegelijkertijd ook de expertise van de leraar erkennen. Dit is bijvoorbeeld van belang in vormen van praktijkonderzoek of actie-onderzoek, waarbij leraren op een systematische wijze onderzoekend aan de slag gaan in hun eigen praktijk met als doel die praktijk te verbeteren, maar tegelijkertijd ook een meer gefundeerde kennisbasis te ontwikkelen en zo bij te dragen aan hun eigen professionaliteit, maar ook aan de ontwikkeling van die van anderen. De leraren ‘leven’ in de praktijk. Die dagelijks opgebouwde ervaringen, maar evenzeer hun engagement en verantwoordelijkheid voor de leerlingen die in de praktijk betrokken zijn, maken hen op een complexe, intense manier tot ervaringsdeskundige. Onderzoek doen vereist het vinden van een juiste afstand tegenover die praktijk en ervaringskennis om ernaar te kijken, systematisch vragen te stellen en naar antwoorden te zoeken, het bespelen van de delicate balans tussen “*honoring teachers’ voices and expertise and asking them to critique what they know*” (Zeichner, 2002, p.318). De samenwerking met een geschoolde onderzoeker –die over theoretische en methodologisch-technische expertise beschikt– kan helpen om die afstand te vinden en te vertalen naar concrete onderzoeksvragen en -activiteiten. Maar die samenwerkingsrelatie is allesbehalve evident. Ze vereist vertrouwen, wederzijdse erkenning en appreciatie, maar vooral ook een voortdurende dialoog als ‘critical friends’ (een term die -net als ‘actie-onderzoek’- door overmatig gebruik helaas ook haast versleten is). Een dialoog die moet balanceren tussen belangen, invloed, autoriteit, etc. maar die het best ingebed wordt in een ruimer, ‘publiek’ gebeuren.

Voor dit alles kan de term *professionele leergemeenschap* als een soort regulatieve idee gelden. Ofschoon de term niet heel strak gedefinieerd wordt, besluiten Stoll, Bolam, McMahon, Wallace en Thomas (2006) hun systematische analyse van de onderzoeksliteratuur met de omschrijving dat het in professionele leergemeenschappen altijd gaat om “a group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning-oriented, growth-promoting way (...) operating as a collective enterprise” (p. 223). De kern van zo’n gemeenschap bestaat dan in het -samen met collega’s en al dan niet ondersteund door externen- systematisch bevragen van de eigen praktijk om er meer inzicht in te verwerven en op die manier die praktijk op een betere manier vormgeven. Dit is allesbehalve een eenvoudige onderneming. Niet alleen in de technische zin, omwille van de vele factoren die in de praktijk meespelen. Maar vooral ook in sociale en emotionele zin. Het vereist immers een collegiale cultuur waarin men het gesprek aandurft over de eigen concrete praktijk en dus ook over zichzelf, zoals men in die praktijk

geëngageerd is. Professionele leergemeenschappen brengen in die zin onvermijdelijk de persoon in de professional mee in het gesprek. En dat vraagt moed en uithoudingsvermogen, het kunnen en durven omgaan met verschillen van mening of verschillende waardekeuzes die men maakt. Toch toont onderzoek aan (zie o.m. Achinstein, 2002) dat precies gemeenschappen waar men op een open en constructieve manier durft omgaan met die meningsverschillen, de beste kansen biedt voor professionele groei. Collega's –net als het leiderschap van de school- kunnen zowel een belangrijke bron zijn van stress, demotivatie en uitputting als een niet aflatende impuls tot professionele ontwikkeling, vernieuwing, motivatie en beroepsvoldoening. In en door die collectieve, sociale praktijk wordt de professionaliteit van leraren uitgedaagd, scherp gesteld en krijgt ze verder vorm.

4.3. Een illustratie... en slot

Tot slot en als illustratie van het bovenstaande vermeld ik hier nog een heel concreet voorbeeld van hoe die complementaire competentie en de professionele gemeenschap vorm kunnen krijgen. In het kader van het Project Praktijkgericht Onderwijsonderzoek van de Vlaamse Onderwijsraad werden er de voorbije jaren een aantal reviewonderzoeken gedaan. Universitaire onderzoekers maakten een systematische analyse van de internationale literatuur over een bepaalde praktijkrelevante thematiek, legden het resultaat voor aan een panel van practici en verwerkten deze feedback tot een publicatie waarin de onderzoeksresultaten voor practici vlotter toegankelijk zijn (samenvattend, in het Nederlands, maar met rapportage over de methodologische aanpak en het verloop van het reviewonderzoek, enz.). Onze eigen boekbijdrage (Kelchtermans & Piot, 2010) aan dit project opent met een "brief aan de lezer", waarin we hem/haar uitnodigen met het resultaat aan de slag te gaan. Met een aantal citaten uit die brief vat ik de kernideeën uit dit essay nog eens samen en sluit ik af:

"Beste lezer,

voor u ligt het rapport van een wetenschappelijk onderzoek. Maar vooraleer u uw tanden in de tekst zet willen we u eerst even rechtstreeks aanspreken: van auteur tot lezer. Dat is inderdaad wat ongebruikelijk in een wetenschappelijk rapport. Daarom staat deze aanspreking ook in cursieve druk: de tekst is van een andere orde, een andere toon en heeft een andere bedoeling dan wat erna volgt.

Maar het is niet zomaar een redactioneel aardigheidje.

Het heeft te maken met onze visie op de relatie tussen wetenschappelijk onderwijsonderzoek en "de praktijk". Die relatie is er volgens ons onvermijdelijk één van vertaling en dialogoog. Een relatie tussen twee verschillende, maar complementaire deskundigheden en verantwoordelijkheden.

Wij –de onderzoekers- horen goed onderzoek te doen. Dat is onze "stiel". Specifieke kennis, methodologische technieken en procedures en vaardigheden van rapportering spelen zijn de ingrediënten ervan. Ook het resultaat moet aan een reeks voorwaarden voldoen. De belangrijkste voorwaarde is dat u –als kritische lezer- de houdbaarheid en gefundeerdheid van onze argumentaties en conclusies moet kunnen nagaan. U wilt ons misschien wel geloven. Maar als lezer, gebruiker van onderzoek mag u dat eigenlijk niet doen, maar dient u ons betoog voortdurend kritisch te bevragen: waarop steunen ze om dit te beweren?. Door helder te rapporteren over hoe we te werk gegaan zijn, wat we wel en niet gedaan hebben (en waarom), welke vragen onze zoektocht (en selectie) bepaald hebben, hoe we tot conclusies komen en waarop we die conclusies gebaseerd hebben... hopen we te

overtuigen dat onze bevindingen inderdaad legitiem zijn. Overtuigen met argumenten én met onderbouwing, zodat u niet hoeft te 'geloven'. Daarom zal zo meteen de toon van het betoog veranderen: zakelijker, rationeler, met een systematische argumentatielijn, een aantal technische begrippen, (Engelstalige) citaten om stellingen te onderbouwen, enz.

Daarom is deze brief vooraf een expliciete uitnodiging om het betoog kritisch te lezen, voortdurend de vraag te stellen naar de houdbaarheid en legitimiteit van de gedane beweringen.

En daarmee zijn we dan bij uw rol, uw positie, uw deskundigheid aanbeland. Als "practicus" zal uw interesse in de inzichten uit onderzoek altijd gekleurd zijn door de concrete contexten waarbinnen u werkt, de specifieke taken en verantwoordelijkheden die u heeft. Vanuit die verantwoordelijkheid stelt u vragen aan onderzoek, zoekt u antwoorden. Die antwoorden kunnen en mogen volgens ons echter geen eenvoudig "to do"-lijstje vormen. Dat kan in onderwijsonderzoek eigenlijk ook niet. Onderwijs vindt altijd plaats in zeer specifieke contexten (deze school, deze lokale omgeving, dit feitelijke team, deze concrete schoolpopulatie...) die onderling sterk verschillen. De ene school is de andere niet, om het simpel te zeggen. Maar onderwijs heeft –zoals alle pedagogische praktijken– fundamenteel te maken met waardegebonden keuzes: de doelstellingen, hetgeen men als practicus wil realiseren, impliceert het maken van morele keuzes. In het algemeen gaat het om de educatieve noden van jongeren, leerlingen... maar in de concrete praktijk betekent het voortdurend keuzes maken tussen verschillende doelen, verschillende manieren om eraan te werken. Tenslotte is onderwijs (en opvoeding) een gebeuren tussen mensen, vanuit een relatie van zorg en verantwoordelijkheid. Daarom gaat het nooit om een louter technische kwestie van het inzetten van de juiste instrumenten die vervolgens gegarandeerd het voorspelde en gewenste effect zullen hebben. Daarom kan u in een onderzoeksrapport geen simpele gebruiksinstructies lezen (doe X en dan zal je zeker Y als resultaat krijgen).

Daarom mag u het er ook niet in willen lezen. Want uw expertise, deskundigheid, kortom uw professionaliteit bestaat erin om enerzijds kritisch kennis te nemen van inzichten uit onderzoek (en wij doen ons best om daarvoor op een correcte manier het materiaal aan te reiken) en anderzijds de vertaalslag te maken van wat een en ander kan of moet betekenen voor uw beroepscontext. Die concrete vertaalslag schept op haar beurt de mogelijkheid dat er nieuwe of andere vragen opduiken die vervolgens weer voorwerp van onderzoek kunnen uitmaken. Dat is de dialoog waarover we het hadden. Die vertaling en dat aandeel in de dialoog illustreren en erkennen nu net uw professionaliteit."

Literatuurlijst

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104, 421-455.
- Achinstein, B. & Ogawa, R. (2006). (In)Fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 26 (1), 30-63.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and Texts. A political economy of class and gender relations in educations*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S., & Goodson, I. (Eds.).(1985). *Teachers' lives and careers*. London-Philadelphia: Falmer Press.
- Ballet, K. (2007). *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs*. (Studia Paedagogica 43). Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Bullough, R. (2009). Hope, happiness, teaching, and learning. In: C. Day & J. Chi-Kin Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work*. (pp.15-30). Dordrecht: Springer.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Berry, A. (2007). *Tensions in teaching about teaching. Understanding practice as a teacher educator*. Dordrecht: Springer.
- Biesta, G. (2009). Education between accountability and responsibility. –In: Simons, M; et al., *Re-Reading Education Policies*.(pp. 650-666). Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 32, 4-11.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. (1998). *Thinking again. Education after postmodernism*. Westport-London: Bergin & Garvey.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. (2000). *Education in an age of nihilism*. London-New York: Routledge/Falmer.
- Coburn, C.E. (2001). Collective sense making about reading: how teachers mediate reading policy in their professional communities. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.
- Coburn, C. (2006). Framing the problem of reading instruction: Using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation. *American Educational Research Journal*, 43, 343-379.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers' Thought Processes. In M. WITTRICK (Ed.), *Handbook of Research on Teaching. Third Edition*. (pp.255-296). New York-London: Macmillan.
- Day, C. & Chi-Kin Lee, J. (Eds.).(2011). *New understandings of teacher's work. Emotions and educational change*. Dordrecht: Springer.
- Dean, J. (1991). *Professional development in school*. Milton Keynes: Open University Press.
- Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Struyf, E., & De Leyn, P. (2006). Disentangling clinical learning experiences: an exploratory study on the dynamic tensions in internship. *Medical Education*, 40(9), 908-915.

- Deretchin, L. & Craig, C. (Eds.)(2007). *International research on the impact of accountability systems. Teacher Education Yearbook XV*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Englund, T. & Dyrdal Solbrekke, T. (2011). Professional responsibility under pressure? In: C. Sugrue & T. Dyrdal Solbrekke (Eds.), *Professional responsibility. New horizons of praxis*. (pp.57-71). London: Routledge.
- Fenstermacher, G. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. Goodlad, R. Soder, & K. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 130-151). San Francisco: Jossey Bass.
- Furlong, J., Cochran-Smith, M. & Brennan, M. (Eds.)(2008), *Policy and politics in teacher education. International perspectives*. London: Routledge.
- Hansen, D. (2007). On seeing the moral in teaching. In: D. Hansen, M. Driscoll & R. Arcilla (Eds.), *A life in classrooms. Philip W. Jackson and the practice of education*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire. A post-modern perspective, in: T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Perspectives*. (pp.9-34). New York: Teachers College Press.
- Jeffrey, B. (2002). Performativity and primary teacher relations. *Journal of Education Policy*, 17(5), 431-546.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief. (Studia Paedagogica, nr. 17)*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kelchtermans, G. (2007a). Macropolitics caught up in micropolitics. The case of the policy on quality control in Flanders. *Journal of Education Policy*, 22, 471-491.
- Kelchtermans, G. (2007b). Teachers' self-understanding in times of performativity. In L.F. Deretchin & C.J Craig (Eds.), *International Research on the Impact of Accountability Systems. Teacher Education Yearbook XV* (pp. 13-30). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Werken met praktijkvoorbeelden in opleiding en nascholing*. Mechelen: Wolters-Plantyn.
- Kelchtermans, G. & Hamilton, M.L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In J. Loughran, M.L. Hamilton, V. Kubler LaBoskey & T. Russell (Eds.), *The International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. (pp. 785-810). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek. Leuven / Den Haag: Acco.
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2010). "Stel een andere vraag en je krijgt een ander antwoord." Reflecties over onderzoek door leraren. *Pedagogische Studiën*, 87, 296-305.
- Lyons, N. (Ed.)(2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*. Dordrecht: Springer.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2002). An adequate education for the globalized world? A note on the immunization of being-together. *Journal of Philosophy of Education*, 36(4), 565-584.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44, 424-435.

- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London-New York: Routledge.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Noddings, N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2001). The caring teacher. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed.) (pp. 99-105). Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Oser, F., Dick, A., & Patry, J.L. (Eds.). (1992). *Effective and Responsible Teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- Piot, L., Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). De beroepsbeleving van beginnende leerkrachten in concentratiescholen. *Pedagogische Studiën*, 86(2), 130-146.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher change. –In: V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 4th Edition. (pp. 905-947). Washington: American Educational Research Association.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16 (2), 149-161.
- Sackett, D. L. (1997). Evidence-based medicine. *Seminars in Perinatology*, 21(1), 3-5.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Seashore Louis, K., Mayrowetz, D., Smiley, M., & Murphy, J. (2009). The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership. In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Studies in educational leadership*. Vol. 7 (pp. 157-180). Nederland: Springer.
- Schutz, P. & Zembylas, M. (Eds.)(2009). *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' lives*. Dordrecht: Springer.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Sugrue, C. & Dyrda Solbrekke, T. (Eds.)(2011). *Professional responsibility. New horizons of praxis*. London: Routledge.
- Simons, M. (2008). Meesterschap. –In: J. Masschelein (Ed.), *De lichtheid van het opvoeden*. (pp.21-37). Leuven: Lannoo.
- Simons, M., & Kelchtermans, G. (2009). Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education: A critical analysis of the Decree on teacher education (2006) in Flanders, Belgium. In J. Furlong, M. Cochran-Smith, & M. Brennan (Eds.), *Policy and politics in teacher education. International perspectives* (pp.21-32). London: Routledge.
- Simons, M., Olssen, M. & Peters, M.A. (Eds.)(2009). *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Smylie, M.A. (1997). Research on teacher leadership: Assessing the state of the art. In B.J. Biddle et al. (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 521-592). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Smylie, M.A., & Mayrowetz, D. (2009). Footnotes to teacher leadership. In L.J. Saha, A.G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 277-289). New York: Springer Science.

- Troman, G. (2000). Teacher Stress in the Low-Trust Society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331-353.
- Vandenberghe, R. & Huberman, A.M. (Eds.)(1999). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2010). The teacher education knowledge base: Pedagogical content knowledge. In B. McGraw, P.L. Peterson, & E. Baker (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. Third Edition. Vol. 7 (pp. 656-661). Amsterdam, Boston, etc.: Elsevier, Academic Press.
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41, 26-28.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Van Manen, M. (2002). Introduction: the pedagogical task of teaching. *Teaching and teacher education*, 18 (2), 135-138 (Special issue: "The pedagogical task of teaching").
- Van Veen, K. & Lasky, S. (Eds). Emotions, teacher identity and change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 895-1006 (Special issue).
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. In: R. Vandenberghe & M. Huberman, (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*. (pp. 115-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Zeichner, K. M. (2002). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301-325.