

Het speelveld van de leraar

Een onderzoek naar het welbevinden van de leraar, in het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit

Hanneke Schot

2016



‘Het speelveld van de leraar’

Een onderzoek naar het welbevinden van de leraar, in het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit.

Hanneke Schot
130940
Mjschot@student.ch.e.nl

Bachelorscriptie
Leraar Basisonderwijs (pabo)
Academie Educatie
Christelijke Hogeschool Ede

Begeleider: H. Bakker
Mei 2016

Aantal woorden: 17.100

"If you teach, you have to live your teaching. You can't say 'you do not as I do, but do as I say'."
~ Dr. Maya Angelou

Voorwoord

Voor u ligt mijn afstudeerscriptie. In de loop van mijn opleiding aan de Christelijke Hogeschool Ede werd ik steeds nieuwsgieriger naar de rol van de leraar in het onderwijs. Zo vaak kijken we naar de manieren waarop we het beste uit het kind kunnen halen, maar hoe zit dat eigenlijk met de leraar? Als de voorwaarden tot leren voor de leraar niet aanwezig zijn, hoe kunnen die dan wel voor het kind aanwezig zijn? Om deze reden heb ik ook gekozen voor de quote van één van de meest bewonderenswaardige vrouwen uit Amerika, Dr. Maya Angelou. Als wij een goede leeromgeving voor het kind willen creëren, zullen we deze als eerst voor de leraar moeten vormgeven. Je kan niet iemand iets leren, als je zelf niet het goede voorbeeld geeft. Vanuit deze overtuiging en interesse heb ik met veel plezier en toewijding aan dit onderzoek gewerkt. Graag wil ik Hans Bakker en Thijs Broers bedanken voor de begeleiding en motivatie tijdens het vormgeven en uitvoeren van dit onderzoek.

Ik hoop dat ik u met dit onderzoek kan inspireren en ik wens u veel leesplezier.

Hanneke Schot
6 mei 2016

Samenvatting

In het huidige basisonderwijs lijkt een spanningsveld te bestaan tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit van de leraar. Bij de normatieve professionaliteit wordt de nadruk gelegd op de sociaal-emotionele ontwikkeling, deze gaat voor op de methode. Met de instrumentele professionaliteit wordt de nadruk gelegd op toetsen, cijfers en kennis. Binnen dit spanningsveld zijn de voorwaarden voor een positief welbevinden, namelijk de aanwezigheid van autonomie, competentie en relatie, niet altijd in voldoende mate aanwezig. Zo ervaren leraren weinig autonomie, is er niet genoeg tijd en ruimte voor hun professionalisering en bestaan er conflicten en spanningen in de relaties binnen de school. Zowel de relatie tussen leraren onderling, als de relatie tussen de school en de overheid/inspectie.

Het doel van dit onderzoek is om een beeld te krijgen van het welbevinden van de leraar, binnen het eerdergenoemde spanningsveld. Dit is gedaan aan de hand van de volgende probleemstelling:

‘Hoe is het welbevinden van leraren, voor wat betreft de drie basisbehoeften autonomie, competentie en relatie, in het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit?’

Aan de hand van de theorie van Deci & Ryan (1985) is het welbevinden van de leraar beoordeeld op basis van autonomie, competentie en relatie.

In het theoretisch onderzoek is er stapsgewijs gekeken naar de verschillende basisbehoeften. Tevens is er onderzoek gedaan naar zowel de normatieve als de instrumentele professionaliteit en de manier waarop deze voor spanning zorgen. De effecten van het spanningsveld zijn eveneens onderzocht. Naast het theoretisch onderzoek is er een praktijkonderzoek gedaan. Er zijn interviews afgenomen bij respondenten, die op verschillende manieren bij het onderwijs zijn betrokken. Op deze manier kan er een goed beeld worden verkregen van het welbevinden van de leraar.

Uit de resultaten van het praktijkonderzoek is gebleken dat er grote verschillen zijn in het welbevinden van de respondenten. Dit verschil hangt af van de cultuur binnen de school en de manier waarop de leraar zijn of haar ruimte inneemt in het schoolsysteem. De respondenten ervoeren de meeste spanning in de relaties met collega's en/of de inspectie en de overheid. Uit het onderzoek blijkt dan ook dat de relatie effect heeft op de aanwezigheid van de andere twee basisbehoeften en uiteindelijk het welbevinden.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	11
1.1 Aanleiding en motivatie	11
1.2 Hypothese en probleemstelling	11
1.3 Deelvragen	11
1.4 Verklaring begrippen	11
1.5 Doelstelling	12
1.6 Opzet van het onderzoek	12
1.6.1 Type onderzoek	12
1.6.2 Onderzoeksstrategie	13
1.6.3 Hoofdstukindeling	13
2. Het welbevinden van de leraar	14
2.1 Inleiding	14
2.2 Het belang van de leraar	14
2.3 De basisbehoeften	14
2.3.1 Autonomie	15
2.3.2 Competentie	16
2.3.3 Relatie	18
2.4 Samenvatting	19
3. Het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit	20
3.1 Inleiding	20
3.2 Normatieve en instrumentele professionaliteit	20
3.2.1 Normatieve professionaliteit	20
3.2.2 Instrumentele professionaliteit	21
3.3 Oorzaken spanningsveld	21
3.3.1 De rolverdeling	21
3.3.2 Onderwijs gerelateerde en maatschappelijke ontwikkelingen	22
3.4 Het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit	24
3.5 Samenvatting	25
4. De effecten van het spanningsveld op het welbevinden van de leraar	26
4.1 Inleiding	26
4.2 Autonomie	26
4.3 Competentie	26
4.4 Relatie	27
4.5 Samenvatting	28
5. Mogelijke oplossingen	29
5.1 Inleiding	29
5.2 De opdracht voor de overheid	29
5.3 De opdracht voor de leraar	30
5.4 Samenvatting	30
6. Methode van onderzoek	31
6.1 Inleiding	31
6.2 Onderzoek	31
6.3 Onderzoeksgroep	31
6.4 Codering	32
7. Onderzoeksresultaten	35
7.1 Inleiding	35
7.2 Het oordeel over het welbevinden van de leraar	35
7.2.1 Autonomie	35
7.2.2 Competentie	36
7.2.3 Relatie	36
7.2.4 Een positief welbevinden?	37
7.3 Het spanningsveld tussen normatieve en instrumentele professionaliteit	39
7.4 Eigen bevindingen in de praktijk	40

8.Conclusie en discussie	42
8.1 Conclusie	42
8.2 Discussie	42
8.2.1 Aanbevelingen	43
Literatuurlijst	44
Bijlagen	47

1. Inleiding

1.1 Aanleiding en motivatie

In mijn vrije minor kijk ik naar de rol die leraren in het vernieuwend onderwijs hebben. Hier let ik op de kwaliteiten en eigenschappen die de leraren daarvoor nodig hebben. Na een brainstormsessie met een docent van de Christelijke Hogeschool Ede, vroeg ik mij af hoe het zit met de basisbehoeften van leraren. Vaak wordt in het onderwijs gekeken of deze basisbehoeften aanwezig zijn voor de leerling, maar zijn die er ook voor de leraar? Heeft de leraar een goede relatie met zijn collega's, voelt hij zich competent en is hij autonoom? Vanuit deze vragen heb ik het volgende onderzoek opgezet.

1.2 Hypothese en probleemstelling

Het spanningsveld dat de leraren ervaren, zet grote druk op hun welbevinden binnen het onderwijs. Aan de ene kant willen ze pedagogische zorg verlenen aan hun leerlingen, aan de andere kant ervaren ze grote druk vanuit de overheid en de maatschappij, die veel en hoge eisen stellen. Er wordt verwacht dat er hierdoor weinig ruimte overblijft voor de normatieve professionaliteit. Er is weinig ruimte voor de leraar om autonoom te kunnen zijn en zelf te kunnen bepalen. Ook de basisbehoefte relatie blijft hierdoor achter. Leraren zullen naar verwachting vaker ervaren dat er hoge eisen aan hun werk worden gesteld, dan dat ze gewaardeerd worden voor het waardevolle en belangrijke werk dat ze doen. Met het onderzoek wordt een antwoord gegeven op de volgende probleemstelling:

'Hoe is het welbevinden van leraren, voor wat betreft de drie basisbehoeften autonomie, competentie en relatie, in het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit?'

1.3 Deelvragen

Aan de hand van de volgende vragen, wordt een antwoord gegeven op de probleemstelling. Deze vragen zijn verdeeld in theorievragen en praktijkvragen.

Theorievragen:

- 1.Hoe duiden we het welbevinden van leraren op het gebied van autonomie, competentie en relatie?
- 2.Wat is het huidige spanningsveld in het onderwijs, tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit van leraren?
- 3.Welke effecten heeft het huidige spanningsveld op het welbevinden van de leraar, voor wat betreft de drie basisbehoeften?
- 4.Welke mogelijke oplossingen worden uit de literatuur aangedragen voor het huidige spanningsveld?

Praktijkvragen:

- 4.Welk oordeel hebben (ervarings-) deskundigen uit het onderwijs over het welbevinden van de leraar op het gebied van autonomie, competentie en relatie?
- 5.Welk spanningsveld ervaren leraren basisonderwijs in hun beroepsidentiteit, tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit?

1.4 Verklaring begrippen

- **Welbevinden:** "Welbevinden staat voor de mate waarin iemand zich lichamelijk, geestelijk en sociaal goed voelt. Welbevinden gaat dus over lekker in je vel zitten, maar ook over lichamelijk gezond zijn en tevreden zijn met je leven" (Encyclo, 2015).
- **Basisbehoeften:** "Basisbehoeften zijn factoren die personen nodig hebben om gelukkig te kunnen leven" (Encyclo, 2015).
- **Relatie:** "Een verhouding, verwantschap of relatie tussen twee of meer mensen" (Encyclo, 2015).

- *Competentie*: “De reële en individuele capaciteit om (theoretische en praktische) kennis, vaardigheden en attitudes in het handelen aan te wenden, in functie van de concrete dagelijkse en veranderende werksituatie en in functie van persoonlijke en maatschappelijke activiteiten” (Encyclo, 2015).
- *Autonomie*: “De vrijheid of bevoegdheid om zelf te handelen of te besturen” (Encyclo, 2015).
- *Professionaliteit*: “Beroepsmatig werken, vakkundigheid” (Encyclo, 2015).
- *Instrumentele professionaliteit*: “Met de instrumentele professionaliteit van een leerkracht wordt bedoeld dat de leerkracht ‘technisch’ in staat is om vorm te geven aan zijn onderwijs; hij kan de leerstof verdelen en systematisch behandelen; hij kan rekening houden met verschillen in niveau en gedrag van kinderen; hij kan toetsen afnemen en de voortgang van de leerlingen in kaart brengen; hij kan klassenmanagement hanteren waarbij de kinderen zich uitgedaagd en veilig voelen om zo tot optimaal leren te komen. Het betreft vaardigheden en kennis die een leerkracht zich eigen heeft gemaakt om het leren van kinderen vorm te geven. De nadruk ligt op effectiviteit en instrumenteel handelen” (De nieuwste pabo, 2015).
- *Normatieve professionaliteit*: “Normatieve professionaliteit kan worden opgevat als een resultaat van permanent leren op basis van zelfreflectie. In dat proces stelt de professional steeds zijn eigen professionele handelen en zijn eigen normen kritisch ter discussie. Bij normatieve professionaliteit gaat de relatie vooraf aan de methode” (Pool, Schumacher, 2005).

1.5 Doelstelling

Naar aanleiding van zowel de theorie- als de praktijkvragen zijn de volgende doelstellingen opgesteld:

Theoriedoelstellingen:

- Aan het einde van dit onderzoek is duidelijk op welke wijze het welbevinden van leraren op het gebied van autonomie, competentie en relatie aangeduid kan worden.
- Aan het einde van dit onderzoek is aan de hand van de literatuur duidelijk weergegeven wat het spanningsveld is dat leraren basisonderwijs ervaren in hun beroepsidentiteit.
- Aan het einde van dit onderzoek kan een beeld worden geschetst van de effecten van het spanningsveld op het welbevinden van de leraar.

Praktijkdoelstellingen:

- Aan het einde van dit onderzoek is aan de hand van meerdere interviews duidelijk, welk oordeel (ervarings-) deskundigen uit het onderwijs hebben over het welbevinden van de leraar op het vlak van autonomie, competentie en relatie.
- Aan het einde van dit onderzoek kan worden beschreven hoe leraren basisonderwijs het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit ervaren en is dit geverifieerd met de theorie.
- Aan het einde van dit onderzoek kan naar aanleiding van het literatuur- en praktijkonderzoek een aanbeveling worden gedaan voor het onderwijsbeleid, gericht op het basisonderwijs.

1.6 Opzet van het onderzoek

1.6.1 Type onderzoek

Dit onderzoek heeft een kwalitatief-explorerend karakter. Er worden gegevens verzameld door middel van interviews met leraren en deskundigen die te maken hebben met of kennis hebben van het basisonderwijs. Daarnaast wordt er gebruik gemaakt van de literatuur. Voor het verwerken van de interviews, wordt gebruik gemaakt van gesloten en open codes.

1.6.2 Onderzoeksstrategie

Het onderzoek bestaat uit twee delen, namelijk een literatuuronderzoek en een kwalitatief-explorerend praktijkonderzoek. Voor het onderzoek wordt gebruik gemaakt van de volgende onderzoeksstrategie (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2007, pp. 32-44):

- Formuleren van de probleemstelling;
- Opstellen van een hypothese;
- Uitvoeren van een verkenning;
- Opstellen van onderzoeksvragen/onderzoeksdoelen;
- Vaststellen van onderzoeksgroep;
- Bepalen van een onderzoeksstrategie;
- Verzamelen van gegevens;
- Analyseren en interpreteren van gegevens;
- Maken van onderzoeksrapportage;
- Praktische uitvoering;

1.6.3 Hoofdstukindeling

Het literatuuronderzoek zal bestaan uit vier hoofdstukken. In het hoofdstuk 2 wordt ingegaan op de manier hoe we het welbevinden van de leraar op het gebied van autonomie, competentie en relatie kunnen duiden. In hoofdstuk 3 zal worden ingegaan op het spanningsveld dat leraren ervaren in hun beroep, namelijk het spanningsveld tussen hun normatieve en instrumentele professionaliteit. In hoofdstuk 4 wordt ingegaan op de effecten van het genoemde spanningsveld op het welbevinden van de leraar, voor wat betreft de drie basisbehoeften. In het vijfde hoofdstuk wordt ingegaan op de mogelijke oplossingen. De resultaten uit dit hoofdstuk worden meegenomen in de aanbevelingen, aan het einde van het onderzoek.

Hierna volgt het praktijkonderzoek, dat zal bestaan uit twee hoofdstukken. In hoofdstuk 6 wordt de methode van onderzoek besproken. Hoofdstuk 7 zal zich richten op de onderzoeksresultaten. In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de praktijkvragen, aan de hand van de resultaten van de interviews.

Na het theorie- en praktijkonderzoek volgen de conclusie en de discussie. Hierin wordt een antwoord gegeven op de probleemstelling en gereflecteerd op het onderzoek. Tevens worden er aanbevelingen gedaan voor het onderwijsbeleid en verder onderzoek. In het laatste deel zijn de literatuurlijst en de bijlagen te vinden. Hier worden ook de volledige interviews weergegeven.

2. Het welbevinden van de leraar

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de volgende deelvraag: *Hoe duiden we het welbevinden van leraren op het gebied van autonomie, competentie en relatie?* Het hoofdstuk is opgebouwd uit twee onderdelen. Allereerst wordt er ingegaan op het belang van de leraar in het onderwijs. Hier wordt kort onderzocht om welke redenen de leraar een grote bijdrage levert aan de kwaliteit van het onderwijs, maar ook de verbetering daarvan. Vervolgens wordt de verbinding gelegd tussen de verbetering van het onderwijs en het welbevinden van de leraar. Het welbevinden wordt voor een groot deel bepaald door de aanwezigheid van de basisbehoeften: autonomie, competentie en relatie (Deci & Ryan, 1985). Vandaar dat er in het tweede onderdeel wordt ingegaan op deze drie basisbehoeften. In dit onderzoek wordt de volgorde van het onderzoek van Deci en Ryan (1985) aangehouden, voor wat betreft de drie basisbehoeften. Per basisbehoefte wordt gekeken naar het belang van de aanwezigheid van deze behoefte en de bijdrage ervan voor een positief welbevinden van de leraar. Bij de basisbehoefte competentie wordt daarnaast de link gelegd met de professionaliteit van de leraar.

De ontwikkeling en aanwezigheid van de drie basisbehoeften vraagt om een cultuur in de school die meewerkt aan deze ontwikkeling, maar ook een schoolleider die zijn teamleden stimuleert (Bakker, 2015). Deze aspecten worden niet uitgewerkt, ter afbakening van het onderwerp.

2.2 Het belang van de leraar

In de huidige maatschappij wordt veel gediscussieerd over de kwaliteit van het onderwijs. Kinderen verdienen namelijk goed onderwijs dat een goede voorbereiding biedt op de toekomst, zo vertelt staatssecretaris Dekker (2015). Om die reden moet er volgens de overheid worden geïnvesteerd in het onderwijs. Naast de inzet van nieuwe leermiddelen, denk bijvoorbeeld aan het gebruik van ICT, moeten leraren hoger worden opgeleid en zich constant blijven professionaliseren. Dit is niet alleen terug te lezen in het sectorakkoord van de staatssecretaris, ook de SER (2015) en Platform Onderwijs2032 (2015) noemen het belang van de professionalisering van leraren. Sterker nog, laatstgenoemde geeft aan dat dit een voorwaarde is om toekomstig onderwijs mogelijk te maken. Het Platform Onderwijs2032 zegt dat de leraar een stevige rol speelt bij de verbetering van het onderwijs. Uit al deze gegevens kan worden opgemaakt dat de leraar een belangrijke rol wordt aangemeten in de ontwikkeling en verbetering van het onderwijs. Volgens Korthagen (2001) is de leraar zelfs de beslissende factor, de kern, van het onderwijs. Wil de overheid het onderwijs verbeteren, dan zal hij bij deze kern moeten beginnen.

De leraar zal zich moeten professionaliseren. Hij moet een ontwikkeling doormaken in het werk dat hij doet, om zo het onderwijs te verbeteren. Hiervoor is motivatie nodig, maar ook zin om te leren en de inzet om te verbeteren. Deze houding ontstaat alleen, wanneer de drie basisbehoeften autonomie, competentie en relatie aanwezig zijn (Stevens, 1999). De aanwezigheid van deze drie behoeften zorgt namelijk voor een positief welbevinden van de leraar. Samengevat: Wil de overheid het onderwijs verbeteren, dan zal zij moeten beginnen bij de leraar en diens welbevinden, om zo de leraar aan te zetten tot professionaliseren, wat een bijdrage levert aan de ontwikkeling van het hele onderwijs.

2.3 De basisbehoeften

Uit de vorige paragraaf wordt duidelijk dat de ontwikkeling van het onderwijs begint bij het kijken naar het welbevinden van de leraar. Wanneer de drie basisbehoeften aanwezig zijn, dan is er sprake van een positief welbevinden, krijgt de leraar zin in leren, blijft hij zich ontwikkelen en toont hij intrinsieke motivatie (Wilkesmann & Schmid, 2013).

Volgens Stevens (1999) gaat het om de basisbehoeften autonomie, competentie en relatie. Dit gedachtegoed is gebaseerd op de zelfbeschikkingstheorie, van Deci & Ryan

(1985). Volgens hen moeten deze drie basisbehoeften bij een persoon aanwezig zijn, wil hij gemotiveerd zijn. Wanneer de behoeften niet of in mindere mate aanwezig zijn, kan dit leiden tot slechte motivatie en prestatie.

In de zelfbeschikkingstheorie wordt vooral de nadruk gelegd op intrinsieke motivatie. Dit betekent dat iemand vanuit zichzelf de motivatie vindt om iets te doen. De drie basisbehoeften zorgen voor de aanwezigheid van intrinsieke motivatie. Meerdere onderzoeken tonen aan dat deze vorm van motivatie op zijn beurt zorgt voor beter leren en betere prestaties (Deci & Ryan, 2000). Intrinsieke motivatie binnen dit onderzoek wordt gezien als het hebben van motivatie om les te geven. Omdat de motivatie intrinsiek is, wordt er lesgegeven vanuit eigen plezier en tevredenheid.

Van de drie basisbehoeften hebben autonomie en competentie de meeste invloed op de intrinsieke motivatie. Relatie heeft in dit proces een ondersteunende rol (Deci & Ryan, 2000). Om deze reden zal eerst worden ingegaan op autonomie en competentie en tenslotte zal de basisbehoefte relatie worden uitgewerkt.

2.3.1 Autonomie

Autonomie gaat over de keuzevrijheid die een mens heeft. De vrijheid om zelf te handelen en keuzes te maken. Wanneer wij het gevoel hebben zelf de handen aan het stuur te hebben, is er sprake van autonomie (Blijswijk, 2012).

De aanwezigheid van autonomie is essentieel voor intrinsieke motivatie. Volgens Deci en Ryan (2002) hangt het gevoel van autonomie af van hoe een situatie binnenkomt bij de persoon in kwestie. Wanneer deze het gevoel heeft dat er iets voor hem wordt bepaald, of dat hij van buitenaf wordt gecontroleerd, dan neemt de autonomie af en dus de intrinsieke motivatie. Dit kan voorkomen wanneer iemand een deadline wordt opgelegd, maar ook feedback kan worden ervaren als controle. Echter, wanneer de persoon zich wél autonoom voelt, leidt dit tot bevrediging van de psychologische basisbehoeften: "The satisfaction of basic psychological needs is the process by which the experience of autonomous motivation leads to behavioral persistence and future participation in activities. Behaviors perceived as autonomously motivated tend to be perceived as satisfying psychological needs" (Hagger & Chatzisarantis, 2007, p. 8).

Hoewel de aanwezigheid van autonomie zorgt voor intrinsieke motivatie en bevrediging van de psychologische basisbehoeften, bestaat er tegenwoordig een fijne lijn tussen autonomie en individualisme. Nederland is momenteel het meest individualistische land in Europa. Mensen hebben een sterk zelfbewustzijn, laten zich minder leiden door algemeen geldende regels, normen verdwijnen naar de achtergrond en persoonlijke waarden worden belangrijker (Veenhoven, 2000). Stevens (2008) geeft aan dat hoe dikker het 'ik' wordt, hoe verder we verwijderd raken van intimiteit, vriendschap en zorg. Het begrip Het Dikke Ik werd voor het eerst in het leven geroepen door Kunneman in 2005. Hiermee bedoelde hij het autonome individu die alsmaar bezig is met consumeren. Volgens Kunneman heeft Het Dikke Ik drie kenmerken: "Steeds dikker worden, het jezelf dik maken en een dikke huid hebben." Waar de eerste twee vooral gaan over het consumeren en het concurreren met anderen in de consumptiedrang, gaat het laatste kenmerk over het autonome individu. "De ellende van anderen is hún probleem" en het draait alleen maar om het eigen geluk. Iedereen heeft in Nederland eigen kansen om iets te bereiken. Lukt dit je niet, dan is dit jouw eigen schuld (Van Houten, 2015).

Een goede balans is dus belangrijk. Autonomie zorgt voor intrinsieke motivatie, maar kan ook te ver doorslaan en resulteren in Het Dikke Ik. Daarom, zegt Stevens (2008), gebeurt autonomie altijd in de relatie met de ander. Dit is de voorwaarde voor autonomie. In jouw eigen autonomie moet je namelijk de autonomie van de ander respecteren en behouden. Want naast dat autonomie gaat over de eigen vrijheid in het maken van keuzes, gaat het ook over de vrijheid gunnen aan iemand anders. Wanneer een leraar een leerling iets aanbiedt, kan de leerling ervoor kiezen dit wel of niet aan te nemen. Ongeacht welke keuze de leerling maakt, zolang de leraar beide keuzes respecteert, respecteert hij

tegelijkertijd de autonomie van de leerling. Hier is zodoende sprake van relationele autonomie (Banning, 2013).

2.3.2 Competentie

Waar autonomie vooral gaat over het zélf maken van keuzes en handelingen, gaat competentie over 'ik kan het'. Er bestaan verschillende tradities die elk een andere definitie geven aan deze competentie. Elke traditie legt een andere nadruk op de combinatie tussen cognitie, waarden en handelen (Biesta, 2015). In dit onderzoek wordt de volgende definitie aangehouden: "Competentie is het vermogen om diverse taken en rollen uit te oefenen die nodig zijn om aan verwachte standaarden te voldoen" (Mulder, Weigel, & Collins, 2007). Een gevoel van competentie wordt gecreëerd door een uitdagende omgeving en een combinatie van hoge verwachtingen en ondersteuning (Eikelenboom, 2009).

Deci en Ryan (2000) voegden deze basisbehoefte toe aan de zelfbeschikkingstheorie na uitvoerig onderzoek naar de effecten van zowel positieve als negatieve feedback. Het onderzoek wees uit dat positieve feedback de intrinsieke motivatie versterkt, terwijl negatieve feedback de intrinsieke motivatie vermindert. Geconcludeerd werd dat positieve feedback bijdraagt aan de behoefte van competentie, namelijk het gevoel dat je de gegeven taak aankan. Negatieve feedback daarentegen zorgt voor een grotere behoefte aan bevestiging en competentie. Andere studies voegen daar wel aan toe dat positieve feedback alleen effect heeft wanneer de persoon in kwestie zich helemaal verantwoordelijk voelt voor de gegeven taak. Een samenhang van autonomie en competentie is dus belangrijk, wil de persoon zich intrinsiek gemotiveerd voelen.

Professionaliteit

In de huidige maatschappij wordt veel aandacht besteed aan het competentieprofiel van de leraar. De leraar moet geprofessionaliseerd worden en zowel didactisch als persoonlijk goed ontwikkeld zijn (Platform onderwijs2032). Ook wordt verwacht dat hij aandacht heeft voor differentiatie en een gepersonaliseerde aanpak, door middel van bijscholing (SER advies, 2015). Kortom, het ministerie van OCW hamert tegenwoordig op de benodigde competenties van leraren. Er wordt herhaaldelijk ingegaan op de professionalisering van de leraar. Het woord 'professionaliteit' betekent "het zich bekennen tot een intern ethos ten dienste van de gemeenschap" (Kneyber en Evers, 2013, p. 119). De leraar is met zijn professie dus dienstbaar aan de maatschappij. Hij draagt bij aan de ontwikkeling hiervan. Er kan echter ook een andere betekenis aan worden verleend. Een definitie van het woord 'professioneel' betekent namelijk 'gemaakt door een vakman'. Kelchtermans (2012) wil hiermee de nadruk leggen op de normatieve betekenis van professionaliteit. Hij geeft aan dat als een leraar als professional wil worden gezien, hij op een bepaalde manier zal moeten presteren. Namelijk beter dan een 'gewone' leraar. Wat dan daadwerkelijk 'professioneel' of 'beter dan gewoon' is, hangt af van de maatschappelijke context. In hoofdstuk 3 wordt hier dieper op ingegaan. In dit hoofdstuk wordt hoofdzakelijk gekeken naar wat de professionaliteit van de leraar inhoudt.

In de lijn van het onderzoek van Kelchtermans (2012) wordt in dit onderzoek niet alleen gesproken over lerarenprofessionaliteit, maar ook over Professioneel Zelfverstaan. Met het Professioneel Zelfverstaan verwijst Kelchtermans naar "het geheel van opvattingen en representaties van een leraar over zichzelf" (Kelchtermans, 2012, p. 8). In dit begrip betreft Kelchtermans de persoon van de leraar. De persoon hangt namelijk samen met de handelingen die de leraar in de praktijk verricht. Wanneer men kijkt naar de professionaliteit van de leraar in de praktijk, zal hij dus ook moeten kijken naar de persoon van de leraar. Tevens hangt dit begrip samen met de theorie van Deci & Ryan (2000). Waar zij spreken over de intrinsieke motivatie van de leraar en de behoeften die hij heeft, gaat Kelchtermans in op de persoon van de leraar. In beide theorieën wordt gekeken naar de leraar van binnenuit: Zijn behoeften, motivatie en de manier waarop hij naar zichzelf kijkt.

Om de professionaliteit van de leraar volledig te kunnen omschrijven, zal in dit onderzoek eerst worden ingegaan op het professioneel zelfverstaan van de leraar. Namelijk de persoon van de leraar in samenhang met zijn professionaliteit. Vervolgens wordt ingegaan op de andere competenties die verwacht worden bij lerarenprofessionaliteit.

Professioneel zelfverstaan

Doordat de persoon van de leraar invloed heeft op de professionele keuzes die hij maakt, moet deze worden meegenomen in het uiteenzetten van de professionaliteit van de leraar. Kelchtermans geeft aan dat het Professioneel Zelfverstaan bestaat uit vijf onderdelen:

- **Zelfbeeld:** Dit heeft te maken met de manier waarop de leraar naar zichzelf kijkt. Dit wordt deels bepaald door de manier waarop anderen naar hem kijken. Bijvoorbeeld de manier waarop de leerlingen met de leraar omgaan.
- **Zelfwaardegevoel:** Dit hangt samen met het zelfbeeld en heeft betrekking op de mate waarin de leraar tevreden is met het werk dat hij doet.
- **Taakopvatting:** De opvatting die de leraar heeft over wat hij moet doen om goed werk te kunnen leveren.
- **Beroepsmotivatie:** De leraar heeft bepaalde redenen en drijfveren waarom hij voor het beroep heeft gekozen. De taakopvatting heeft hier invloed op, samen met de condities waarbinnen de leraar werkt. De beroepsmotivatie kan naar verloop van tijd veranderen. Bijvoorbeeld door verandering van werkcondities.
- **Toekomstperspectief:** Dit heeft te maken met de verwachtingen die de leraar heeft voor zijn toekomst in het beroep. Het professioneel zelfverstaan heeft namelijk te maken met tijd. Het verleden van de leraar, maar ook de verwachtingen die hij heeft voor de toekomst, bepalen zijn handelingen in het heden.

Lerarenprofessionaliteit

Naast het professioneel zelfverstaan van de leraar, zijn er ook nog andere kenmerken die betrekking hebben op de professionaliteit van de leraar. Men beweert namelijk dat de professionaliteit van een leraar vooral is terug te zien in de praktijk (Kelchtermans, 2012). In de praktijk staat de leraar altijd in contact met een ander. Professionaliteit gebeurt dus altijd in relatie. De professionaliteit van de leraar is terug te zien in de relatie die hij aangaat met andere leraren, leerlingen en hun ouders. Net zoals relatie bij autonomie van groot belang is, is relatie ook een voorwaarde voor de professionaliteit van de leraar (Van Manen, 2002). Lerarenprofessionaliteit bestaat volgens Kelchtermans (2012) uit een aantal onderdelen:

- **Kennisgebaseerd:** De professionaliteit van de leraar heeft deels te maken met de kennisbasis die hij bezit. De leraar wordt verwacht kennis te hebben van meerdere vakken, op een hoog genoeg niveau om deze kennis over te brengen aan anderen.
- **Intentioneel en doelgericht:** De leraar wil met zijn lessen en handelingen bepaalde doelen bereiken. Hij wil kinderen op een hoger niveau brengen en bepaalde leerresultaten behalen.
- **Moreel verantwoordelijk:** De leraar heeft invloed op de ontwikkeling van zijn leerlingen. Naast dat hij hen theoretische kennis bijbrengt, heeft hij ook invloed op de morele kennis. Hij is een voorbeeld in de keuzes die hij maakt voor bepaalde waarden en normen.
- **Emotioneel niet-onverschillig:** De professionaliteit van de leraar vindt altijd plaats in relatie, waardoor de leraar nooit onverschillig zal kunnen handelen. De handelingen van de leraar hangen samen met emotie. Dit kunnen zijn: stress, onzekerheid en motivatie.
- **Politiek:** De leraar heeft macht, invloed en controle. Dit hangt samen met de vrijheid die hij krijgt van de overheid en andere instanties die bepalen welke mogelijkheden en vrijheden hij krijgt binnen zijn beroep. Hier kan een spanningsveld ontstaan, waar in het volgende hoofdstuk dieper op in wordt gegaan.

Er zijn zodoende verschillende onderdelen waarop de professionaliteit van de leraar wordt bepaald. Deze zijn deels persoonsgebonden en deels hebben ze te maken met invloeden van buitenaf. Beide hebben effect op de aanwezigheid van competentie bij de leraar. Ze kunnen zorgen voor voldoening of een behoefte aan competentie.

2.3.3 Relatie

'Relatie' heeft betrekking op de relatie die je aangaat met je omgeving, zoals leraren, leerlingen, hun ouders en andere onderwijsbetrokkenen. Je voelt je veilig bij deze personen, er is sprake van vertrouwen, ondersteuning en verbondenheid. Zoals eerder aangegeven heeft relatie een ondersteunende rol bij de zelfbeschikkingstheorie. Zowel bij autonomie als bij competentie is de aanwezigheid van relatie een voorwaarde.

Ook relatie heeft invloed op de intrinsieke motivatie, echter heeft deze minder invloed dan de basisbehoeften autonomie en competentie (Eikelenboom, 2009). Een leraar kan binnen zijn beroep een relatie aangaan met verschillende doelgroepen. In dit onderzoek wordt ingegaan op het effect van de relatie met collega's, vervolgens de relatie die de leraar heeft met zijn leerlingen en tenslotte de relatie met de ouders.

Relatie met de collega's

Goede relaties zijn van belang voor de ontwikkeling van de leraar. Onderwijspsycholoog Glaser (1996) geeft aan dat niemand op zichzelf een expert kan worden. Hiervoor is hulp en begeleiding nodig. Glaser noemt drie stadia, waarin sprake is van interactie om tot expertise te komen: Extern ondersteund, transitioneel en zelfregulerend. Het stadium 'extern ondersteund' heeft betrekking op de externe hulp en structurering van collega's, directeur en andere onderwijsbetrokkenen. Stadium 2 gaat over de begeleiding, waarin zelfregulatie wordt aangeleerd. In deze fase wordt er al meer van de persoon zelf verwacht, desondanks wordt deze nog wel begeleid in het proces. Tenslotte het derde stadium, waarin de docent zoveel mogelijk zelfstandig werkt.

De begeleiding van docenten is van groot belang, om te kunnen floreren in het onderwijs. Onderzoek toont aan dat leraren vooral de eerste paar jaar veel ondersteuning nodig hebben, in de vorm van coaching, modelling en feedback (Joyce & Showers, 1980). Wanneer zij intensief begeleid worden, ontwikkelen zij zich in twee jaar tijd tot het niveau van een leraar die acht jaar voor de klas staat. Daarbij hebben ze meer plezier in lesgeven en stappen zij minder snel uit de onderwijswereld (Bestuursakkoord staatssecretaris OCW, 2014).

Deze begeleiding in drie stadia, vormt de basis voor de andere twee basisbehoeften, namelijk autonomie en competentie. Autonomie gebeurt namelijk op basis van interactie, evenals competentie. In het derde stadium is de leraar dermate autonoom en competent, dat hij zelfstandig kan werken en keuzes kan maken.

Het aangaan van (professionele) contacten met andere onderwijsbetrokkenen is een voorwaarde om toekomstgericht onderwijs mogelijk te maken (Platform Onderwijs2032). Het delen van ervaringen en ideeën met collega's is echter niet altijd even makkelijk. Je geeft jezelf bloot aan de ander en dit kan soms behoorlijk beangstigend zijn. Zeker wanneer collega's kritiek hebben. Toch is deze dialoog wel een sterke vorm van professionalisering. Het draagt namelijk bij aan het zelfbeeld (Kelchtermans, 2009).

Relatie met de leerling

Naast de relatie met collega's en andere onderwijsbetrokkenen, is er de relatie tussen de leraar en de leerling. Stevens (1999) noemt de relatie tussen deze twee van doorslaggevend belang voor het welslagen van het onderwijs. De leraar als persoon zorgt er namelijk voor of leerlingen wel of niet kunnen groeien en ontwikkelen, nog meer dan onderwijs gerelateerde competenties. Ons brein leert meer als wij samen leren. Wanneer leraren samen leren met kinderen, zullen zij zich veel beter kunnen ontwikkelen. Dit geldt ook sociaal-emotioneel gezien. In een omgeving waarin de leraar veiligheid en vertrouwen ervaart van de mensen

om hem heen, zal hij zichzelf kunnen zijn en zal hij fouten durven maken. De verbondenheid en het vertrouwen zorgen voor sociaal-emotioneel welbevinden. Dit zorgt voor een positief gevoel van eigenwaarde (Gurian, 2010; Janssen-Vos, 2009).

Relatie met de ouders

Tenslotte de relatie die de leraar heeft met de ouders. Leraren en ouders zijn collega's. Samen zijn zij verantwoordelijk voor de opvoeding en ontplooiing van het kind. De relatie tussen de leraar en de ouders moet dus goed zijn. Zij moeten kunnen samenwerken en weten wat er van elkaar verwacht wordt, om zo alles te kunnen geven wat het kind nodig heeft om zich optimaal te kunnen ontwikkelen. Ouders kunnen een bijdrage leveren aan onderwijszaken op school, bijvoorbeeld als groepsouder of het geven van extra instructie. Dit zorgt ervoor dat de leraar zich meer kan richten op andere didactische taken. Andersom ondersteunt de leraar de ouder, door een bijdrage te leveren in het opvoedingsproces (Janssen-Vos & Weijers, 2009).

2.4 Samenvatting

Uit het voorgaande bleek dat de verbetering van het onderwijs begint bij het welbevinden van de leraar. Een positief welbevinden wordt bereikt door de aanwezigheid van de basisbehoeften autonomie, competentie en relatie. Wanneer een leraar autonoom is, heeft hij keuzevrijheid. Hij kan zelf keuzes maken en handelen op de manier die hij denkt dat goed is. De aanwezigheid van competentie zorgt ervoor dat de leraar het zelf kan. Hij bezit het competentieprofiel dat van hem verwacht wordt en is professioneel. Zowel vanuit zijn persoon als vanuit de verwachtingen van de maatschappij. Tenslotte relatie, de basisbehoefte die een onmisbare bijdrage levert aan de aanwezigheid van autonomie en competentie. Alle basisbehoeften gebeuren op basis van relatie. Relatie in autonomie, door zelf de vrijheid te hebben, maar die ook een ander te gunnen. Relatie in competentie, door bevestiging van je omgeving dat je de mogelijkheden hebt om iets te kunnen. Tenslotte de relatie met collega's, leerlingen en ouders. Deze relaties zorgen voor persoonlijke ontwikkeling, begeleiding en ondersteuning. De aanwezigheid en samenhang van deze drie basisbehoeften zorgen voor intrinsieke motivatie en duiden op een positief welbevinden bij de leraar.

3. Het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit

3.1 Inleiding

Om het welbevinden van de leraar weer te kunnen geven binnen het spanningsveld tussen de instrumentele en normatieve professionaliteit, wordt in dit hoofdstuk ingegaan op het spanningsveld en uitgelegd wat de normatieve en instrumentele professionaliteit inhouden. Er wordt antwoord gegeven op de volgende deelvraag: *Wat is het huidige spanningsveld in het onderwijs, tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit van leraren?*

In dit hoofdstuk wordt allereerst ingegaan op de normatieve en instrumentele professionaliteit. Er wordt uiteengezet hoe deze zich tot elkaar verhouden en hoe dit zorgt voor spanning. Naar aanleiding van die theorie worden de oorzaken van het spanningsveld besproken. Deze oorzaken hebben deels te maken met de ontwikkelingen die zich voordoen in de onderwijswereld en deels hebben ze te maken met maatschappelijke ontwikkelingen.

Na het benoemen van de oorzaken wordt gekeken naar de manier waarop de oorzaken resulteren in het spanningsveld. Dit zal worden uitgelegd aan de hand van het model van de wyber (Van Emst, 1999).

3.2 Normatieve en instrumentele professionaliteit

Voordat wordt ingegaan op de kern van het spanningsveld, worden eerst de normatieve en instrumentele professionaliteit uiteengezet. Het belang van deze twee vormen van professionaliteit en de samenhang die daarbij bestaat, kan worden verduidelijkt aan de hand van het werk van Gert Biesta (2010). Hij stelt dat het onderwijs drie functies heeft: Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Waar de eerste twee vooral gaan over kennis, vaardigheden (kwalificatie) en de bestaande orde (socialisatie), gaat subjectificatie in op de ontwikkeling van de persoon en “het ontwikkelen van een bepaalde onafhankelijkheid ten opzichte van de bestaande orde” (Wassink & Bakker, 2013). Volgens Biesta (2013) is dit in feite het tegenovergestelde van socialisatie. Waar je bij socialisatie voegt aan de bestaande orde, zoek je bij subjectificatie juist je eigenheid en eigen verantwoordelijkheid. Echter hangen deze drie doelen wel met elkaar samen. Socialisatie hangt samen met de persoonlijke vorming (subjectificatie). Bij de persoonlijke vorming moet vervolgens gedacht worden wat het effect hiervan is op de kwaliteit van het onderwijs (Wassink & Bakker). De samenhang van deze drie doelen vraagt van leraren meer dan alleen didactische kennis. De leraar moet namelijk ook de kennis bezitten om het kind te helpen zich persoonlijk te vormen. Hierbij komen zowel de normatieve professionaliteit, als de instrumentele professionaliteit kijken. Op deze begrippen wordt kort ingegaan, voordat het spanningsveld uiteen wordt gezet.

3.2.1 Normatieve professionaliteit

De leraar zal zich moeten kunnen inleven in het waardensysteem van het kind, om zich bewust te zijn van de rol die hij daarin speelt en de invloed die hij hierop heeft. Wil hij het waardensysteem van het kind kunnen begrijpen, dan zal hij eerst zijn eigen waardensysteem moeten kennen. De leraar moet weten door welke overtuigingen hij wordt beïnvloed, om zo zijn handelingen en acties in de klas te kunnen begrijpen. Normatieve professionaliteit gaat over het ontwikkelen van dit bewustzijn. “Het gaat erom zich bewust te worden van de morele dimensie van het leraarschap, die altijd aanwezig is, en – hoewel niet altijd even expliciet – een rol speelt in de interactie tussen leraar en leerling” (Kneyber & Evers, 2013. p. 227). Deze vorm van professionaliteit verwijst naar het waardenpatroon dat een leraar gebruikt in zijn professionele keuzes.

Wassink & Bakker (2013) geven aan dat het in normatieve professionaliteit draait om een leraar die zich bewust is van zijn eigen interpretatie en gefragmenteerde kennis van het onderwijs. Hij weet dat zijn eigen overtuigingen bij iedere situatie in het onderwijs een belangrijke rol spelen en dat een deel van zijn interpretatie onbewust is.

3.2.2 Instrumentele professionaliteit

Volgens Wassink en Bakker (2013) bestaat de instrumentele professionaliteit uit twee onderdelen. Ten eerste heeft het betrekking op het systeem van toetsen, richtlijnen en regelingen, dat voorschrijft hoe leraren moeten handelen in het onderwijs. Dit wordt door Wassink en Bakker (2013) 'instrumentaliteit modus I' genoemd. Ten tweede bestaat de instrumentele professionaliteit uit alle kennis die leraren hebben opgedaan in hun professionaliseringsproces. Denk aan didactische kennis, de omgang met handelingsplannen, leerarrangementen en klassenmanagement, maar ook de omgang met instrumenten om kinderen te begeleiden en beoordelen. Deze instrumentele kennis van de leraar wordt 'instrumentaliteit modus II' genoemd. Het opdelen van de instrumentele professionaliteit in deze twee onderdelen, geeft gelijk weer waar de beperkingen van de instrumentele professionaliteit van de leraar zitten. De leraar is namelijk niet alleen maar een instrument dat wordt geleid door het systeem dat voorschrijft hoe hij moet handelen (modus I). Eveneens kan hij niet al zijn handelingen baseren op enkel zijn instrumentele kennis (modus II). Hiervoor is ook normatieve professionaliteit nodig.

3.3 Oorzaken spanningsveld

Om het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit van leraren te kunnen begrijpen, moet eerst worden gekeken naar de oorzaken van dit spanningsveld. Onze samenleving is hevig in ontwikkeling. Deze ontwikkeling heeft veel invloed op de manier waarop het onderwijs in elkaar zit en eveneens de rol van de leraar (Kelchtermans, 2012). Belangrijk hierbij zijn de rolverdeling en de maatschappelijke ontwikkelingen.

3.3.1 De rolverdeling

De oorzaak van het spanningsveld is ten eerste te vinden in de rolverdeling tussen de overheid en het onderwijs. De mate van invloed die de overheid, onderwijsexperts en andere instanties hebben op het onderwijs, maar ook de manier waarop zij deze invloed uitoefenen, verandert (Kneyber & Evers, 2015). Kelchtermans (2012) noemt dit de blauwdrukbenadering: "Iemand 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" (Kelchtermans, 2012, p. 2). Om een goed beeld te schetsen van deze oorzaak, bestuderen we eerst artikel 23 uit de Grondwet, die de basis vormt voor de verhouding tussen de overheid en het onderwijs. Het artikel beschrijft de verhouding als volgt: "De eisen van deugdelijkheid, aan het geheel of ten dele uit de openbare kas te bekostigen onderwijs te stellen, worden bij de wet geregeld, met inachtneming, voor zover het bijzonder onderwijs betreft, van de vrijheid van richting." Wat het artikel aangeeft, is dat de overheid bepaalt wat een leerling aan het einde van de basisschool moet bezitten aan kennis en vaardigheden. De school en de leraar bepalen vervolgens hoe ze de stof aanbieden en op welke manier ze de door de overheid aangegeven doelen bereiken. Artikel 23 geeft met deze woorden een duidelijke rolverdeling weer voor de overheid en het onderwijs. Echter blijkt de laatste tientallen jaren dat deze rolverdeling niet zo soepel loopt als verwacht. In 2008 probeerde de commissie-Dijsselbloem (Dijsselbloem, 2008) hier verandering in aan te brengen met het rapport 'tijd voor onderwijs'. Met dit rapport trachtte de commissie de rolverdeling weer duidelijk te krijgen. Er werd aangegeven hoe de rol van de overheid moest zijn: Duidelijk aangegeven wat leerlingen moeten bereiken en veel ruimte geven aan de leraar, zodat hij kan bepalen hoe de leerlingen dat bereiken. Scholen en leraren konden aan de hand van dit rapport echter niet goed bepalen wat hun rol was in het geheel (Kneyber & Evers, 2015). 80% van de schoolleiders (Waslander, 2014) richtten zich vooral op de administratie en leraren volgden zonder erover na te denken de methode. Waar de school en de leraar juist de ruimte kregen hun professionaliteit te gebruiken, werd deze niet genomen. De school en de leraar namen geen duidelijke rol in en konden zo geen weerstand bieden aan de overheid. Volgens Huisman & De Vijlder (2013) zal de overheid deze ruimte op gaan vullen, wanneer deze niet wordt ingenomen door de school en de leraar. Datgene is wat er

momenteel in toenemende mate lijkt te gebeuren. De invloed van de overheid raakte steeds meer doordrongen in het onderwijs.

Kelchtermans (2012) spreekt over het performativiteitsdiscours. Hiermee wordt een beeld geschetst waarbij een school wordt gezien als een instelling, die een product levert aan de samenleving, in ruil voor het geld dat zij van de overheid krijgen. De overheid controleert of de instelling succesvol is en of zij voldoet aan de vraag van de samenleving. Kelchtermans (2012) geeft aan dat hiervoor twee criteria worden gebruikt. Net als bij een instelling moet het onderwijs op een school effectief zijn, met zo min mogelijk middelen. De nadruk wordt dus gelegd op efficiëntie en effectiviteit. De enige manier waarop scholen kunnen aantonen dat zij effectief zijn, is door het tonen van een goed product. Doordat elke school als een instelling wordt gezien, kunnen deze ook concurreren. Ze zijn namelijk vergelijkbaar en kunnen op dezelfde schaal naast elkaar worden gezet (Blake et al., 1998). Om te testen of het product van de school voldoet aan de gestelde eisen, zijn er tal van instrumenten, lijsten en procedures ontwikkeld. Denk aan testen waarbij leerlingen landelijk met elkaar worden vergeleken. In dit proces wordt de leraar gezien als producent van het product. De ouders en het kind worden gezien als consument (Masschelein & Simons, 2003). Dit resulteert in een vorm van onderwijs dat gericht is op resultaten en zeer functioneel is ingericht.

Voorgaande heeft gevolgen voor de rol die de leraar heeft in het onderwijsproces. Bij de leraar wordt immers ook gekeken hoe de beste resultaten bereikt kunnen worden. Zo wordt de relatie onderzocht tussen de input die nodig is om de gewenste output te bereiken. Didactische materialen in combinatie met een aanpak die de beste resultaten levert, worden ingezet om het hoogst mogelijke rendement te behalen. Dit wordt versterkt door het invoeren van evaluatie- en beloningssystemen (Kelchtermans, 2012).

Biesta (2015) ondersteunt het gedachtegoed van Kelchtermans. Hij ziet in het onderwijs een discours: De noodzaak om onderwijs evidence based te maken. Dit discours is vooral afkomstig van beleidsmakers en onderwijsonderzoekers, oftewel de blauwdrukbenadering. Het neigt zich te richten op feiten in plaats van waarden. Zoals Kelchtermans eerder al aangaf, wordt er gekeken naar een relatie tussen de input en output. Biesta (2015) noemt dit 'zwakke verbanden' (p. 177): "Men wil proberen om de situaties die zich voordoen in het onderwijs te meten, terwijl deze helemaal niet meetbaar zijn. Daarnaast probeert de wetenschap op deze manier de professionaliteit van de leraar te vervangen of te overheersen. Wat leidt tot professionele verzwakking van de leraar" (Biesta, 2015). De druk die de overheid uitoefent op de scholen, zorgt voor individualisme en kortetermijndenken. Leraren moeten namelijk voldoen aan de maatstaven die de overheid heeft gesteld. Volgens Hargreaves & Shirley (2009) zorgt dit ervoor dat leraren zich niet kunnen richten op de lange termijn: "The overwhelming pressures of schools that kept teachers locked into shortterm perspectives and unable or unwilling to envision or plan collaboratively for longterm, systemic change" (a.w., p. 2505).

3.3.2 Onderwijs gerelateerde en maatschappelijke ontwikkelingen.

Naast de onduidelijke rolverdeling tussen de overheid en het onderwijs, bestaan er ook nog andere ontwikkelingen die deels de oorzaak zijn voor het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit van leraren. Deze ontwikkelingen hebben de vorm van onderwijs behoorlijk veranderd (Onderwijsraad, 2008). De Onderwijsraad noemt ontwikkelingen die zich in de onderwijswereld voordoen en te maken hebben met het beleid rondom het onderwijs. Daarnaast noemt zij ontwikkelingen die zich voordoen in de maatschappij.

Er zijn drie ontwikkelingen die zich voordoen rondom het onderwijs. Ten eerste de steeds groter wordende behoefte aan kennis in onze maatschappij. Dit zorgt ervoor dat kennis een belangrijkere rol is gaan spelen, wat vraagt om een tempo in kennisontwikkeling. Niet alleen voor het succes van het individu is kennis belangrijk, ook voor de bedrijven en de economie is kennis van groot belang. Steeds meer partijen hebben er belang bij dat de hoeveelheid aan kennis wordt vergaard in het onderwijs.

Ten tweede, zo geeft de Onderwijsraad aan, zijn er constant onderwijsvernieuwingen. Deze hebben deels te maken met het eerder besproken performativiteitsdiscours en deels hebben ze te maken met de snelheid waarin deze maatschappij zich ontwikkelt. Een leraar vertelt: “Ik denk dat de ontwikkeling een goede zaak is, alleen het komt zo snel achter elkaar. Dat hoor je veel bij onze collega’s en dat gevoel heb ik ook weleens van ‘laat ons nou eerst eens de dingen ontdekken, bespreken, de organisatie neerzetten met datgene dat we moeten doen’.... Nee, als we bezig zijn, komt alweer de volgende verandering” (Van der Rijst & Van Veen, 2013).

Ten derde wordt de school gezien als mogelijkheid om maatschappelijke vraagstukken op te lossen. Er wordt gevraagd van scholen om aandacht te besteden aan vraagstukken zoals het terugdringen van segregatie, het zorgen voor sociale integratie van verschillende bevolkingsgroepen en er wordt verwacht dat scholen samenwerken met verschillende instanties in de omgeving, zoals clubs, verenigingen en de naschoolse opvang (Onderwijsraad, 2012).

De ontwikkelingen rondom het onderwijsbeleid hangen samen met vijf maatschappelijke ontwikkelingen: Individualisering, informalisering, informatisering, internationalisering en intensivering (Schnabel, 2000). Op deze ontwikkelingen wordt kort ingegaan:

Individualisering

Zoals in het vorige hoofdstuk al is vermeld, is er steeds meer sprake van individualisering. Mensen staan meer als individu in de samenleving. Jaren geleden werden keuzes gebaseerd op de sociale groep waar men onderdeel van was. Deze sociale groep had vaste waarden en normen, die eveneens werden uitgedragen door de school. De school speelde namelijk een belangrijke rol in de opvoeding. Tegenwoordig is dat heel anders. Elk individu maakt zijn eigen keuzes, heeft zijn eigen waardenpatroon en is hier zelf verantwoordelijk voor. Dit resulteert zich bijvoorbeeld op school in de rugzakjes die sommige kinderen krijgen (Veldheer & Bijl, 2011), het gedifferentieerde onderwijs dat zich aanpast op de ontwikkeling van ieder kind en de ontplooiing van talenten van elk individu (Onderwijsraad, 2008).

Informalisering

Dit heeft betrekking op de (machts-) relaties die mensen met elkaar aangaan. Waar vroeger meer sprake was van hiërarchie, is er nu sprake van gelijkwaardige relaties met meer losse omgangsvormen. Dit geldt voor relaties op de werkvloer, maar ook binnen de familie en op school. Waar de leraar vroeger automatisch gezag had, moet hij deze tegenwoordig verdienen door de manier waarop hij handelt (Van Stokkom, 2010).

Informatisering

Informatisering neemt de laatste jaren een steeds grotere plek in, in de samenleving. Dit heeft gevolgen voor de informatievoorziening en communicatie. Denk aan de ontwikkeling binnen de ICT. Dit heeft effect op de individualisering en informalisering, zoals hierboven beschreven. Het individu kan zelf aan alle informatie komen en zichzelf hiermee ontwikkelen en is daarmee niet meer afhankelijk van een autoriteit, zoals een dokter.

Internationalisering

“We leven in een tijd waarin de wereld binnen handbereik is” (Onderwijsraad, 2013, p. 21). De internationalisering is in het onderwijs terug te vinden door de multiculturaliteit die is ontstaan, maar ook door de Engelse taal die een steeds belangrijkere rol gaat spelen in het onderwijs.

Intensivering

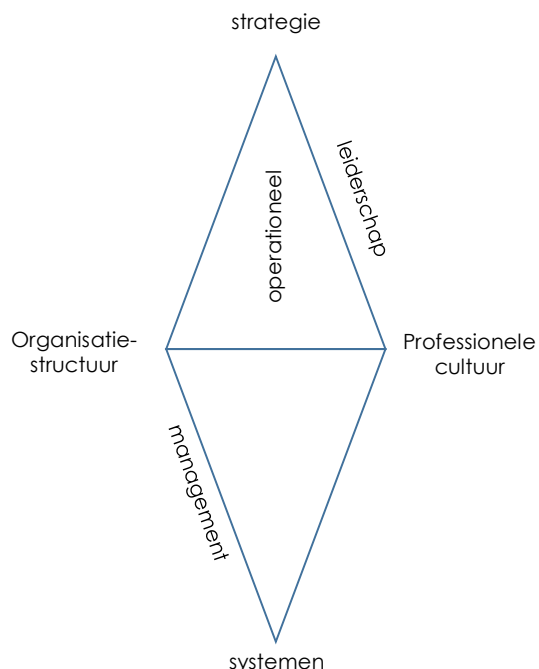
De vorige vier onderdelen hebben stuk voor stuk te maken met de intensivering. De maatschappij ontwikkelt zich in een rap tempo. Mensen ervaren meer drukte en willen tegelijkertijd alles intenser beleven. Er is sprake van een verhoogd levensritme. In het onderwijs is dit terug te vinden in de werkdruk die leraren ervaren (Onderwijsraad, 2013).

3.4 Het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit

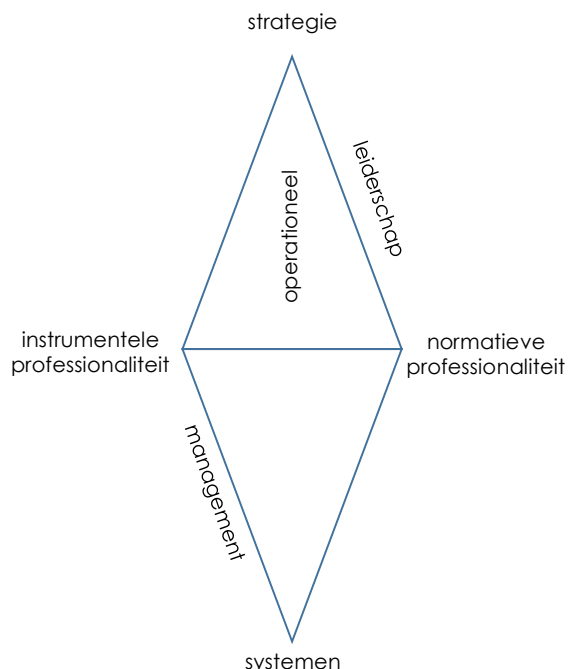
In dit hoofdstuk is uiteengezet wat de oorzaken zijn die leiden tot het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit van de leraar. Zowel maatschappelijke ontwikkelingen als individualisering en informatisering, maar ook de onduidelijke rolverdeling tussen de overheid en het onderwijs dragen hieraan bij. In de paragraaf 3.2 zagen wij dat deze twee vormen van professionaliteit in samenhang bestaan (Biesta, 2010). Echter kan een teveel van instrumentele professionaliteit zorgen voor wrijving. In hoofdstuk 4 zal dieper worden ingegaan op de effecten en dilemma's van dit spanningsveld op elk van de eerder besproken basisbehoeften. In dit hoofdstuk zal het spanningsveld in zijn algemeenheid worden beschreven.

Volgens Biesta (2015) kunnen de eerdergenoemde domeinen, namelijk kwalificatie, socialisatie en subjectificatie, niet van elkaar gescheiden worden. De beschrijving van de normatieve professionaliteit (subjectificatie) en instrumentele professionaliteit (kwalificatie en socialisatie) benadrukt dit. Biesta (2015) geeft aan dat dit vraagt om een goede balans tussen de drie domeinen. Een balans tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit. Het ontbreken van deze balans, zorgt voor spanning. Wanneer het ene domein te veel aandacht vergt, gaat dit ten koste van een ander domein. "De situatie waar onderwijs alleen wordt afgerekend op prestaties in het domein van de kwalificatie, is in ieder geval uit balans" (Biesta, 2015). Hij geeft hier de kern aan van het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit van de leraar: De balans ontbreekt.

Het spanningsveld kan verhelderd worden aan de hand van het model van de Wyber (Van Emst, 1999) (zie figuur 1). Met dit model wordt de dynamiek tussen de structuur en de cultuur van een organisatie duidelijk. Bovendien kan zo het spanningsveld worden aangegeven (Bakker, 2015). Dit model wordt aangegeven in figuur 1. In figuur 1a is het model aangegeven volgens Van Emst (1999). In figuur 1b is het model aangepast op het spanningsveld.



Figuur 1a. Model van de Wyber (Van Emst, 1999).



Figuur 1b. Aangepast Model van de Wyber.

Bovenaan de component 'strategie'. Hiermee wordt het beleid van een school bedoeld, waarbij er vooral naar de school zelf wordt gekeken en niet alleen naar de omgeving. Links wordt de organisatiestructuur weergegeven. Dit heeft zowel betrekking op de manier waarop de organisatie is ingericht, als op de opbrengsten, procedures en regels. Om deze reden is

dit in figuur 1b aangegeven als 'instrumentele professionaliteit'. Bij de component 'systemen' gaat het om de systemen van de organisatie. In het onderwijs is dit bijvoorbeeld het leerlingvolgsysteem. Deze systemen sluiten aan bij de organisatiestructuur. Vervolgens de 'professionele cultuur', die betrekking heeft op de ontwikkeling van mensen. "Door begeleiding te zetten bij mensen op deze verandering van de mentale modellen, krijgt het cultuurelement in de organisatie een transformatie door te maken" (Bakker, 2015). In een organisatie hebben 'structuur' en 'cultuur' met elkaar te maken. Bij de ontwikkeling van mensen, ontwikkelt de cultuur van de organisatie en omgekeerd. Dit sluit aan op de theorie van Biesta (2015), die aangeeft dat kwalificatie en socialisatie (de organisatiestructuur) in balans moeten staan met subjectificatie (de professionele cultuur). In figuur 1b wordt de professionele cultuur aangegeven als 'normatieve professionaliteit', aangezien het in beide begrippen om de ontwikkeling van de persoon draait.

In het huidige spanningsveld wordt de focus steeds meer gelegd op de organisatiestructuur. De leraar ervaart steeds meer administratieve belasting en bureaucratie. Dit gaat ten koste van de professionele cultuur (Bruining, 2011 in Bakker, 2015). Doordat het onderwijs zich alleen richt op de linkerkant van de Wyber, wordt de leraar als producent van het product gezien en wordt er enkel gefocust op opbrengsten. Hierdoor komt de normatieve professionaliteit in het gedrang.

3.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk is onderzocht wat het spanningsveld is tussen de instrumentele en normatieve professionaliteit van de leraar. De oorzaken van het spanningsveld hebben deels met maatschappelijke ontwikkelingen te maken. Schnabel (2000) noemt vijf maatschappelijke ontwikkelingen: Individualisering, informalisering, informatisering, internationalisering en intensivering. Daarnaast is er sprake van een onduidelijke rolverdeling tussen de overheid en het onderwijs, waardoor voor de leraar een rol wordt weggelegd als producent van het product. Dit resulteert in het spanningsveld, waarbij de balans tussen de structuur en cultuur ontbreekt. Door de intensivering van de maatschappij en de nadruk op informatisering en opbrengsten, wordt de focus gelegd op de structuur, waardoor de cultuur uit het oog wordt verloren.

4. De effecten van het spanningsveld op het welbevinden van de leraar

4.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk werd de aanleiding tot het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit beschreven en hoe het spanningsveld in elkaar zit. Hieruit bleek dat tegenwoordig de focus wordt gelegd op de instrumentele professionaliteit, waardoor de normatieve professionaliteit wordt verzaakt. In dit hoofdstuk zal worden onderzocht wat de effecten hiervan zijn op het welbevinden van de leraar. Er wordt antwoord gegeven op de volgende deelvraag: *Welke effecten heeft het huidige spanningsveld op het welbevinden van de leraar, voor wat betreft de drie basisbehoeften?*

In dit hoofdstuk zal eerst worden ingegaan op de autonomie van de leraar, aansluitend competentie en tenslotte relatie. Aan de hand van de theorie in deze paragrafen zal daarna een kanttekening worden geplaatst.

4.2 Autonomie

Tegenwoordig wordt te veel aandacht geschonken aan de instrumentele professionaliteit. Er is sprake van het performativiteitsdiscours, zoals vermeld in hoofdstuk 3 (Kelchtermans, 2012). Dit heeft gevolgen voor de autonomie van de leraar. Leraren vinden het lastig te verdragen dat zij zich moeten verantwoorden bij externe controleurs, die geen aandacht schenken aan de professionaliteit van de leraar. Dit gevoel van miskenning is schadelijk voor de arbeidsvreugde (IJsseling, 2013). Een leraar vertelt: "Ik heb het idee dat er beslissingen worden genomen door mensen die nooit in het onderwijs hebben gezeten en nooit hebben ervaren hoe dat is.... Soms klinken hun theorieën heel mooi, maar ze zouden ze niet meteen aan iedereen in de praktijk moeten opleggen" (Steenbakkers, 2013). Er is sprake van een machtsprobleem. De macht is komen te liggen bij de besturen en sectorraden en de school en leraar beschikken niet meer over autonomie (Hooge, 2013; Visser, 2015). Doordat de leraar weinig tot geen beslissingsruimte en verantwoordelijkheid krijgt, heeft dit effect op de motivatie en toewijding van de leraar, zoals is besproken in hoofdstuk 2 (Hooge, 2013). In de afgelopen jaren is de mate van autonomie die de leraar bezit steeds meer afgenomen door nieuwe wettelijke vaststellingen, zoals de invloed van kerndoelen op de lesstof. Ook in 2010 is de autonomie van de leraar verder afgebakend, door de nieuwe wet 'Goed Onderwijs, Goed Bestuur', die het minimum van leerresultaten aangeeft (Hooge, 2013, p. 28).

Hooge (2013) geeft aan dat schoolbesturen tegenwoordig slechts beschikken over 'verkeerde autonomie' (p. 28). Ze krijgen de vrijheid wanneer het gaat om de organisatie en het beheren van de resultaten en opbrengsten. Echter krijgen zij geen vrijheid wanneer het gaat om zelfsturing, verantwoordelijkheid over de onderwijsleerprocessen en de doelen van het onderwijs. Daar waar de leraar kennis heeft en gemotiveerd is, krijgt hij niet de vrijheid en autonomie om deze kennis te gebruiken.

4.3 Competentie

Het huidige onderwijsbeleid heeft naast het effect op autonomie ook een uitwerking op de professionaliteit van de leraar. Dit productieproces vraagt een leraar die de voorgeschreven regels en protocollen plichtsgetrouw uitvoert (IJsseling, 2013). "De leraar is gedegradeerd tot uitvoerder" (Kneyber & Evers, 2013, p.118). De kennis van de leraar wordt niet erkend en datgene waar de leraar kennis van heeft, wordt tegenwoordig gedaan door centra en uitgeverijen met pedagogische en didactische kennis (Van Oostrom, 2007; Kelchtermans, 2012). Dit heeft tot resultaat dat er een deuk is ontstaan in het professionele bewustzijn van de leraar en dat hij voelt dat hij als professional niet meer serieus wordt genomen. Dit doet afbreuk aan de intrinsieke motivatie van de leraar (Banning, 2013; De Monitor, 2016).

Volgens Banning (2013), in navolging van Stevens (1999), is er hierdoor nauwelijks meer sprake van professionele groei van de leraar. De leraar zit vast aan de methode en er is geen aandacht meer voor persoonlijke groei of ontwikkeling. Er wordt te veel gefocust op de zaken die van de buitenkant zichtbaar zijn, zoals de opbrengsten en resultaten. Dit zorgt

ervoor dat er te weinig gefocust wordt op interne zaken, zoals de lerarenprofessionaliteit (Kelchtermans, 2012). Namelijk de morele verantwoordelijkheid, eigen kennisbasis en intenties van de leraar (zie hiervoor hoofdstuk 2). Van den Berg (2002, p. 613) sluit hierbij aan: "Too much energy is invested in the creation of new structures without attention to the... existential issues."

Tevens is er sprake van concurrentie tussen scholen, doordat resultaten meetbaar zijn en scholen op die manier met elkaar worden vergeleken. Biesta (2013) geeft aan dat er sprake is van een ratrace. Scholen vergelijken zich alleen nog maar met elkaar, om te kijken wie er beter is. De vraag over wat ze zelf willen bereiken, lijkt niet langer van belang.

Naast de ratrace is er sprake van 'teaching to the test'. Leraren halen trucs uit en maken gebruik van bepaalde handelingen om ervoor te zorgen dat een kind zo hoog mogelijk scoort. Dit zorgt voor veel druk op het gevoel van competentie. Er wordt veel verwacht, van zowel de leraar als het kind, om bepaalde resultaten te behalen. Wanneer je niet voldoet aan de verwachtingen, heb je gefaald. Dit geeft het gevoel dat je nooit goed genoeg bent (Sahlberg, 2011; Biesta, 2013). Onderzoek toont aan dat 80% van de leraren uit het primair basisonderwijs deze werkdruk als een groot probleem ervaart. 60,5% van de ondervraagden geeft aan dat dit negatieve invloed heeft op het plezier in het werk, maar ook de kwaliteit van werken (50,5%) (CNV Onderwijs, 2013).

De nadruk op goede resultaten, brengt een dilemma met zich mee (Kelchtermans, 2012). Leraren voelen zich verantwoordelijk voor de resultaten van de leerlingen. Slechte resultaten kunnen zorgen voor een leraar die zich schuldig voelt over de behaalde prestaties, goede resultaten kunnen zorgen voor voldoening. Echter, een te groot verantwoordelijkheidsgevoel voor de resultaten van de kinderen kan zorgen voor extra stress, werkdruk of het gevoel dat je als professional te kort schiet. Dit heeft uiteindelijk effect op de motivatie en het zelfvertrouwen van de leraar.

Een onderzoek van het programma 'De Monitor' (10 januari 2016) ondersteunt het bovenstaande. Leraren die meededen aan dit onderzoek geven aan dat de werkdruk in het onderwijs te hoog is. Ze komen klem te zitten in protocollen en administratie. Dit zorgt ervoor dat er weinig ruimte overblijft voor hun professionaliteit, om bijvoorbeeld goede en leuke lessen voor te bereiden.

4.4 Relatie

Zoals in hoofdstuk 2 wordt hier wederom ingegaan op de relatie tussen de leraar en zijn collega's, de leraar en de leerling en de leraar in relatie tot ouders.

Wanneer wordt gekeken naar het team binnen de school, dan zorgt het spanningsveld voor extra druk bij de leidinggevenden in een school. Zij staan namelijk middenin het spanningsveld. Ze moeten voldoen aan de eisen van bovenaf, maar willen ook voldoen aan de wensen van de leraren. Er is hier sprake van een loyaliteitsconflict, wat het soms lastig maakt om een goede relatie op te kunnen bouwen met de leraren (De Wit, 2013). Ook voor leraren onderling kan het spanningsveld effect hebben op de relatie. De nadruk op resultaten en het evalueren daarvan kan zorgen voor concurrentie tussen collega's. Er ontstaat een competitie om de hoogst mogelijke resultaten te behalen (Kelchtermans, 2012).

Naast de conflicten die kunnen ontstaan tussen de leidinggevende en de leraar en leraren onderling, geeft Biesta (2013) aan dat er in de meetcultuur geen aandacht is voor vertrouwen en het pedagogisch geduld. Volgens Van Gurp, Van Rees & Six (2015) moet er juist een balans zijn tussen de controle van de overheid en het vertrouwen dat de overheid heeft in de leraar. Wanneer de overheid te veel controle uitoefent op de leraar, is er geen sprake meer van vertrouwen, want controle ontstaat vanuit wantrouwen. Het ontbreken van vertrouwen kan dus zorgen voor een gevoel van wantrouwen bij de leraar (Evers, 2015).

Ten tweede kan het spanningsveld effect hebben op de relatie tussen de leraar en de leerling. Hier ontstaat een dilemma voor de leraar. Hij zal de keuze moeten maken tussen aandacht voor het curriculum of de persoonlijke leefwereld van de leerlingen. Denk bijvoorbeeld aan zaken die kinderen dagelijks meemaken. De leraar kan ervoor kiezen dit te

bespreken, met de consequentie dat dit ten koste gaat van de onderwijstijd die de leraar heeft voor het voorgeschreven curriculum (Kelchtermans, 2012). Daarnaast geven leraren aan dat de hoge werkdruk die zij ervaren effect heeft op de manier hoe zij op kinderen reageren. Ze reageren meer prikkelbaar en zijn strenger naar kinderen (De Monitor, 2016).

Ten derde het effect van het spanningsveld op de relatie tussen de leraar en de ouders. Hoewel oudergesprekken bijdragen aan de werkdruk die leraren ervaren (De Monitor, 2016), is er geen causaal verband te bemerken tussen het spanningsveld en de relatie tussen de ouders en leraren. Wel meldt het CNV Onderwijs (2014) dat ouders steeds mondiger worden, waardoor de helft van de jonge leraren overweegt te stoppen met hun baan.

4.5 Samenvatting

Dit hoofdstuk toont aan dat het ontbreken van de balans tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit een negatieve invloed heeft op het welbevinden van de leraar. De leraar heeft een tekort aan autonomie, doordat deze wordt ingenomen door de overheid. Daarnaast heeft de leraar het gevoel dat zijn professionaliteit niet serieus wordt genomen en tenslotte zorgt de grote werkdruk voor spanning op de relatie tussen leraren onderling en de relatie tussen de leraar en de leerling.

5. Mogelijke oplossingen

5.1 Inleiding

Vanuit de literatuur is er een aantal oplossingen dat wordt aangedragen ten behoeve van het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit van de leraar. In dit hoofdstuk zullen twee mogelijke oplossingen worden besproken. De ene oplossing benoemt de opdracht voor de overheid, de andere gaat in op de opdracht die er ligt voor de leraar. Er wordt op de volgende deelvraag antwoord gegeven: *Welke mogelijke oplossingen worden uit de literatuur aangedragen voor het huidige spanningsveld?*

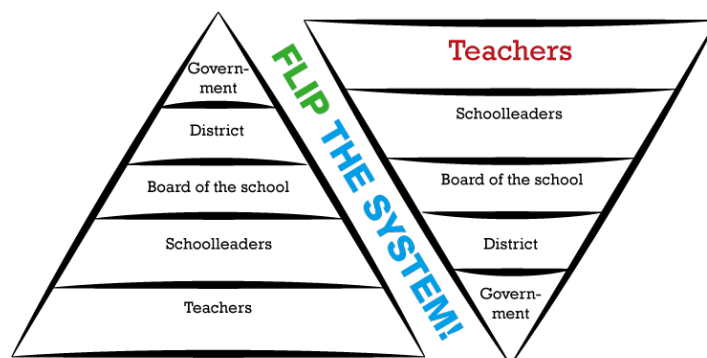
Wel moet hierbij de kanttekening worden gemaakt dat elk van deze antwoorden niet een op zichzelf staand, kant en klaar antwoord is op het huidige spanningsveld. Uiteindelijk moet er een goede balans gevonden worden tussen de drie domeinen zoals Biesta (2010) die aangeeft (hoofdstuk 3), om goed onderwijs en een goede werkomgeving voor de leraar te creëren.

5.2 De opdracht voor de overheid

In het onderwijs heeft de meetcultuur de overhand gekregen, met de consequentie dat de leraar over onvoldoende autonomie en professionele ruimte beschikt (Hooge, 2013). De leraar is nu slechts een uitvoerder van voorgeschreven wetten en methodes, die vertellen hoe de leraar zijn of haar vak moet realiseren (Kneyber en Evers, 2013). Hierin liggen twee opdrachten voor de overheid weggelegd.

Ten eerste moet de overheid volgens Banning (2013) afscheid nemen van de instrumentele benadering. Het onderwijs is mensenwerk. Het draait om mensen, waarden en normen en dit valt niet te meten. Het vraagt daarom om een 'mensgerichte benadering, die recht doet aan alle menselijke processen die de kern van het onderwijs uitmaken' (Kneyber en Evers, 2013, p. 130).

Ten tweede moet de leraar meer steun krijgen vanuit de overheid en het vertrouwen dat hij zijn beroep kan uitoefenen met de professionele kennis die hij bezit (Evers, 2015). Kneyber en Evers (2013) spreken over 'flipping the system' (p. 270). Zij pleiten voor collectieve autonomie voor de leraar, waarbij het bestuur, de overheid, de inspectie, etc. verantwoording moeten afleggen aan de leraar en niet andersom. Zoals aangegeven in figuur 2.



Figuur 2. 'Flip the System' (Evers, 2014).

De linkse piramide verbeeldt in grote lijnen het systeem zoals deze nu is, waar het niet zozeer gaat om de vorm van de piramide, maar om de lagen die er bestaan in het systeem. Op deze manier krijgt de leraar meer professionele ruimte. Onderzoek (Farris-berg en Dirkswager, 2013) toont aan dat dit een positief effect heeft. Er ontstaat een lerende cultuur, er is sprake van een gemeenschappelijke visie, er ontstaat een constante dialoog tussen leraren over onderwijsverbetering, er is sprake van samenwerking en leraren ervaren eigenaarschap.

Hoofdstuk 2 toont aan dat de aanwezigheid van autonomie, competentie (namelijk de lerende cultuur) en de samenwerking tussen leraren (relatie) zorgt voor een positief welbevinden (Deci & Ryan, 2002). 'Flipping the system' zou dus resulteren in een positief welbevinden voor de leraar en een nadruk leggen op de normatieve professionaliteit, door te vertrouwen op de professionele kwaliteiten van de leraar in plaats van het uitoefenen van controle door middel van de meetcultuur. Er is op deze manier geen sprake meer van een spanningsveld, omdat de leraar zelfstandig voor een balans kan zorgen tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit.

Kneyber en Evers (2013) geven wel aan dat deze oplossing kan zorgen voor mislukkingen. Er bestaat namelijk de kans dat, wanneer leraren collectieve autonomie bezitten, ze niet weten hoe ze met deze vorm van vrijheid om moeten gaan. Het kan flinke gevolgen hebben voor het onderwijs. Voorgeschreven regels verdwijnen en het zal ingaan tegen de huidige afrekencultuur.

Daarnaast sluiten Kneyber en Evers (2013) niet uit dat er mogelijk al veel ruimte voor autonomie bestaat. Veel meer dan waar de leraar zich tot nu toe bewust van is. Dat brengt ons tot de volgende oplossing, namelijk de opdracht voor de leraar.

5.3 De opdracht voor de leraar

Naast het feit dat er een opdracht ligt voor de overheid om iets te doen aan het spanningsveld waarin de leraar verkeert, ligt er voor de leraar zelf ook een opdracht. Uit het onderzoek van het CNV Onderwijs blijkt dat 80% van de leraren primair basisonderwijs de werkdruk als een groot probleem ervaart. Een ander onderzoek geeft daarnaast aan dat 71% van de leraren de inspectie de schuld geeft van de administratieve druk (Verus, 2016). Staatssecretaris Dekker bracht in een uitzending van onderzoeksprogramma De Monitor (KRO-NCRV, 2016) een nuance aan in deze cijfers, waarmee hij gelijk de opdracht voor de leraar aangaf. Hij vertelde: "U bent niet verplicht om al die plannen te maken. Als het niet helpt om beter onderwijs te geven, begin er dan niet aan." Hiermee impliceert Dekker dat de ervaring van de administratieve druk deels ligt aan de houding van de leraar zelf. Hij vervolgt: "Ik denk niet dat er een eenvoudige oplossing is om dit te doen. Ik geloof wel dat een oplossing van iedereen moet komen. Het is dus niet een kwestie van 'we zetten hier een knopje om in Den Haag en dan is het probleem weg'. We kunnen een aantal dingen hier doen met wetten, met regels en met geld, maar een aantal dingen moet ook op de scholen zelf gebeuren. Daarvoor heb je goede schoolleiders nodig, goede bestuurders, maar ook leraren die zeggen 'ik pik het niet langer, ik doe dit niet langer zo'." In de uitzending van De Monitor komt ook de inspectie aan het woord, die deze mening ondersteunt.

Kneyber en Evers (2015) sluiten eveneens hierbij aan. Zij vinden dat de leraar zelf in beweging moet komen en spreken over 'het handelingsvermogen van leraren' (Kneyber en Evers, 2015, p. 14). De leraar moet leren om zijn ruimte in te nemen en de ruimte die hij krijgt ook daadwerkelijk gaan gebruiken. Omwille van de grootte van dit onderzoek wordt niet verder op dit begrip ingegaan en wordt verwezen naar Het Alternatief II (Kneyber en Evers, 2015). Kneyber en Evers (2015) concluderen dat het niet zozeer ligt aan de hoeveelheid ruimte die de leraar krijgt, maar de manier waarop de leraar gebruik maakt van die ruimte. Het handelingsvermogen van de leraar moet volgens hen aangewakkerd worden.

Zowel Kneyber en Evers (2015) als de overheid en inspectie, zijn van mening dat er naast een opdracht voor de overheid ook een opdracht voor de leraar is, om te werken aan het huidige spanningsveld en de werkdruk die leraren ervaren. De leraar moet volgens hen in actie komen en de ruimte innemen die hij verdient.

5.4 Samenvatting

Voor de oplossing van het huidige spanningsveld worden in dit hoofdstuk twee voorstellen aangedragen, die beide een bijdrage zouden kunnen leveren. Daar waar de overheid meer ruimte moet geven voor de professionaliteit van de leraar, dient de leraar deze ruimte ook te pakken. De overheid doet een stap terug, de leraar een stap vooruit.

6. Methode van onderzoek

6.1 Inleiding

In het voorgaande deel is een beeld geschetst van het welbevinden van de leraar op het gebied van autonomie, competentie en relatie. Daarnaast is gekeken naar het huidige spanningsveld in het onderwijs, tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit van de leraar en de effecten hiervan op het welbevinden van de leraar.

In het tweede deel wordt ingegaan op het praktijkonderzoek, door middel van interviews die zijn afgenomen bij zowel leraren als andere onderwijsbetrokkenen. Dit interview heb ik tevens zelf ingevuld, waarbij ik heb kunnen reflecteren op mijn eigen handelen en welbevinden als leraar.

Het praktijkonderzoek zal ertoe dienen het theoriedeel te verifiëren en andere niet in de theorie gemarkeerde facetten toe te voegen. Er zal worden gekeken of dat wat de theorie aangeeft, ook daadwerkelijk in de praktijk is terug te vinden. Aan de hand van de deelvragen die zijn terug te vinden in hoofdstuk 1, zal antwoord worden gegeven op de probleemstelling:

‘Hoe is het welbevinden van leraren, voor wat betreft de drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie, in het spanningsveld tussen de instrumentele en normatieve professionaliteit?’

Dit hoofdstuk zal zich richten op de opbouw van het praktijkonderzoek. Er wordt ingegaan op de onderzoeksgroep, het soort onderzoek, de onderzoeksinstrumenten en tenslotte de manier waarop het onderzoek is uitgevoerd.

6.2 Onderzoek

Er is in dit deel sprake van een kwalitatief-explorerend onderzoek (Baarda, 2014). Dit houdt in dat er gegevens zijn verzameld door middel van interviews. Deze interviews zijn afgenomen bij verschillende doelgroepen (namelijk leraren uit vernieuwend- en basisonderwijs en onderwijsbetrokkenen) om te kijken of hierin nog verschillen te bemerken zijn, met betrekking tot het welbevinden van de leraar.

Het interview wordt afgenomen door middel van een semigestructureerde vragenlijst. Dit houdt in dat de vragen deels uit het theoriedeel komen en deels voortkomen uit het gesprek en aansluiten bij het betreffende gespreksonderwerp. Het interview is opgebouwd uit vijf onderdelen. Het eerste onderdeel gaat in op het spanningsveld. Vervolgens wordt er ingegaan op de drie basisbehoeften, namelijk autonomie, competentie en relatie. Tenslotte wordt er in het laatste deel ingegaan op het welbevinden van de leraar. Dit wordt gedaan om de antwoorden die gegeven zijn in de vorige vragen te bevestigen. Het format van het interview is terug te vinden in bijlage 1.

Met de resultaten uit de interviews wordt de theorie geverifieerd. Zo nodig worden hier nieuwe inzichten aan toegevoegd. Eveneens wordt aan de hand van de resultaten een antwoord gegeven op de genoemde deelvragen in hoofdstuk 1.

6.3 Onderzoeksgroep

Het interview wordt afgenomen bij acht onderwijsdeskundigen. Deze deskundigen komen uit verschillende gebieden van het onderwijs, om zo een goed beeld te kunnen schetsen van het welbevinden van de leraar binnen meerdere vormen van het basisonderwijs in Nederland. De onderzoeksgroep bestaat uit leraren uit het regulier basisonderwijs, democratisch onderwijs, speciaal onderwijs en ervaringsdeskundigen, die op een andere manier bij het onderwijs zijn betrokken. Dit zijn directeuren en onderwijsspecialisten.

Om de privacy van deze respondenten te bewaken, worden er in dit onderzoek geen namen genoemd. Vandaar dat de respondenten met karakters zullen worden onderscheiden. De volgende respondenten hebben een bijdrage geleverd aan het praktijkonderzoek:

- Respondent A, leraar op een democratische basisschool in Driel.
- Respondent B, lerares Engels op een democratische school in Den Haag, voor basis- en middelbaar onderwijs.
- Respondent C, lerares in de bovenbouw op een christelijke basisschool in Nijkerk. Zij is bezig met het opzetten van een nieuwe leerlijn voor rekenen, waarvoor zij ook een master heeft gevolgd.
- Respondent D, lerares in de onderbouw op een christelijke basisschool in Veenendaal, waar wordt gewerkt met units en het halfjaarlijks systeem.
- Respondent E, lerares in de bovenbouw op een christelijke basisschool in Veenendaal.
- Respondent F, lerares in het speciaal basisonderwijs in Zetten.
- Respondent G, directeur van een christelijke basisschool in Nijkerk.
- Respondent H, directrice van een democratische school in Den Haag, voor basis- en middelbaar onderwijs.
- Respondent I, voorheen leraar, auteur van meerdere onderwijs gerelateerde boeken, begeleidde in meer dan twintig landen educatieve projecten.

6.4 Codering

Bij het verwerken van de interviews en het ordenen van de resultaten, is gebruik gemaakt van gesloten en open codes. De gesloten codes zijn gekozen op basis van de deelvragen die in het praktijkdeel worden beantwoord en op basis van de theorie. Aan de hand van deze codes is getracht een antwoord te geven op de deelvragen en uiteindelijk de probleemstelling van dit onderzoek.

Echter zijn deze gesloten codes niet voldoende. Naar aanleiding van de interviews bleek dat er meerdere codes van belang zijn in dit onderzoek. Deze codes worden niet genoemd in de theorie. Omdat dit onderzoek exploratief van aard is, zijn daarom deze codes, de open codes, toegevoegd. Deze zijn samengesteld door eigen interpretatie van de geboden werkelijkheid uit de interviews. In de tabel hieronder is een overzicht te vinden van de gesloten en open codes. Bij de gesloten codes wordt aangegeven op welke plek deze zijn terug te vinden in de theorie.

Tabel 1. *Open codes en gesloten codes*

	Codes	§ Scriptie	Bron
gesloten codes	welbevinden	§2.0, §2.2	Deci & Ryan (1985). Wilkesmann & Schmid (2013)
	autonomie	§2.2.1	Evers, J., Kneyber, R. (2013) Deci en Ryan (2002) Hagger & Chatzisarantis e.a. (2007) Stevens (2008) Banning (2013)
	competentie	§2.2.2	Mulder, Weigel & Collins (2007) Eikelenboom, (2009) Sahlberg, P. (2011) Stevens, L. (2008)
	relatie	§2.2.3	Evers, J., Kneyber, R. (2013) Stevens (1999) Eikelenboom (2009) Kelchtermans (2009) Janssen-vos & Weijers (2009)
	professionaliteit	§2.2.2.1	Platform onderwijs2032 SER advies (2015) Kneyber en Evers (2013) Kelchtermans (2012)

			Van Manen (2002)
	feedback	§2.2.1, §2.2.2, §2.2.3.1	Joyce, B. & Showers, B. (1980) Deci en Ryan (2000)
	spanningsveld	§3.1, 3.3	Kelchtermans (2012) Blake et al. (1998) Masschelein & Simons (2003) Biesta (2010) Biesta (2015) Van Emst (1999) Bakker (2015) Bruining (2011)
	normatieve professionaliteit	§3.2.1	Kneyber & Evers (2013) Wassink & Bakker (2013)
	instrumentele professionaliteit	§3.2.2	Wassink en Bakker (2013)
	meetcultuur	§5.1	Hooge (2013)
	open codes		
	gelijkwaardig	n.v.t.	Respondent A, Respondent E, Respondent G, Respondent H,
	persoonlijke ruimte	n.v.t.	Respondent A, Respondent F, Respondent G, Respondent H
	gezamenlijke visie	n.v.t.	Respondent E, Respondent G,
	verantwoordelijk	n.v.t.	Respondent A, Respondent E, Respondent G, Respondent H, Respondent I,
	rol	n.v.t.	Respondent A, Respondent D, Respondent E, Respondent H.
	balans	n.v.t.	Respondent A, Respondent D, Respondent F, Respondent G

Verantwoording codering

De gesloten codes zijn gebaseerd op de theorie- en praktijkvragen. Er is gebruik gemaakt van de codes *autonomie*, *competentie* en *relatie*, om een goed beeld te kunnen krijgen van het welbevinden van de leraar. De theorie toont aan dat de aanwezigheid van deze drie behoeften zorgt voor een positief welbevinden (zie hoofdstuk 2). Vandaar ook de keuze voor de code *welbevinden*. De professionaliteit van de leraar valt onder de basisbehoefte competentie. Om deze reden is de code *professionaliteit* toegevoegd aan de lijst. Eveneens valt de code *feedback* onder de basisbehoefte relatie. Feedback draagt bij aan de ontwikkeling en professionalisering van de leraar (hoofdstuk 2). De codes *spanningsveld*, *normatieve professionaliteit* en *instrumentele professionaliteit* zijn gekozen om een beeld te kunnen schetsen van het spanningsveld die de respondenten ervaren. Dat kan het spanningsveld zijn tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit, of een ander spanningsveld. Op deze manier blijft de mogelijkheid bestaan om nieuw inzicht te krijgen in andere spanningsvelden die leraren ervaren in het onderwijs. Tenslotte de code *meetcultuur*. Dit begrip wordt in de theorie meerdere malen genoemd wanneer wordt gesproken over het spanningsveld. Met deze code wordt gekeken of dit ook wordt ervaren in de praktijk.

Aan de gesloten codes zijn zes open codes toegevoegd. Deze werden niet genoemd in de theorie, maar komen herhaaldelijk terug in de interviews. Wanneer de respondenten spraken over relatie en competentie, kwamen vaak de codes *gelijkwaardig*, *persoonlijke ruimte* en *gezamenlijke visie* naar voren. De aanwezigheid van deze drie draagt bij aan het welbevinden, zo blijkt uit de interviews. Ook de mate van verantwoordelijkheid draagt bij aan het welbevinden van de leraar, in de lijst aangegeven als de code *verantwoordelijk*. Deze valt onder de code *professionaliteit*, zie hoofdstuk 2.

Tenslotte de codes *rol* en *balans*. De aanwezigheid van het spanningsveld tussen de instrumentele en normatieve professionaliteit hangt deels af van de rol die de leraar heeft in de school, maar ook van de mate waarin er een balans aanwezig is tussen de twee vormen van professionaliteit. In de interviews wordt meerdere malen deze link gelegd. Om deze reden zijn de twee codes toegevoegd aan de lijst, om zo een beter beeld te kunnen schetsen van het spanningsveld waarin de leraar zich bevindt.

7. Onderzoekresultaten

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal aan de hand van de interviews antwoord worden gegeven op drie deelvragen. De resultaten uit dit interview dienen om de theorie te verifiëren en zo nodig zaken toe te voegen, die niet in de theorie worden genoemd. Zoals aangegeven in het vorige hoofdstuk, is het interview afgenomen bij respondenten die op verschillende manieren betrokken zijn bij het onderwijs. Op deze manier wordt getracht een zo realistisch mogelijk beeld te kunnen krijgen van de opinie en ervaringen van de (ervarings-) deskundigen uit het onderwijs.

Aan de hand van zowel de open als gesloten codes, zijn de interviews geanalyseerd en verwerkt. Er is gekeken of de gesloten codes terugkwamen in de interviews, wat er gezegd werd over deze codes en er zijn open codes toegevoegd. Zie voor deze codes het vorige hoofdstuk. Uit de gecodeerde interviews en de geselecteerde fragmenten die aansloten bij de codes zijn de volgende resultaten gekomen, weergegeven in dit hoofdstuk. In het eerste deel van het hoofdstuk zal worden ingegaan op het oordeel van de (ervarings-) deskundigen, voor wat betreft het welbevinden van de leraar op het gebied van autonomie, competentie en relatie. Dit deel zal op dezelfde manier worden opgebouwd als hoofdstuk 2. Ook zal worden aangegeven waar de respondenten verbetering en/of verandering in willen zien. Dit wordt toegevoegd aan deze deelvraag, zodat de resultaten meegenomen kunnen worden in de aanbevelingen. In het tweede deel zal worden ingegaan op de ervaringen van de (ervarings-)deskundigen in het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit.

Tenslotte zal ik dit onderzoek toepassen op mijn eigen ervaringen in het onderwijs. Ik zal zelf antwoord geven op de vragen die ik de respondenten heb voorgelegd en aan de hand van de reflectiecyclus van Korthagen (Korthagen, 2002) reflecteren op mijn eigen welbevinden als leraar in het basisonderwijs (zie bijlage 11). Ik maak gebruik van deze techniek, omdat ik aan de hand van de reflectiecyclus op een systematische manier kan reflecteren op mijn ervaringen.

7.2 Het oordeel over het welbevinden van de leraar

Zoals aangegeven in de theorie, zorgt de aanwezigheid van autonomie, competentie en relatie voor een positief welbevinden (Deci & Ryan, 1985). Om deze reden is in de interviews op elk van de basisbehoeften expliciet ingegaan, om zo een duidelijk beeld te kunnen schetsen van het welbevinden van de leraar. Om deze uitkomsten te verifiëren, is de respondenten aan het einde van het interview nog een keer gevraagd naar het welbevinden van de leraar en of alle drie de basisbehoeften aanwezig zijn. De complete vragenlijst is te vinden in de bijlage 1.

7.2.1 Autonomie

Wanneer werd gevraagd naar de mate van autonomie die de respondenten ervaren in het onderwijs, werden verschillende antwoorden gegeven. Respondent C gaf aan veel autonomie te ervaren. Zij ervaart dit als prettig en krijgt de vrijheid om de dingen te doen: “Dat voelt wel lekker. Dat wanneer je het aankunt, je gewoon je ding kunt doen en jezelf kunt ontwikkelen en daarmee ook de school helpt ontwikkelen” (bijlage 4). Respondent C geeft daarnaast aan dat het haar extra plezier geeft, wanneer ze deze ruimte krijgt. Respondent D sluit hierbij aan en noemt ook de hoeveelheid ruimte die zij ervaart, doordat de schoolleiding niet in haar nabijheid is. Deze mate van autonomie en de hoeveelheid ruimte dragen bij aan het plezier in het beroep.

De mate van autonomie hangt bij respondent C en D deels af van de ruimte die zij krijgen van de schoolleiding. Wanneer de schoolleiding de leraar niet deze ruimte geeft om autonoom te kunnen zijn, ontstaat er spanning. Respondent E geeft aan zich wel autonoom te voelen, maar ervaart niet de ruimte en vrijheid om deze te kunnen uiten.

Wanneer de leraar te veel druk ervaart, door de schoolleiding of door de hoeveelheid werk (respondent F), wordt er niet voldoende autonomie ervaren. De respondenten geven aan dat dit effect heeft op hun ontwikkeling, de motivatie en de wil om harder te gaan lopen.

Ook de respondenten die op een andere manier betrokken zijn bij het onderwijs, beamen deze uitkomsten. Respondenten G en H geven aan de leraren de ruimte en verantwoordelijkheid te geven, zodat zij autonomie ervaren. Respondent G: "Dat is vrijheid. Je moet gewoon je verstand gebruiken en nadenken over de dingen die je doet. Autonomie gaat zelfs zo ver dat collega's vrij zijn om te bepalen of ze wel of niet naar een vergadering komen. Kom je niet, dan heb je in mijn beleving iets te doen wat veel belangrijker is dan hier te zitten" (bijlage 8). Dit resulteert in een positief welbevinden. Respondent G geeft aan dat dit te maken heeft met de professionele cultuur, waarin er sprake is van vertrouwen en ruimte.

Kortom, de aanwezigheid van ruimte geeft de leraar de mogelijkheid om autonoom te zijn. Grijpt de schoolleiding te veel in, dan kunnen leraren niet autonoom werken.

7.2.2 Competentie

De respondenten gaven aan dat het gevoel van competentie samenhangt met de verantwoordelijkheid die je krijgt, maar ook de verantwoordelijkheid die je neemt. "Het zou heel mooi zijn als schoolbesturen en directies achter de leraar gaan staan" (Respondent A, bijlage 2). Ook hier wordt vaak het begrip 'ruimte' genoemd (Respondent A, Respondent H, Respondent G). De ruimte en het vertrouwen van het schoolbestuur dat je de dingen kan. Respondent D geeft aan dat, wanneer je leergierig bent en dit door het schoolbestuur wordt gestimuleerd, het jou meer zelfvertrouwen geeft omdat je meer kennis vergaart. Daarbij kan je die kennis weer met het team delen, wat zorgt voor een betere band binnen het team. Respondent G vertelt: "Volgens mij draagt dat heel erg bij aan jouw basisbehoefte als leerkracht, dat jij gewoon serieus wordt genomen, omdat je gewoon een hoge opleiding hebt genoten. De keerzijde van het onderwijs is wel, dat het een truttige machine is. Het onderwijs is één grote betutteling van regeltjes, afspraken, draaiboekjes... Dat is een soort dwangbuis van het in de hand proberen te houden van systemen. Daarmee houd je mensen wel kort en klein" (bijlage 8).

Hoewel de respondenten aangeven dat de aanwezigheid van de basisbehoefte competentie voor een deel bij het schoolbestuur ligt, geven ze ook aan dat dit bij de leraar zelf ligt en de manier waarop hij omgaat met zijn professionaliteit. Zo vertelt Respondent C dat het ligt aan je eigen houding en hoe professioneel je daarin bent. Je moet voor jezelf en je professionaliteit opkomen en daarin respect afdwingen (Respondent D, Respondent G). "De verandering begint bij jezelf. De omgeving kan er ook iets aan doen, als jij aangeeft wat je nodig hebt" (respondent F, bijlage 7).

Wanneer de leraar wel de ruimte krijgt om mee te denken en zijn professionaliteit te tonen, zorgt dat voor het gevoel dat je onderdeel bent van de school (Respondent F).

7.2.3 Relatie

De mate van autonomie en competentie hangt samen met de aanwezigheid van relatie. De relatie met collega's, maar ook met kinderen. Hoe deze tot stand komt, verschilt heel erg. Zo geven de respondenten ook verschillende antwoorden wanneer het gaat over relatie. Op de scholen waar gewerkt wordt met de sociocratische besluitvorming (respondent A, Respondent H) is er sprake van een hecht team. Iedereen heeft inbreng en er is een gedeelde verantwoordelijkheid. Respondent A voelt zich dan ook "gedragen door mijn collega's" (bijlage 2).

Echter geven de Respondenten C, D, E, F, G en H aan dat ze moeilijkheden ervaren met het geven van feedback. Meerdere respondenten hebben hier een studiemiddag over gehad (Respondenten C, D, E en G), maar het blijft voor veel leraren toch lastig. Dit heeft te maken met een grote school (Respondent C), waardoor je niet iedereen even goed kent. Andere argumenten zijn het feit dat het makkelijker is om positief te blijven (Respondent C,

D, G en H) of dat de hoeveelheid werk te veel aandacht vraagt (Respondent D, Respondent F).

Wel geven de respondenten aan dat ze graag feedback op een goede manier zouden willen geven aan elkaar, maar hiervoor is openheid nodig (Respondent E), een goede relatie en het gevoel van veiligheid. Op deze manier wordt feedback niet als kritiek opgevat (Respondent G). Naast het geven van feedback geven de respondenten aan dat het hebben van een gemeenschappelijke visie bijdraagt aan een goede relatie met het team (Respondent B, E en H).

Alle respondenten geven aan een goed contact te hebben met de ouders. Er is sprake van gelijkwaardigheid (Respondent B, Respondent H). Er wordt aangegeven dat de communicatie met de ouders heel belangrijk is (Respondent B). In de samenwerking met ouders geven respondenten aan dat de rolverdeling van belang is. De leraar is de professional en overlegt met de ouders. De ouders hebben geen inbreng in het didactische stuk (Respondent D). Respondent E geeft aan dat ze aan het begin van het jaar communiceert met de ouders en de groepsafspraken bekend maakt. Wanneer ouders dan ergens mee zitten, komen ze altijd met een andere toon naar je toe dan wanneer je niet goed communiceert.

De respondenten reageren allemaal positief op de relatie met kinderen. Dit heeft onder andere te maken met de sociocratische besluitvorming (Respondent A, Respondent H) waarin ook de kinderen worden betrokken. Kinderen zijn niet gelijk, maar wel gelijkwaardig aan de leraar (Respondent H). Ook het gebruik van het portfolio (Respondent D) en coachinggesprekken (Respondent A) dragen hieraan bij. Respondenten geven aan dat een goede relatie met het kind vooraf gaat aan het komen tot leren. Respondent D vertelt dat dit een meerwaarde is voor het werk in het onderwijs. Echter, de persoonlijke relatie met kinderen maakt het soms wel moeilijk om te bepalen waar de grens ligt. Je blijft namelijk de leraar.

Opvallend is dat de respondenten aangeven dat zij steeds meer een andere rol gaan innemen, doordat ze de kinderen meer verantwoordelijkheid geven. Zo vertelt Respondent E: "Doordat je het eigenaarschap ook bij de kinderen neerlegt, dus dat niet alleen jij degene bent die alles aan het uitleggen is en aan het doen bent en doordat je hen eigenaar maakt van hun werk, maak je ze ook verantwoordelijk... Dat zorgt ervoor dat ik niet meer alles hoeft te sturen en dat ik meer aan het begeleiden ben. Het geeft mij meer ruimte" (bijlage 6). Ook Respondent C geeft aan dat zij soms meer een rol als coach heeft en op andere momenten weer leider is. Het schakelen tussen deze rollen kan spanning opleveren (Respondent A, Respondent C). Respondent E vertelt dat dit vraagt van de leraar om te kunnen schakelen tussen deze rollen. Soms ben je leider, soms manager en soms een coach. Ook Respondent H geeft aan zich soms meer een coach te voelen.

Respondent F geeft aan dat, wanneer je geen relatie met de kinderen kunt opbouwen, dit het werk moeilijker maakt, omdat dat juist is wat je als leraar graag doet.

7.2.4 Een positief welbevinden?

Ter verifiëring werd aan het einde van het interview de respondenten de vraag gesteld of de drie basisbehoeften, namelijk autonomie, competentie en relatie, aanwezig waren. Ook werd gevraagd waar nog verbetering in kan worden aangebracht. Aangezien deze vraag veel informatie verschaft voor de beantwoording van de probleemstelling, zijn de uitspraken van de respondenten onder elkaar gezet en eveneens gekoppeld aan enkele codes uit de lijst.

Zoals te zien in onderstaande tabel, zijn de uitspraken verschillend. De variabelen die worden aangegeven zijn de cultuur van de school (Respondent G, Respondent H, Respondent I) en de samenhang binnen het team (Respondent E).

Tabel 2. *Uitspraken over de aanwezigheid van de basisbehoeften autonomie, competentie en relatie, de mogelijke aanwezigheid van een positief welbevinden en over de vraag waar verbetering in kan worden aangebracht*

Respondent A, bijlage 2:	
Instrumentele professionaliteit	“Ja, heel erg [de aanwezigheid van de drie basisbehoeften]. Er valt zo veel op zijn plek op de Vallei, zoals ik het graag zou willen. Ik heb echt het gevoel dat ik in een paradijsbaan terecht ben gekomen. Het enige wat niet klopt en wat ook niet valt op te lossen, is dat wij worden gejaagd door de klok. Dat je binnen bepaalde tijd lessen hebt en daarbinnen ook lessen plant, zodat kinderen de tijd in de gaten moeten houden. Het andere wat we willen gaan doen is dat wij als team beter op elkaar gaan letten in de zorg en de energie die het allemaal kost. Dat we een systeem verzinnen niet om elkaar op te vangen wanneer we vallen, maar om dat voor te zijn.”
Relatie Verantwoordelijk	
Respondent B, bijlage 3:	
Autonomie Meetcultuur	“Ik denk dat daar op De Vrije Ruimte heel hard aan gewerkt wordt. Ik dat denk dat autonomie onvoldoende aan bod komt. Omdat je van alles moet meten, kun je niet vrij handelen.”
Respondent C, bijlage 4:	
Relatie	“Ja, dat denk ik wel. Verbetering kan altijd. Dat zit hem dan vooral op het vlak van communicatie. Je zit met zoveel mensen, dat er soms nog weleens iets gebeurt. En je hebt natuurlijk dat proces waar we inzitten wat nog steeds verbetert en steeds nieuwe inzichten oplevert. Daarin gaan we gewoon verder, ook met ouders. Voor nu heb ik het gevoel dat het wel goed zit.”
Respondent D, bijlage 5:	
Competentie /professionaliteit	“Ja. Ik zou meer willen met mijn specialiteit binnen de school. Ik heb vrij veel kennis, maar daar is nog weinig ruimte en tijd voor om dat door de hele school te gaan gebruiken.”
Respondent E, bijlage 6:	
Relatie Gezamenlijke visie	“Ik denk dat ik voor mijzelf nog meer aan die relatie zal moeten doen. Niet in de klas, maar met het team. Met meer mensen gaan samenwerken die dezelfde visie en missie hebben.”
Respondent F, bijlage 7:	
Autonomie	“Nee. Er moet iets veranderd worden, anders houd ik het niet vol. Ik zou het graag weer onderdeel van mijzelf willen laten zijn. Dat ik echt met plezier weer naar mijn klas ga en mijn ding mag doen. Ik denk dat je daar zelf debet aan bent. Ik denk dat verandering bij jezelf begint.”
Respondent G, bijlage 8:	
Welbevinden Relatie / persoonlijke ruimte	“Het welbevinden van leerkrachten scoort heel hoog. Dat is niet vanzelfsprekend. Dat heeft volgens mij voor een deel te maken met cultuur. Die cultuur heeft alles te maken met een aantal dingen: vertrouwen hebben in, ruimte geven aan en de professionele relatie, bouwen aan samenwerking.”
Respondent H, bijlage 9:	
	“Die ingrediënten zijn zeker aanwezig. We hebben het daar niet actief over, maar het is meer dat het verweven zit in de manier waarop wij de school runnen.”
Respondent I, bijlage 10:	
Welbevinden Meetcultuur	“Het welbevinden is over het algemeen, zoals ik het ervaar, te laag. De werkdruk is te hoog en er zijn te veel leerkrachten die

	onder spanning staan en gespannen zijn, of te maken krijgen met een burn-out. Het ziekteverzuim is te hoog. In het hele onderwijs zie je dat de druk te hoog is. De leraar krijgt te weinig autonomie. Ik denk dat heel veel besturen te veel ingrijpen in klassen, waardoor leraren niet autonoom kunnen werken.”
--	---

7.3 Het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit

De respondenten hadden verschillende ervaringen met het spanningsveld. Enkele respondenten ervaren de spanning wel. Andere respondenten ervaren niet het spanningsveld tussen de instrumentele en normatieve professionaliteit, maar een ander spanningsveld.

Respondent C geeft aan het spanningsveld te herkennen. Zij vertelt over de toetscultuur waarin zij op school zitten en dat zij en haar collega's daar eigenlijk vanaf willen. Leraren willen al gauw iets aftoetsen om zo te weten te komen of de kinderen de stof beheersen. Op haar school proberen ze deze cultuur los te laten, maar dat is makkelijker gezegd dan gedaan. Ook Respondent F herkent het spanningsveld: "Toevallig komt over een paar weken de onderwijsinspectie. Die kijken wel hoe een leerling zich ontwikkelt. Dat vind ik heel moeilijk, want er zijn leerlingen bij die heel lang geen onderwijs hebben gehad. Een meisje wat momenteel heel erg depressief is, komt maar een half uur op school. Die kun je echt geen wiskundetoetsen geven. Maar de onderwijsinspectie wil het wel zien" (bijlage 7). Ze geeft aan in een spagaat te zitten: "Aan de ene kant heb ik het vak gekozen omdat ik er voor het kind wil zijn. Je merkt nu dat je van bovenaf dingen moet doen, waardoor je dat voor mijn gevoel een beetje verliest." Respondent E geeft eveneens aan het spanningsveld te herkennen. Echter speelt het bij haar meer binnen het team af en minder tussen de school en inspectie. Ze geeft aan dat de school heel erg gericht is op cijfertjes en dat zij zich daar niet op richt. Zij wil graag aan de gang gaan met het welbevinden van de kinderen en groepsdynamica, maar haar collega's vinden dit lastig "omdat ze vinden dat je geen psycholoog bent" (Respondent E, bijlage 6). Respondent I spreekt zelf veel leraren en schoolleiders en vertelt het volgende over het spanningsveld: "Leerkrachten hebben een zware taak in de klas om kinderen te begeleiden, op te leiden en te laten ontwikkelen en worden in beslag genomen door de toetscultuur en de administratieve last. Ze moeten heel veel schrijven, verslag leggen en toetsen. De druk van de toetscultuur zorgt voor frustratie en irritatie" (bijlage 10). Respondent G geeft eveneens aan dat het didactische in de school zwaar de overhand heeft: "Ik vind dat het pedagogische veel meer de overhand moet krijgen en ik vind dat wij meer terug moeten naar de pedagogiek van het vak" (bijlage 8).

Op de vraag of ze de meetcultuur helemaal weg willen hebben, geven Respondent C en Respondent E aan dat ze een balans willen zien. Toetsen blijven nodig, om kinderen te kunnen laten zien op welk niveau ze zitten en hoe ze zich ontwikkelen. Echter moet er genoeg ruimte blijven voor het pedagogische aspect. Respondent E: "Je moet niet op het product gaan zitten, maar op het proces. Maar om te kijken of jij het proces goed aanpakt, heb je wel een product nodig" (bijlage 6). Respondent A en F geven aan dat de meetcultuur van hen helemaal mag verdwijnen.

Opmerkelijk is dat niet elke respondent dit spanningsveld ervaart. Zo ervaart Respondent H op sommige momenten wel spanning, maar daar heeft zij in haar school niet veel last van. Deels komt dit door het feit dat het een particuliere school is en ze niet elk half jaar een verantwoording af hoeven te leggen, maar deels ligt het ook aan het feit dat ze de samenwerking opzoekt met de inspectie: "Ik benader de inspectie ook meer als mensen die ook een bepaalde specialistische blik kunnen hebben en niet als 'o help, de inspectie'" (bijlage 9). Zij geeft aan dat, wanneer je goed kijkt, je zult zien dat er binnen de wet best nog veel mogelijkheden zijn. Ook Respondent D geeft aan dat ze op haar school de administratieve lasten hebben afgebakend. Wat niet hoeft, dat hoeft niet. Dit zorgt voor heel wat minder spanning. Respondent A geeft aan dat zijn school een goede relatie met de inspectie heeft en dat ze het spanningsveld "de deur uit hebben gegooit" (bijlage 2). Ze

registreren alleen datgene wat écht nodig is. Respondent A: “Als je de dingen doet die je zelf nodig vindt voor de kinderen, dan heb je daar altijd een verhaal bij. Het enige wat je moet doen, is zorgen dat je dat opschrijft. Want dat is wat de inspectie wil zien... Eigenlijk hebben we heel weinig last van de meetcultuur” (bijlage 2).

De volledige interviews zijn te vinden in bijlage 2 tot en met 10.

7.4 Eigen bevindingen in de praktijk

Om het onderzoek aan te laten sluiten op mijn eigen praktijk, heb ik de vragen van het interview zelf beantwoord, als een weergave van reflectie uit eigen perspectief hoe de praktijk wordt beleefd. Aan de hand van de reflectiecyclus van Korthagen (Korthagen, 2002) reflecteer ik op dit interview. In de reflectiecyclus worden het lerarenperspectief en het leerlingperspectief genoemd. Voor dit onderzoek heb ik het leerlingperspectief achterwege gelaten, aangezien in dit onderzoek voornamelijk gefocust wordt op de leraar. Ook heb ik geen antwoord kunnen geven op alle vragen die genoemd worden in de reflectiecyclus. Dit vanwege de reden dat ik niet reflecteer op een bepaalde situatie, maar op een interview en zodoende meerdere situaties. De reflectiecyclus is opgebouwd uit vier fasen, om zo op structurele manier te kunnen reflecteren op de situatie. Het volledige interview is te vinden in bijlage 11.

Tabel 3. *Reflectie op eigen handelen aan de hand van de reflectiecyclus van Korthagen (Korthagen, 2002)*

Fase 1: Handelen.
<i>Wat wilde ik bereiken? Waar wilde ik op letten? Wat wilde ik uitproberen?</i>
Ik merk op uit mijn antwoorden dat ik heel erg tegen de feiten aanloop. Omdat ik een startende leraar ben, heb ik veel last van het spanningsveld en ik heb nog geen manier gevonden om hier goed mee om te gaan, of ruimte te creëren zodat ik geen last heb van het spanningsveld. Daarnaast valt mij op dat er veel sprake is van externe attributie. Ik leg veel van mijn negatieve ervaringen bij de school. Dat het bijvoorbeeld te maken heeft met mijn mentor, of het schoolbestuur. Ook zie ik dat ik in mijn antwoorden veel verbeteringspunten noem. Ik noem veel dingen waarvan ik denk dat ze beter of anders kunnen.
Fase 2: Wat gebeurde er concreet?
<i>Lerarenperspectief: Wat wilde ik? Wat deed ik? Wat dacht ik? Wat voelde ik?</i>
De manier waarop relaties worden vormgegeven binnen mijn stage, maken mij onzeker. Zo blijkt uit de antwoorden: ‘Ook voelde ik mij niet altijd begrepen door mijn mentor en had ik soms het gevoel dat mijn manier van werken werd afgekeurd. Dit maakte mij erg onzeker’. De aanwezigheid van het spanningsveld en het feit dat ik veel verbeterpunten zie, maken dat ik mij geïrriteerd voel.
Fase 3: Bewust worden van essentiële aspecten.
<i>Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen? Wat is daarbij de invloed van de context/ de school als geheel? Wat betekent dit nu voor mij? Wat is dus het probleem (of de positieve ontdekking)?</i>
Uit het interview blijkt dat ik weinig autonomie ervaar, dat ik niet word uitgedaagd in mijn professionaliteit en dat ik de relaties niet altijd als positief ervaar. Dit zorgt ervoor dat mijn welbevinden als leraar niet positief is. Deels ligt dit bij de stageschool, deels kan ik hier ook zelf wat aan doen, door niet in de slachtofferrol te schieten. Er liggen verbeterpunten voor de school, maar ook verbeterpunten voor mijzelf. Zo kan ik zelf bijvoorbeeld meer ruimte en autonomie innemen.

Fase 4: Formuleren van handelingsalternatieven.

Welke alternatieven zie ik? Welke voor- en nadelen hebben die? Wat neem ik mij nu voor, voor de volgende keer?

Naar aanleiding van dit interview en de reflectie daarop, neem ik mij voor meer naar mijn eigen handelen te gaan kijken. Als leraar zijn we gauw geneigd in de slachtofferrol te schieten, zoals ook blijkt uit de literatuur. Ik merk dat ik zelf ook snel in deze rol schiet. Zo kan ik nog werken aan mijn autonomie en competentie. Als relaties naar mijn idee niet goed verlopen, kan ik hier wat van zeggen, om zo een situatie te creëren waarin er wel sprake is van een positief welbevinden.

8. Conclusie en discussie

8.1 Conclusie

In de inleiding is aangegeven dat dit een kwalitatief-explorerend onderzoek is. De opzet was om met behulp van het praktijkonderzoek de bestaande theorie te verifiëren en zo nodig nieuwe inzichten daaraan toe te voegen. Aan het begin van het onderzoek is de probleemstelling geformuleerd en is hierbij ook de hypothese aangegeven. De probleemstelling is eerst onderzocht door middel van het theoretisch onderzoek. Dezelfde vraag is eveneens voorgelegd aan de respondenten van het interview. Aan het begin van het onderzoek is de probleemstelling als volgt geformuleerd:

'Hoe is het welbevinden van leraren, voor wat betreft de drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie, in het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit?'

Als eerste kan worden geconcludeerd, dat het welbevinden op het gebied van de relatie tussen de leraar en de leerlingen en de relatie tussen de leraar en de ouders, positief is. Bij alle respondenten blijkt geen spanning te worden ervaren en is er geen verband gevonden met het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit. Dit komt overeen met de resultaten uit de theorie, aangegeven in paragraaf 4.4.

Echter is er naar aanleiding van het theorie- en praktijkonderzoek wel een verschil te bemerken in de verdere resultaten. Het sectorakkoord (2015) en Onderwijs2032 geven aan dat de overheid veel ontwikkeling wil zien en een professionalisering van de leraar. Echter, uit de praktijk blijkt dat een goede relatie tussen collega's en met de schoolleiding, die de basis vormt voor de andere basisbehoeften, niet bij elke leraar aanwezig is. De voorwaarden voor een goede relatie, namelijk veiligheid, ondersteuning en betrokkenheid (Guarian, 2010; Janssen-Vos, 2009), worden niet door elke respondent ervaren. Daarnaast toont het praktijkonderzoek aan dat het geven van feedback niet gebeurt of veel spanning oplevert en is er niet bij iedere leraar sprake van een goede begeleiding. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de basisbehoefte relatie bij de meerderheid van de respondenten niet voldoende aanwezig is. Binnen de school, maar ook met de inspectie en de overheid. Er bestaat veel onduidelijkheid tussen de leraar en de overheid. Zowel in de theorie als in de praktijk blijkt dat beide partijen niet goed van elkaars wensen en meningen op de hoogte zijn (zie paragraaf 3.2.1). Als de balans in de relatie ontbreekt, dan ontbreekt in veel gevallen het zelfwaardegevoel, de ondersteuning en zo ook de motivatie om te leren en te ontwikkelen, welke voorwaarden zijn voor het professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 2012).

Wanneer deze relatie wel op orde is en er sprake is van veiligheid, ondersteuning en betrokkenheid, dan is de spanning tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit minimaal aanwezig, zoals bij enkele respondenten het geval is. Uit het praktijkonderzoek blijkt, dat wanneer de school haar ruimte heeft ingenomen en heeft gekeken naar welke ruimte er mogelijk is binnen de kaders van de inspectie, de spanning niet wordt ervaren.

Het welbevinden van de leraar in het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit, hangt af van de relatie. De relatie binnen het team, met het schoolbestuur, de inspectie en de overheid. Deze relatie vormt de basis voor de aanwezigheid van de basisbehoeften autonomie en competentie, zoals aangegeven in de theorie. Wanneer deze relatie in balans is, is er geen sprake van een spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit.

8.2 Discussie

Bij het onderzoek moet een aantal kanttekeningen worden gemaakt. De conclusie is getrokken op basis van de beschikbare gegevens en gedane interviews. Zoals bleek uit de resultaten, zijn er grote verschillen te bemerken in de meningen van de respondenten. Dit heeft veel te maken met de cultuur van de school en de manier waarop de respondent bij het onderwijs is betrokken. Het is daarom ook van groot belang dat deze conclusie niet voor het

hele onderwijs wordt getrokken. Per school, per leraar, kan het welbevinden van de leraar binnen het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit verschillen. Het onderwerp van dit onderzoek is zo complex en de resultaten zijn zo veelzijdig, dat het bezwaarlijk is om de uitkomsten van dit onderzoek te generaliseren. Door de beperkte tijd en middelen, kon er niet een grotere groep onderwijsdeskundigen worden geïnterviewd en daarom is dit onderzoek een beperkte weergave van het welbevinden van de leraar. Verder en uitgebreider onderzoek op grotere schaal is nodig. Pas wanneer er verder onderzoek is gedaan en er is gekeken naar meerdere leraren en de situatie waarin zij werken, kan een goed beeld worden geschetst van het welbevinden van de leraar dat representatief is voor de rest van de leraren uit het basisonderwijs.

De gestelde hypothese komt niet volledig overeen met de gevonden resultaten. Er werd verwacht dat de leraar weinig ruimte zou hebben voor zijn autonomie en normatieve professionaliteit. Uiteindelijk bleek dat dit spanningsveld zeker aanwezig is, maar dat het lang niet voor elke leerkracht geldt. Uit de interviews bleek dat sommige leraren het spanningsveld helemaal niet ervaren.

Uit het praktijkonderzoek blijkt dat het welbevinden van de leraar voor een groot deel samenhangt met de cultuur binnen de school. In het theorieonderzoek is ervoor gekozen om dit onderdeel achterwege te laten, vanwege de omvang van het onderzoek. Achteraf blijkt dit toch van waarde. Verder onderzoek zal moeten worden gedaan om het verband tussen het welbevinden van de leraar en de cultuur van de school te bepalen.

8.2.1 Aanbevelingen

Op basis van de resultaten en bovenstaande conclusies, kunnen aanbevelingen gedaan worden voor het basisonderwijs voor de basisbehoeften autonomie, competentie en relatie.

Op het gebied van autonomie wordt aangeraden de leraar meer autonomie te geven. Zoals Evers (2014) aangeeft in de theorie en Respondent I in het praktijkonderzoek, moet er sprake zijn van 'flip the system'. De verantwoordelijkheid moet bij de leraar worden gelegd. Echter ligt hierin ook een opdracht voor de leraar. Hij zal zijn autonomie moeten nemen en zich hiernaar gaan gedragen.

Dit geldt ook voor de basisbehoefte competentie. De leraar zal de ruimte moeten krijgen om zich te ontwikkelen en te professionaliseren. Deze ruimte moet niet ten koste gaan aan de meetcultuur. Ook zal de leraar hier de ruimte moeten innemen en zich gaan gedragen als een professional.

Daarnaast wordt basisscholen aangeraden meer te investeren in de relaties binnen het team en te werken aan een professionele cultuur in de school. Veiligheid, ondersteuning en betrokkenheid zijn hierbij van belang. Op basis van een goede relatie wordt de leraar versterkt in zijn autonomie en competentie. Wanneer er sprake is van een positief welbevinden en de leraar gemotiveerd is, dan is er ruimte voor professionalisering en ontwikkeling binnen de school. Daarnaast wordt het schoolbestuur aangeraden zich te verdiepen in de kaders die de inspectie heeft opgesteld. Door kennis te vergaren over deze mogelijkheden, kan het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit geminimaliseerd worden. Dit creëert ruimte. Zowel voor het schoolbestuur, als voor de leraar.

Tevens wordt lerarenopleidingen aangeraden in te gaan op het mogelijke spanningsveld dat kan ontstaan tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit. Dit kan door middel van programma's (denk aan supervisie, SLB, etc.) waarin geanticipeerd wordt op de mogelijke dilemma's, deze bespreekbaar worden gemaakt en wordt gekeken hoe deze zijn te reduceren aan de hand van het eigen handelen als leraar in de praktijk.

Literatuur

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor Kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Noordhoff Uitgevers.
- Bakker, H. (2015) *Expansief leren van een schoolorganisatie, een activiteitstheoretisch model voor de basisschool*. Vrije Universiteit Amsterdam, Assen: Van Gorcum.
- Berg, R. van den. (2002). *Teachers meanings regarding educational practice*. University of Nijmegen.
- Blijswijk, R. (2012). *Over het werk van Luc Stevens: 'de behoefte aan relatie, competentie en autonomie'*. Van <http://hetkind.org/2012/11/25/over-het-werk-van-luc-stevens-de-behoefte-aan-relatie-competentie-en-autonomie/>
- Biesta, G. (2015, a.). *Het prachtige risico van het onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2015, b.). *Wereldgericht onderwijs: vorming tot volwassenheid*. De Nieuwe Meso, vakblad voor schoolleiders en –bestuurders, jaargang 2, nummer 3.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P. (1998). *Thinking again. Education after postmodernism*. Westport-London: Bergin & Garvey.
- Bruining, T. (2011). Normatieve professionalisering (1). *Opleiding en ontwikkeling*, 3, 10-12. In: H. Bakker. (2015). *Expansief leren van een schoolorganisatie, een activiteitstheoretisch model voor de basisschool*. Vrije Universiteit Amsterdam. Assen: Van Gorcum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (eds.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: University of Rochester Press.
- Dijsselbloem, J.R.V.A. (2008). *Tijd voor onderwijs*. Den Haag: Sdu.
- Eikelenboom. (2009). *Self-Determination Theory*. Van http://sdtheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf
- Emst, van. (1999a). *Leidinggeven in onderwijsorganisaties*. Utrecht: APS/Edukern.
- Evers, J., & Kneyber, R. (2013). *Het alternatief: Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom.
- Evers, J. (2014). *Flip the Classroom or Flip the System?* Van <http://www.jelmerevers.nl/2014/05/flip-the-classroom-or-flip-the-system/>
- Glaser, R. (1996). 'Changing the agency of learning: Acquiring Expert Performance.' In *The road to Excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*, K. A. Ericsson, pp. 303-311.
- Gurian, M. (2010). 'Boys & Girls learn differently', in I. Westeneng. (2014). *Pakkend passend onderwijs*. Koninklijke Van Gorcum, Assen.
- Grift, W. van de., Wal, M. van de., Torenbeek. (2011). 'Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs Pedagogische Studiën' in *Bestuursakkoord voor de sector primair onderwijs (2014)*. 88/pp. 416-432.

Hagger, M.S., & Chatzisarantis, N.L.D. (2007). *The trans-contextual Model of Autonomous Motivation in Education, conceptual and empirical issues and Meta-Analysis*. Curtin University

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). 'The persistence of Presentism, Teachers College Record.' In: R., Kneyber, J. Evers. (2013). *Het alternatief: Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom.

Hooge, E. (2013). *Besturing van autonomie, over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties*. Universiteit van Tilburg.

Houten, van. (2015). *De man die het Dikke Ik introduceerde in de politiek*. Van <http://www.trouw.nl/tr/nl/5116/Filosofie/article/detail/4058953/2015/06/08/De-man-die-het-Dikke-Ik-introduceerde-in-de-politiek.dhtml>

Huisman, P.W.A., & Vijlder, F.J. de (2013). Sectorstudie Toezicht Hoger Onderwijs. In: R. Kneyber, & J. Evers. (red.). (2015). *Het Alternatief II, de ladder naar autonomie*. Culemborg: Phronese.

Janssen-Vos, F., & Weijers, A. (2009). *Samen, oudercontacten in ontwikkelingsgerichte scholen*. Alkmaar: De activiteit.

Joyce, B., & Showers, B. (1980). 'Improving inservice training: the message of research', in: R. Kneyber, & J. Evers. (red.). *Het alternatief: Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom.

Kelchtermans, G. (2009). *Gekosterde kwetsbaarheid als professionele deugd. Verhalende reflecties over goed leraarschap* (lezing NIVOZ).

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional, reflecties over de 'moderne professionaliteit' van leerkrachten*. Centrum voor Onderwijsbeleid, - vernieuwing en lerarenopleiding, KULeuven.

Kneyber, R., Evers, J. (2013). *Het alternatief: Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom.

Kneyber, R., Evers, J. (2015) *Het alternatief II: De ladder naar autonomie*. Uitgeverij Phronese, Culemborg.

Korthagen, F. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.

Manen, M. van. (2002). *Introduction: the pedagogical task of teaching. Teaching and teacher education*, 18 (2), 135-138 (Special issue: "The pedagogical task of teaching").

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.

NPO (Producent) & Adriaens, S., Sint Nicolaas, S., Keuken, van den, T. (2016). *De Monitor* (documentaire) Nederland: KRO, NCRV. 10 januari 2016

Onderwijsraad (2008). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2012b). *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2013). *Verkenning Leraar Zijn*, uitgebracht aan de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag.

Oostrom, F. van. (2007). Een zaak van alleman. Over de canon, schoolboeken, docenten en algemene ontwikkeling (Kohnstammlezing). Amsterdam/Pijnacker: Vossiuspers. In: R. Kneyber, & J. Evers. (2013). *Het alternatief: Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom.

Platform Onderwijs 2032 (2015). *Hoofdlijn Advies: Een voorstel*.

Rijst, R.M. van den., & Veen, K. van. (2013). *Professionaliteitsbeleving van leraren: meervoudige inventarisatie in het po, vo en mbo*. Leiden: ICLON.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons, wat Nederland kan leren van het Finse onderwijs*. Helmond: Uitgeverij Onderwijs Maak Je Samen.

Schnabel, P. (2000). 'Een sociale en culturele verkenning voor de lange termijn.' In Centraal Plan- bureau & Sociaal en Cultureel Planbureau (eds.), *Trends, dilemma's en beleid*. Den Haag: CPB & SCP.

Stevens, L. (1999). *Professionaliteit als menselijke conditie. Beroepsstandaarden en wezenlijke bekwaamheden*. Eindhoven: Velon.

Stokkum, B. van. (2010). *Wat een hufter! Ergernis, lichtgeraaktheid maatschappelijke verzuim*. Amsterdam: Boom.

Veldheer, V., & Bijl, R. (2011). *Actuele maatschappelijke ontwikkelingen 2010: Een bijdrage aan het waarderen en selecteren van informatie ten behoeve van toekomstige archieven*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Verus, Vereniging voor katholiek en christelijk basisonderwijs (2016) *Administratie niet verplicht?! Scholen horen heel wat anders van hun inspecteurs*. Van <http://www.verus.nl/nieuws/administratie-niet-verplicht-scholen-horen-heel-wat-anders-van-hun-inspecteurs>

Vries, de. P. (2014). *Kunnen we voorkomen dat helft jonge docenten wil stoppen vanwege 'mondige, respectloze ouders'?* Van <http://www.cps.nl/blog/2014/04/07/Kunnen-we-voorkomen-dat-helft-jonge-docenten-wil-stoppen-vanwege-mondige-respectloze-ouders>

Westeneng, I. (2014). *Pakkend passend onderwijs, opbrengst- en ontwikkelingsgericht werken, hand in hand*. Koninklijke Van Gorcum, Assen.

Wilkesmann, U., & Schmid, C. (2013). *Intrinsic and Internalized Modes of Teaching Motivation*. Van www.emeraldinsight.com/2049-3983.htm.

Bijlagen

Bijlage 1: Format Interview

Het interview is opgebouwd uit vier onderdelen. Eerst ga ik in op het huidige spanningsveld in het onderwijs, tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit. Daarna ga ik in op de drie basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie. Tenslotte ga ik in op het welbevinden van de leraar en wat de redenen zijn voor de leraar om leraar te worden en te blijven. Deze vragen gelden als leidraad voor het gesprek. Het gaat hier om een semigestructureerd interview, wat inhoudt dat ik tijdens het gesprek ook nog andere vragen kan stellen die aansluiten op het gespreksonderwerp of dat ik vragen aanpas op de situatie.

Inleidende vraag, ter verduidelijking van de relatie die de persoon in kwestie met het onderwijs heeft:

Wat is jouw rol in het onderwijs?

Spanningsveld

Hoe ervaar jij het spanningsveld in het onderwijs?

Wat kom je tegen/waar heb je mee te maken?

Wat doet dat met jou als onderwijsbetrokkene?

Hoe ervaar jij de meetcultuur die in het onderwijs is ontstaan? Gaat dit ten koste van de normatieve professionaliteit? ¹

Relatie

Hoe is de relatie tussen collega's onderling? En met de directie/ het bestuur? ²

Is er sprake van begeleiding bij docenten onderling? Vanuit bestuur? Geven jullie elkaar feedback? ³

Hoe ervaar jij de relaties tussen jou en kinderen? ⁴

Hoe is de relatie met ouders? ⁵

Hoe ervaar jij de relatie tussen de leerkracht en het kind?

Competentie

Hoe ziet jouw professionele rol als leraar eruit?

Wordt je uitgedaagd in jouw omgeving?

Wat zijn jouw kwaliteiten als leraar? ⁶

Heb jij het gevoel dat je wordt gecontroleerd op jouw vermogen als leraar? Door wie? Hoe ervaar jij dat?

De professionele waardigheid en het sociaal respect voor het beroep verdwijnen. Hoe ervaar jij dit? ⁷

Word jij erkend als onderwijsprofessional?

Autonomie

Ervaar jij autonomie in jouw beroep?

¹ Deze vragen zijn gebaseerd op het Ui-model, Korthagen & Vasalos, 2002.

² 'Tegenwoordig is er vaak sprake van verwijdering en vervreemding tussen docent en bestuur' Evers, J., Kneyber, R. (2013). *Het alternatief: Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom. Pag. 160

³ Joyce, B. & Showers, B. (1980). *Improving inservice training: the message of research*

⁴ 'De relatie tussen de leraar en de leerling is van doorslaggevend belang voor het welslagen van het onderwijs' (Stevens, 1999).

⁵ Janssen-Vos, F., & Weijers, A. (2009). *Samen, oudercontacten in ontwikkelingsgerichte scholen*. Alkmaar: De activiteit.

⁶ Stevens, L. (2008). *Leraar wie ben je?* Antwerpen/ Apeldoorn: MAKLU Uitgevers.

⁷ Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons, wat Nederland kan leren van het Finse onderwijs*. Helmond: Uitgeverij Onderwijs Maak Je Samen. Pag. 101

Onderzoek geeft aan dat de onderwijsprofessionals onvoldoende macht hebben. Wat vind jij daarvan?⁸

De volgende twee vragen worden gesteld ter bevestiging van de uitkomsten van de vorige vragen.

Zijn de drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie bij jouw aanwezig? In welke mate? Hoe kan dat?

Zijn over het algemeen de drie basisbehoeften bij leraren basisonderwijs aanwezig, volgens jou?

Welbevinden

Hoe kijkt u aan tegen het welbevinden van de leraar, op dit moment in het reguliere onderwijs?

Om welke redenen ben jij leraar? Om welke redenen blijf jij leraar (motiverende factoren)?

Om welke redenen zou jij van beroep veranderen?

Wat zijn belangrijke motiverende factoren?⁹

Welke verwachtingen heb jij tegenover jouw toekomst in het beroep?

Zou jij het graag anders willen zien? Hoe?



Het ui-model. Van: <http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/themas/talent/00001/00003/>.

⁸ Evers, J., Kneyber, R. (2013). *Het alternatief: Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom.

⁹ Professioneel zelfverstaan, Kelchtermans (1994). In: Stevens, L. (2008). *Leraar wie ben je?* Antwerpen/ Apeldoorn: MAKLU Uitgevers. P. 15

Bijlage 2: Interview Respondent A

Hoe ervaar jij op het moment het spanningsveld tussen de instrumentele en normatieve professionaliteit?

Het fijne is dat wij als school dat hele spanningsveld bijna de deur uit hebben gegooid, door als hele school niet mee te doen aan de meetcultuur. Dus de spanning is verschoven naar de inspectie. De spanning voel ik wanneer de inspectie langskomt. Dan pas voel ik die spanning van 'goh, noteren we alles op zo'n manier en doen we alles op zo'n manier dat de inspectie het ook goed gaat keuren?'. Dan voel je dat je bijna andere dingen op gaat schrijven, dan je voor je kinderen zou willen, omdat je half in je hoofd ook denkt 'oh, maar straks gaat de inspectie dit ook lezen' en dat spanningsveld is vervelend want dan ben je niet meer bezig in het belang van het kind, maar dan ben je bezig met wat iemand anders ervan vindt. Gelukkig hebben we dat dus bijna niet. Alleen op het moment als straks de inspectie komt, dan voel je even weer die spanning, maar eigenlijk los daarvan is die spanning er dus niet. Wij zijn als team heel erg gericht op de kinderen en we noteren ook datgene wat wij voor de kinderen van belang vinden. En dus niet wat iemand anders van ons wil.

Hoe voelt het als leraar zijnde, op het moment dat die spanning er wel is?

Het stomme is, het feit dat je dingen vast gaat leggen en gaat meten, ook al is het niet eens voor de inspectie, het feit dat je dingen gaat registreren gaat een eigen leven leiden. Een mooi voorbeeld daarvan, dat is niet eens voor de inspectie want dat heb ik bedacht voor mijzelf. Wij hebben een leerlingvolgsysteem waarbij we regelmatig dagverslagen maken, notities van wat wij op de dag van kinderen zien. Ik ben voor mezelf bij gaan houden voor welke kinderen ik wanneer een notitie maak. Het idee daarachter is: zie ik sommige kinderen meer en zijn er kinderen die ik eigenlijk te weinig zie? Als ik dat bijhoud kan ik aan de streepjes zien van 'hé, wacht eens even, er zijn kinderen die aan mijn aandacht ontsnappen'. Dus dat had ik voor mezelf bedacht. Ik had een heel spreadsheet gemaakt met data, met achter elk kind een streepje wanneer ik het genoteerd had. Dat was helemaal niet voor de inspectie bedoeld, maar puur voor mijzelf. Ook niet voor andere leraren. Gewoon mijn eigen systeem. Toch merkte ik, dat ik op een gegeven moment ging scoren van 'oh jee, ik heb maar vier streepjes gezet, morgen moet ik dan wel meer streepjes gaan zetten, want anders...'. Dus zelfs dan gaat het systeem je al leiden en als het je gaat om meer streepjes te zetten, dan wordt de kwaliteit van wat je registreert anders. Want dan gaat het je om het aantal en niet meer om wat je registreert. Dus dan ga je dingen registreren waarbij je denkt 'ja dit is leuk', maar is dit echt nodig? Want het is iets wat je al vaker van het kind hebt gezien. Terwijl als je denkt 'het gaat om streepjes', dan zet je het er wel in, want dan heb je weer een streepje. Dus zelfs als het niet om de inspectie gaat, moet je ongelofelijk oppassen met die systemen, want het gaat een eigen leven leiden. Merk ik het, dan probeer ik het weer los te laten, terug te pakken.

Laat je dan het hele systeem los?

Ja. Ik liep toen achter, ik had een aantal dagen niet gedaan en ik zou in het weekend nog wat verslagjes schrijven. Toen dacht ik ook 'ik laat het gewoon even allemaal los'. De verslagjes waarvan ik van plan was ze in het systeem te zetten, zet ik er niet meer in. Is dat jammer? Nee, want die momenten hebben we toch wel meegemaakt. Ze zitten in mijn hart, ze zitten bij de kinderen erin en dat ik voor 1 week die momenten mis, is niet zo heel erg. Dus ik heb toen bewust bedacht 'ik ga niet een inhaalactie doen, om alsnog die momenten in het systeem te zetten'. Dus dat is een balans die als maar op en neer gaat, waar je geen juiste modus in hebt. Ik zal nog weleens een keer doorschieten.

Het is dus echt het zoeken van een balans daarin?

Ja, dat denk ik.

Hoe ervaar jij de meetcultuur? Hoe sta jij daar tegenover?

Ik maak mij er steeds minder ongerust over, want ik merk dat het ons lukt om het los te laten en toch een goede relatie met de inspectie te hebben. Omdat het ons lukt om bij de kern te blijven en de inspectie langzamerhand gaat inzien dat het daar om gaat. Als je die dingen doet die jij doet voor de kinderen, dan zit daar altijd een idee achter. Als je de dingen doet die je zelf nodig vindt voor de kinderen, dan heb je daar altijd een verhaal bij. Het enige wat je moet doen, is zorgen dat je dat opschrijft. Want dat is wat de inspectie wil zien. Wij zitten eigenlijk heel dicht bij de kern. Eigenlijk hebben we heel weinig last van de meetcultuur.

Wat is voor jullie die kern precies?

De kern is elke keer opnieuw stilstaan bij wat dit kind nodig heeft en in welke fase dit kind zit. Waar is het kind mee bezig? Wij hebben twee keer in het jaar een gesprek. Dat is met het kind en met de ouders. Dat zijn dus twee keer een soort evaluatiemomenten: Hoe zit je in je vel en wat is het dat je op dit moment aan het doen bent? En we hebben rondom elke vakantie, dus dat is ongeveer 4 à 5 keer per jaar, coachinggesprekken. Dat is zonder ouders. Dat is met kinderen om de afgelopen periode te evalueren: Wat is eruit gekomen en wat niet? Daar zit je focus op. Dan merk je wat er bij dat kind speelt op dat moment. Dan merk je bijvoorbeeld dat sommige kinderen absoluut niet met leren bezig zijn, zoals het in de boekjes staat. Want die zijn ongelooflijk bezig met hun plek in de rangorde te vinden. Waar sta ik? Wie ben ik? Wie zijn mijn vriendjes en vijanden? Pas als daar rust in is, komen ze aan leren toe. Dus ik heb een aantal kinderen waarvan ik denk dat het helemaal niet vreemd is dat die een tijdje lang niets doen. Die komen uit het regulier onderwijs en die moeten er nog ontzettend aan wennen dat ze hun eigen plek moeten vinden. Daar zit bij sommige kinderen ook een ontzettende afkeer van onderwijs in, omdat ze gedwongen in allerlei dingen mee hebben moeten lopen, waardoor ze geen zin hebben in lesjes. Van andere kinderen hoor je weer dat ze opeens ontdekken dat rekenen leuk is. Een van mijn coachkinderen wilde weten wat wortels zijn. Hij ging naar de rekenles voor gevorderden en vroeg daar hoe het zit met die wortels. Hij kwam helemaal trots terug en had alles uitgezocht en hij snapte het. Dan laat hij het rekenen weer voor een tijdje liggen, totdat hij weer met iets komt dat hij interessant vindt.

Moet er volgens jou een balans bestaan tussen aan de ene kant de meetcultuur en aan de andere kant het pedagogische vlak? Of alleen maar pedagogisch?

De meetcultuur mag van mij helemaal weg. Ik vind de pedagogische kant zwaarder tellen en wat we wel doen is dat we bijhouden wat kinderen kunnen. Maar niet afgelegd tegen een lat wat ze zouden moeten kunnen. Er zit bij ons alleen maar aandacht op wanneer een kind iets wil en het niet lukt. Dan moeten we extra aandacht op de lessen vestigen. Dan krijg je de extra aandacht op de pedagogiek, dat wanneer een kind wil leren lezen en het loopt ergens tegenaan, dan ga je daar allemaal middelen inzetten, om dat kind te kunnen helpen. Je houdt wel bij wat kinderen doen, maar ook samen met kinderen. Bij heel veel vakken en aandachtsgebieden kom je erachter dat het eigenlijk heel arbitrair is wat de eisen zijn. Bij een vak als aardrijkskunde, geschiedenis, allemaal interessegebieden die heel fantastisch zijn. Maar de vraag is wat voor zin het heeft om een canon aan te bieden van verplichte dingen, waarbij je weet dat het bij sommige kinderen zonder interesse wel langskomt, maar toch niet blijft hangen. Dus ik vind het van die dingen niet belangrijk als een kind niet alles heeft gehad. Niet elk kind heeft iets met geschiedenis. Er zullen nu ook mensen rondlopen die het op school wel hebben gehad, maar waarbij het gewoon het ene oor in en het andere oor uit is gegaan. Ik ga niet bijhouden of een kind alle geschiedenisperiodes goed heeft gehad. Wat ik veel doe is vertellen met anekdotes om kinderen warm te maken, maar ik houd niet bij wat ze hebben gehad. Ik schrijf wel op wat ze hebben gedaan, om dit te gebruiken bij gesprekken met ouders. Zodat kinderen samen met ouders kunnen terugblikken. Je schrijft het dus op voor de kinderen. Volgens mij schrijf je dan precies de dingen op waar het om gaat. Dat zou mooi zijn als dat 1 op 1 werd. Dat de inspectie ook inziet dat dit werkt. Dan hoef je ook geen dubbele boekhouding bij te houden. Ik denk dat andere scholen dit wel hebben. Ik denk dat een leraar met hart voor zijn klas een dubbele

boekhouding heeft. Een boekhouding volgens zijn hart en een ander voor zijn bestuur, omdat die dat weer met de inspectie moet overleggen. Het zou heel mooi zijn als schoolbesturen en directies achter de leraar gaan staan en zeggen 'we gaan jou helpen met de dubbele boekhouding, zodat jij dat niet meer in je eentje hoeft te doen en wij gaan jouw boekhouding van het hart verantwoorden aan de inspectie'. Als schoolbesturen dat meer zouden doen.. Ik weet dat de inspectie dat echt wel pikt. Ik hoor wel vaker berichten van reguliere scholen die gaan ontdekken dat de inspectie lang zo streng niet is als ze dachten dat ze zijn en dat ze zichzelf eigenlijk ophangen aan allemaal systemen die ze willen. Dus het zou mooi zijn als directies achter het hart van de leraar gaan staan en jouw intuïtie en het hart voor kinderen volgen.

Dat ze uitgaan van de professionaliteit van de leraar?

Ja.

Hoe zijn de relaties tussen collega's en met het bestuur?

Het bestuur staat bij ons heel erg op afstand. Het bestuur is naast twee mensen die de school draaien nog één iemand, die als een soort raad van toezicht meekijkt vanuit een viewpoint buiten school. Dus af en toe vanuit die kant feedback kan geven. Verder werken wij heel hecht als team en wij werken ook sociocratisch. Dat betekent dat iedereen inbreng heeft. Wij hebben daar een nieuw systeem in gevonden. Eén van de ouders was daar mee bezig en die voerde dat in en zei 'volgens mij is dat een vergadertechniek die voor jullie heel fijn is'. Dat is ook sociocratisch. En dat zorgt ervoor dat je niet te lang blijft doorpraten over iets. Sneller beslissingen nemen en doorpakken waar doorgepakt moet worden, want dat kon in het verleden weleens gebeuren dat je met zijn allen eindeloos blijft doorpraten over iets, omdat iedereen er wat van vindt. Dan worden de gesprekken oeverloos, zonder dat je een knoop doorhakt. Een agendapunt is een spanning en een spanning is alles wat jij wil veranderen. Dus dat kan zijn dat je last hebt van iets. Maar het kan ook zijn dat je iets leuks hebt verzonnen. Een spanning hoeft dus niet positief of negatief te zijn. Het is meer een spanning tussen wat nu is en datgene wat er moet komen. Degene die de spanning inbrengt, die legt het uit. Er is een rondje verduidelijkingsvragen, er is een rondje dat iedereen er iets over mag zeggen, maar degene die de spanning inbrengt geeft aan wat de volgende stap is. Dus die kan ook negeren wat iedereen zegt. Hij krijgt advies en tips en opmerkingen en hij of zij kiest de eerstvolgende stap om de spanning op te lossen of niet. Er wordt ook niet gepraat over hoe je de hele spanning oplost, want dat schiet niet op. Wat is de eerstvolgende stap? Dan komt er een rondje met bezwaren en je mag alleen maar bezwaren hebben als je zeker weet dat de eerstvolgende stap niet deugd of dat het eerder een stap terug is. Niet omdat je denkt dat het beter zou kunnen, dat is geen bezwaar. Als je denkt dat er misschien iets vervelends kan gebeuren, is dat ook geen bezwaar. Misschien is namelijk niet zeker. Dat betekent dat je heel snel aan de slag kunt. Je hebt verschillende rollen. Iedereen is verantwoordelijk voor dingen die bij zijn rol horen. Je hebt ook regelmatig overleg of alles nog klopt.

Wat voor een rollen kunnen dat zijn?

Wij hebben een rol 'lesgeven', een rol 'coach', een rol 'leeromgeving', een rol 'sociale veiligheid' en een rol 'leerlingenaanname'. De directeur heeft haar bevoegdheden ook gedelegeerd aan het systeem. Zij heeft dus nu ook alleen nog maar de rollen die zij als directeur nodig heeft. Dus bijvoorbeeld 'leerlingenaanname'. Zij heeft een heleboel rollen die bij haar als directeur horen, maar er zijn ook delen die verdeeld kunnen worden. Op dat moment weet je ook dat dingen worden opgepakt en dat je dingen zelf kunt oppakken. Dus je hoeft ook niet meer te gaan lobbyen voor ideeën. Als jij een leuk plan hebt, moet je dat vooral gaan doen. We zien wel waar het schip strand. Als we problemen tegenkomen lossen we dat op dat moment wel weer op. Dus iedereen voelt zich ook heel vrij om dingen die hij ziet op te pakken. Als het acuut is, hoef je niet te wachten op een vergadering, want er is ook nog zoiets als een 'individual action'. Dat betekent dat als iets niet bij jou rol hoort en jij denkt

dat het nu moet gebeuren, dat je dat oppakt. Op de eerstvolgende vergadering kom je er dan op terug. Soms is er iets dat niet geregeld wordt, dat moet dan bij een rol.

Dus als ik het goed begrijp wordt er een groot beroep gedaan op de professionaliteit van elke leraar?

Ja, want de manier waarop je je met elkaar bemoeit, wordt heel professioneel. Het gaat er in zo'n vergadering niet om dat je graag iets wil zeggen, maar je gaat je afvragen of het iemand helpt met wat je wil zeggen. Is het al gezegd of heeft iemand er zelf aan gedacht? Dan hoeft ik het niet nog een keer te zeggen. Wat ik op een vergadering vaak tegenkom, is dat een heleboel mensen hun ding willen zeggen. Die behoefte verdwijnt nu, want als jouw ding er al ligt waarom zou je het dan nog een keer zeggen? Alleen als jij denkt dat jij iets weet wat écht belangrijk is, dan ga je het inbrengen. Ik voel me daardoor ook heel erg gedragen door mijn collega's.

Doordat je veel ruimte krijgt en verantwoordelijkheid?

Ja. Dus je kunt echt alles oppakken. Je hoeft niet bang te zijn dat jij op het terrein van iemand anders komt. Want er is niemand die zich aangeschoten voelt. Wat het leuke is, is dat de rollen losgekoppeld zijn van mensen. Op een gegeven moment hadden wij een ICT-rol en toen vonden we dat bij die ICT rol iets hoorde. Op een gegeven moment begon iemand zich af te vragen 'bastiaan heeft die ICT-rol, kan hij er dit wel bijhebben?'. Maar toen werd gezegd: 'Ja wacht eens even, het ligt er niet aan of Bastiaan het wel aankan, het hoort bij die ICT-rol.' De volgende vraag is misschien of de ICT uitgebreid moet worden. Maar hoor het bij de ICT-rol? Helemaal los van wie het doet. Ja, het hoort erbij. De volgende vraag is: hebben we genoeg mensen om die ICT-rol te vervullen? Misschien moet daar dan iemand bij. Dus je gaat niet meer kijken naar 'kan iemand dit wel aan', je gaat kijken naar wat er nodig is. Vervolgens ga je dat oplossen.

Draagt dat bij aan het plezier wat je hebt binnen je beroep?

Ja. Het is een hele fijne manier van samenwerken. Maar dat komt ook voor een deel doordat we geen klassen hebben. Je hebt niet je eigen klas en eigen ding, want je bent allemaal met elkaars kinderen bezig. Dus je hebt geen domeintjes. Je hebt wel domeinen door die rollen. Iedereen heeft eigen taken. Maar het is ook heel fijn dat je weet dat dat door iemand wordt opgepakt en dat je daar dus niet druk over hoeft te maken.

Is dit volgens jou een voorwaarde voor goed onderwijs, die samenhang binnen het team?

Ja. Ik denk het wel. Wat ik van deze vorm van onderwijs zo prettig vind, is dat je niet als leraar alleen verantwoordelijk bent voor je eigen kinderen. Je bent nooit die persoon die alleen alle kinderen in jouw klas kan zien. Ik vind het ontzettend fijn dat onze kinderen bij heel veel mensen terecht kunnen. Ik heb mijn coachkinderen, maar zij worden ook door anderen gezien. Die hebben soms ook goede tips en ideeën. Mijn coachkinderen zijn lang niet altijd alleen maar bij mij. Ze hebben meerdere contacten.

Als ik inspeel op die contacten met kinderen. Hoe is de relatie tussen de kinderen en de leraar?

Doordat wij kinderen autonomie geven over hun eigen leertraject, is die redelijk gelijkwaardig. We hebben op dit moment een heleboel nieuwe kinderen. Dat zorgt voor wat chaos. Wij vinden dat we daarin een slag moeten maken. Vanuit die rol kunnen wij vreselijk directief zijn. Of als ze in een boom klimmen waar de takken van kapot gaan: uit die boom! Dan weet je dat er voor dit soort dingen, als kinderen daar last van hebben, een schoolvergadering is waar ze ons ter verantwoording kunnen roepen. Maar op dat moment stuur ik je wel uit de boom. Dus aan de ene kant kan ik heel directief zijn. Aan de andere kant zijn we heel vatbaar voor wat de kinderen daarover zeggen en waar zij ons op wijzen. Soms heb ik het druk en heb ik een boterham en neem ik die mee. Een kind wijst mij dan op de regel: je mag hier niet eten! Dan denk ik 'oh ja, je hebt gelijk'. Dat geldt voor mij net zo goed als voor jou.

Wat ik dan kan doen is een persoonsgebonden uitzondering vragen in de vergadering. Een aantal kinderen heeft dat ook gedaan. Ikzelf heb dat niet gedaan, omdat ik merk dat het voor mij heel goed is. Als mij dat gebeurt en een kind fluit mij terug, dan denk ik 'ja, dat is heel goed, ik moet eerst even pauze nemen'. Ik heb expres die persoonsgebonden uitzondering niet.

Hoe is de relatie met ouders?

Goed. Wat wij doen kunnen wij alleen maar met ouders. Je bent met zijn drieën verantwoordelijk: ouders, kind en school. Die drie pijlers heb je alle drie nodig. Ieder met eigen inbreng. Waarin het soms zoeken is, is dat sommige ouders moeten wennen en zich zorgen maken over dat wij zoveel loslaten. Gaat mijn kind wel rekenen? Krijgt mijn kind wel genoeg les? Ik heb ontdekt dat het goed is dat je met ouders een goed contact hebt en dat je die dingen samen deelt. Dat je samen bekijkt hoeveel je loslaat en dat je ouders soms ook moet begeleiden in dat loslaten. Soms komen ouders ook met tips. Ik merk dat op het moment dat je je daardoor aangevallen voelt, ik in de verdediging ga. Dat heb ik losgelaten. Nu vraag ik: wat is er aan de hand? Je kunt ook aangeven: wat we doen, doen we en wat we kunnen doen, doen we. Aan sommige dingen kan ik meer aandacht besteden en aan sommige dingen ook niet. Omdat dat inherent is aan onze school. Sommige dingen vinden ouders lastig en dan moet je het er met elkaar over hebben hoe je dat gaat inrichten. Dat betekent dat we niet aan elke zorg van ouders tegemoet kunnen komen. Maar we delen het wel, samen. Tot nu zijn we er met alle ouders uitgekomen, doordat sommige ouders ook zeggen 'ja dat klopt'.

Heb je dan ook een soort coachrol richting ouders?

Ja, soms wel en soms andersom. Soms wijzen ouders ons op dingen. Daarom veranderen wij ook voortdurend. Het is dus een echte samenwerking. Het spanningsveld zit erin, dat wanneer wij ouders te veel coachen of hun gedrag spiegelen, zij zich niet gehoord voelen. Dus dat is met elkaar zoeken en elkaar serieus blijven nemen en daar groeien we steeds meer in.

Wordt je als leraar uitgedaagd?

Eindeloos. Omdat er elke dag opnieuw dingen zijn waarvan wij als team eigenlijk allemaal zien dat het nog mooier en nog beter kan. Omdat we nog steeds aan het opbouwen zijn en omdat we ook weten dat we nooit het perfecte systeem gaan hebben. Er zullen altijd dingen blijven waarvan we denken dat het mooier kan. Langzamerhand zijn we eraan gewend. Soms worden we er wel onrustig van, maar dan bedenken we ons dat het erbij hoort. Ook daar zit weer die beweging in. Ik ben nog lang niet uitgeleerd. Ik denk niet dat ik dat ooit zal zijn op deze school. Ik denk niet dat ik ooit in routine zou kunnen werken.

Draagt dat bij aan je plezier in het beroep?

Ja. Ik denk dat een aantal dingen routine worden, maar er komen dan weer zoveel dingen bij. Ik denk niet dat ik ooit het gevoel heb dat ik op routine lesjes of dingen zal afdraaien.

Wat zijn je kwaliteiten als leraar?

Eén kwaliteit waar ik nog aan moet wennen en die ik vaker bewust mag inzetten, is dat als ik ben in plaats van dat ik doe, dan ben ik als leraar veel waardevoller. Maar er moet wel balans zijn. Want ik vind het harstikke leuk om dingen te doen, maar het is ook leuk als kinderen initiatieven hebben. Ik ben nu bezig met game-maker, een spel waarmee je spelletjes kan ontwerpen en programmeren. Ik ben nu kinderen aan het leren zelf spelletjes te ontwerpen en te maken. En daar zijn zelfs kleuters mee bezig. Ik heb gemerkt dat ze lang niet alle technische dingen hoeven te weten, ze kunnen ook nadenken over het hoe en dan bouw ik het. Langzamerhand leren ze in stappen dan zelf die dingen te bouwen. Dus dat is echt iets wat mijn ding is. Voortdurend ben ik bezig met hoe ik dat beter kan doen. Dat kost heel veel tijd en energie. Het kost ook veel 1 op 1 tijd met kinderen. Dat is kostbare tijd, want die tijd ben ik er dan niet voor andere kinderen, alleen voor dat ene kind. Dus ik ben

aan het kijken hoe ik dit zo neer kan zetten dat ik bijvoorbeeld kinderen die heel goed hierin zijn, andere kinderen kan laten helpen. Dit is iets wat over twee jaar veel lekkerder loopt dan nu, maar eigenlijk ben ik veel beter als ik ben. Dat ik gewoon op de vloer ben en niet iets aan het lesgeven ben en alleen maar reageer op wat er is. Als persoon. Mijn grote kracht is dat ik kinderen ontzettend geweldig vind. En omdat ik van mijzelf veel dingen heb leren accepteren, kan ik van kinderen ook veel accepteren. Ik kan heel goed oordeelloos waarnemen en zonder oordeel kijken naar wat er gebeurt. En ook als ik in die rol van toezichhouder zit en ze uit de boom jaag, kan ik het fantastisch vinden dat een kind zo hoog in een boom durft te klimmen. In dat oordeelloze ben ik goed en ik denk dat kinderen daar ook wat aan hebben.

Tegenwoordig zie je dat het sociaal respect voor de leraar verdwijnt. Ervaar jij dit ook?

Nee, ik ervaar dat niet. Want zoals wij het in hebben gericht, heeft het te maken met het respect als mensen voor elkaar. Dat heeft heel weinig met de rol als leraar te maken. Waar ik het net over had, we hebben het over rollen en niet over de mensen die die rollen vervullen. Ik kan voor mijzelf die rol heel duidelijk maken. Ik ben zelf ook mens en wij worden vooral eerst als mens aangesproken. Soms vind je dingen vanuit een rol, maar dan kun je dat ook duidelijk aangeven. En ik voel dan ook veel respect, omdat dat serieus wordt genomen. Dat is namelijk mijn professie. Wanneer ouders aangeven dat een kind meer vakken moet volgen, dan kan ik als leraar zeggen wat ik daarvan vind. En dan wordt er ook naar geluisterd, als ik dat als leraar zeg. Dus ik herken dat niet.

Zijn de drie basisbehoeften bij jouw aanwezig?

Ja, heel erg. Er valt zo veel op zijn plek op de Vallei, zoals ik het graag zou willen. Ik heb echt het gevoel dat ik in een paradijsbaan terecht ben gekomen. Ik heb het eerder geprobeerd en toen gingen er een heleboel dingen niet goed. Er klopt nu zoveel, wat ik intuïtief ook aanvoel. Ik denk dat bijna alles klopt. Het enige wat niet klopt en wat ook niet valt op te lossen, is dat wij worden gejaagd door de klok. Dat je binnen bepaalde tijd lessen hebt en daarbinnen ook lessen plant, zodat kinderen de tijd in de gaten moeten houden. Ik heb ook wel gelezen over scholen die langer open zijn, waarvan ik denk dat wij met dingen bezig zijn die met ons bioritme niet kloppen. Dat is het enige dat ik nog zou willen veranderen.

Weet je ook hoe je dat zou willen veranderen?

Nee ik heb nog geen idee hoe, maar ik had van allerlei dingen die ik nu aan het doen ben ook geen idee hoe ik dat zou moeten doen, maar dat is toch ook gelukt. We zijn nu met zoveel dingen bezig dat ik het ook niet ga benoemen. Dat komt ooit nog wel een keer. Eerst al deze dingen op de rit zetten.

Het andere wat we wel willen gaan doen is dat wij als team beter op elkaar gaan letten, in de zorg en de energie die het allemaal kost. We zijn allemaal geneigd te hard te werken en er te veel energie in te stoppen en niet goed voor onszelf te zorgen. We moeten de rust nemen die we nodig hebben en tijd nemen voor reflectie. Ik zou graag een keer een studiedag willen hebben om op bepaalde onderwerpen dieper in te gaan. Nu hebben we die studiedagen nog niet. Ik wil die dagen ook niet claimen, omdat mijn teamleden het dan drukker gaan krijgen. Iedereen heeft dat. Dus ik heb al wel als agendapunt ingebracht dat we met zijn allen in de toekomst gaan kijken hoe we dit goed kunnen regelen. Dat we een systeem verzinnen, niet om elkaar op te vangen wanneer we vallen, maar om dat voor te zijn. Dat we dingen gaan regelen, zodat we ons niet over de kop werken. Dat kunnen we nog beter regelen. En dat gaan we doen.

Om welke redenen ben jij leraar?

Omdat ik van nature het ontzettend leuk vind om mijn ervaringen en kennis te delen. Ik wil het graag aanbieden. En omdat ik aan de andere kant ontzettend van mensen geniet. Hoe ze zijn en hoe ze groeien.

Om welke redenen zou je van beroep veranderen?

Ik denk niet dat ik nog van beroep ga veranderen. Ik heb er wel een beroep bij. Ik ben daarnaast gaan schrijven. Dat is wel iets wat ik blijf doen. Samen met een vriendin maak ik prentenboeken.

Zijn er bepaalde factoren die ervoor zouden kunnen zorgen dat je geen leraar meer wil zijn?

Wat ik me wel kan voorstellen is dat ik een dag minder zou werken als het mij te veel energie zou gaan kosten. Als ik ouder zou worden. Maar ik heb die vloer en die kinderen altijd nodig. Sterker nog, ik denk dat ik zelfs als ik met pensioen zou gaan manieren zou vinden om daar over de vloer te blijven komen. Dat blijft tot ik doodga.

Welke verwachtingen heb jij tegenover jouw toekomst in het beroep?

Ik zou het in de toekomst mooi vinden als alle leraren zich opnieuw blijven afvragen: wat is het wat er nu nodig is? Ik las pas een artikel over onderwijs²⁰³². Iemand zei toen 'je moet je niet afvragen wat er dan nodig is, maar wat er nu nodig is'. Wat er nodig is om zo'n school te zijn, die zich constant aanpast op wat er nu nodig is? Dus hoe worden en blijven we zo flexibel, dat we kunnen aanbieden wat er op dit moment nodig is voor die leerling. Het onderwijs moet zich losschudden van allerlei vaststaande deadlines of meetpunten en dat je zo bent ingericht om kinderen zo te laten groeien tot volwaardig lid van de maatschappij. En dat is voor elk kind op elk moment anders. Dat staat niet vast. Met die onzekerheid moet scholen kunnen gaan leven. Dan ben je als leraar elke keer opnieuw het leven aan het ontdekken.

Moet de school dan meer gericht zijn op het kind of op de maatschappij?

Het kind is de maatschappij. Pas bedacht ik mij; wie is mijn uiteindelijke opdrachtgever? Dat zijn er twee: dat is het kind nu en dat is hetzelfde kind straks. Dat zijn niet de ouders, want de ouders zijn mijn partner daarin. Ik krijg van de ouders geen opdracht om dat kind op te voeden. Ik en de ouders gaan een verbond aan en zijn samen partner voor het kind. Het kind is degene om wie het draait. Ik heb te maken met het kind nu, maar we hebben ook te maken met het kind straks. Het kind heeft nu geen zicht op wat het straks allemaal wil. Als ouder en als leraar heb je dat meer, maar ook dat moet je niet overschatten. Want wij weten net zo goed niet hoe de wereld er over tien jaar uitziet. Wij weten wel dat we zelf de ervaring hebben gehad tussen kind zijn en wat we nu zijn en het verschil wat daarin zit. Over hoe het leven in elkaar zit, dat kunnen we doorgeven. Dat is volgens mij onze kerntaak. Om dat op een goede manier te doen. Om te zorgen dat het kind klaar is om de volwassene te zijn die het kan worden. Daarom denk ik dat het niet alleen het kind nu is. Want als ik dat alleen maar volg, dan ben ik alleen maar blind voor wat het kind nu wil. Af en toe doe je dat bewust niet omdat je weet dat dat niet goed is voor zijn ontwikkeling. Ook hierin zit een balans. De maatschappij is dat kind straks, samen met al die andere kinderen. Ook de maatschappij is niet een opdrachtgever daarbij, die zit daar al in. Als ik trouw ben aan die twee, dan doe ik het goed. Dat is de enige maatstaf waar al die andere van afgeleid worden. Volgens mij is dat de kern.

Bijlage 3: Interview Respondent B

Wat is jouw rol in het onderwijs?

Ik ben docent Engels voor de onderbouw en de bovenbouw (begeleiding staatsexamens) op de Vrije Ruimte en mentor van de 15 plus leerlingen.

Hoe ervaar jij het spanningsveld in het onderwijs?

Je bedoelt het spanningsveld tussen normatief en instrumentele professionaliteit. Ik kom niet uit het onderwijs. Ik geeft o.a. bijles thuis, altijd 1 op 1. De spanning die ontstaat heeft altijd te maken met toetsing. In dit geval het staatsexamen.

Wat kom je tegen/waar heb je mee te maken?

Verwachtingen van ouders. Verzet van leerlingen.

Wat doet dat met jou als onderwijsbetrokkene?

Als een spagaat.

Hoe ervaar jij de meetcultuur die in het onderwijs is ontstaan? Gaat dit ten koste van de normatieve professionaliteit?

Zeker. Het wordt een eenheidsworst. En je ontkent de individuele leerling en zijn talenten. Het neemt niet het talent als graadmeter, maar waar de leerling minder goed in is.

Hoe is de relatie tussen collega's onderling? En met de directie/ het bestuur?

Met de collega's is de relatie heel goed. Iedereen is gelijkwaardig.

Is er sprake van begeleiding bij docenten onderling? Vanuit bestuur? Geven jullie elkaar feedback?

We zijn een lerende organisatie, dus we gaan te rade bij elkaar. We zijn nu bezig om een duidelijke visie te formuleren, voor wat betreft het VO en het democratisch onderwijs.

Hoe ervaar jij de relaties tussen jou en kinderen?

Goed. Mijn voorkeursstijl ligt op de relatie. Het begint bij een goede verstandhouding zodat je de stof kan afstemmen op een bepaalde leerstijl en/of gemoed.

Hoe is de relatie met ouders?

De relatie met de ouders is over het algemeen goed. Er is veel contact. Ouders vinden het fijn wanneer de afstemming zo persoonlijk is. Afstemming wat betreft ouders, leerling en staatsexamen behoeft nog wat fine tuning, omdat je dan toch in een regulier schema terecht komt met verwachtingen.

Hoe ziet jouw professionele rol als leraar eruit?

Dat je de stof op die manier kan overbrengen dat het past bij de leerling en motiveert.

Wordt je uitgedaagd in jouw omgeving?

Ja, ik word uitgedaagd om de literatuur zodanig te presenteren dat het blijft plakken. Je probeert te motiveren.

Wat zijn jouw kwaliteiten als leraar?

Dat ik de leerling als gelijkwaardig beschouw en mijn wil niet opleg.

Heb jij het gevoel dat je wordt gecontroleerd op jouw vermogen als leraar? Door wie? Hoe ervaar jij dat?

Op zich niet. Communicatie over de werkwijze helpt hierbij en contact met de ouders over de voortgang.

De professionele waardigheid en het sociaal respect voor het beroep verdwijnen. Hoe ervaar jij dit?

Heel ridicuul, want vraag maar eens aan de gemiddelde manager om met een groep pubers iets te bereiken. Dat vergt wel een aantal kwaliteiten. Kinderen zijn de toekomst, om maar een cliché te noemen.

Word jij erkend als onderwijsprofessional?

Ik denk het wel.

Onderzoek geeft aan dat de onderwijsprofessionals onvoldoende macht hebben. Wat vind jij daarvan?

Geen idee. Het zou natuurlijk wel handig zijn wanneer professionals het beleid bepalen. En niet één of ander half-talent.

Zijn de drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie bij jouw aanwezig? In welke Mate? Hoe kan dat?

Ik denk dat daar op de Vrije Ruimte heel hard aan gewerkt wordt.

Zijn over het algemeen de drie basisbehoeften bij leraren basisonderwijs aanwezig, volgens jou?

Ik denk dat autonomie onvoldoende aan bod komt, omdat je van alles moet meten kun je niet vrij handelen.

Om welke redenen ben jij leraar? Om welke redenen blijf jij leraar (motiverende factoren)?

Ik houd van het vak. Ik vind het zelf leuk om met literatuur bezig te zijn en om dat over te brengen. Ik help graag.

Om welke redenen zou jij van beroep veranderen?

Je hebt nooit rust. Het dendert maar door. Terwijl dat op de Vrije Ruimte nog wel meevalt.

Wat zijn belangrijke motiverende factoren?

Geld.

Welke verwachtingen heb jij tegenover jouw toekomst in het beroep?

Dat het meer en meer door media (youtube, courseram, learner's tv) wordt overgenomen. Misschien wel robots?

Zou jij het graag anders willen zien? Hoe?

De leraar als coach. De leerling kiest zijn/haar eigen parcours. Eclectisch. Er leiden veel wegen naar Rome.

Bijlage 4: Interview Respondent C

Ervaar jij het spanningsveld tussen de instrumentele en normatieve professionaliteit in jouw beroep?

Wij zijn midden in de vernieuwing over rekenen en daarbinnen zijn we nu in horizontale units aan het werken. Dat wil zeggen niet 3, 4 en 5, maar de groepen 5 samen. Uiteindelijk is het de bedoeling dat 3,4 en 5 en 6,7 en 8 meer samen gaat werken, maar nu hebben we dat nog met de groepen 5. En daarbinnen werken we met leerlijnen, dus we proberen kinderen op hun eigen puntje op de leerlijn te plaatsen. Dat doen we doormiddel van observaties, maar ook doormiddel van toetsen en dan gaan we kijken welke instructies we gaan aanbieden. Dus daarin zit wel dat spanningsveld, want we willen eigenlijk de kinderen volgen en ze niet op hun rapport een matig of een goed geven voor rekenen. We willen eigenlijk zeggen 'je kunt op het ene onderdeel van rekenen verder zijn dan op het andere onderdeel'. Dus we willen ze volgen en we willen dat in een portfolio aan kunnen geven, doormiddel van kindgesprekken en oudergesprekken. Dus dat is dan wel lastig, want we zitten wel in zo'n toetscultuur en dat merk je hier ook wel aan de leerkrachten, want ze willen steeds alles aftoetsen: 'Hoe weet ik nu dat ze dit stukje beheersen? Eigenlijk wil ik daar dan wel een toets over.' We hebben nu gezegd: we blijven niet toetsen, dus we doen dat één keer in de zoveel tijd en natuurlijk cito, die meet weer onafhankelijk. Dus dat is wel lastig. Ook de cultuur waar je uit komt en waar je heen wil. En mensen hebben die visie ergens wel, maar toch is dat nog lastig om los te laten denk ik.

Zorgt dat voor extra druk op het lesgeven?

Druk niet zo zeer, maar wel bepaalde zenuwachtigheid. Komt het wel goed? Zijn we wel met de goede dingen bezig? Kennen ze de stof of gaan ze straks met de CITO onderuit? Hoe belangrijk vinden we de cito dan? Dat wel.

Hoe zou je het graag willen zien?

Ik ben niet tevreden zoals het nu is, maar we zijn op een hele goede weg. Ik ben zelf dit traject ook aan het begeleiden. Wat ik voor me zie, is dat we nu die nieuwe leerlijn aan het uitwerken zijn voor het hele jaar en daarin zit steeds een bepaalde opbouw en die is voor elke groep ongeveer hetzelfde. Ik zou het mooi vinden als we leerlingen kunnen plaatsen op hun eigen plek op die leerlijn. Dat kan voor een leerling uit groep 4 zijn op de leerlijn van groep 5, maar ook een leerling van groep 6 bij groep 5. Dus dat ze afstromen en opstromen, dat zijn we al een beetje aan het doen. En dat je dan per onderdeel ook met het kind in kindertaal die leerlijn hebt, die zijn we nog aan het ontwikkelen. Dat je met het kind kunt zitten en gaat kijken wat de doelen zijn, welke je al gehaald hebt en wat je volgende doel is. En dat je dan met het kind gaat bespreken: hoe ga je dat aanpakken? Hoe ga je dat doen? Wat vind je fijn? Wat heb je daarbij nodig? En dat je in overleg met dat kind op een gegeven moment dat oefent, tot hij zeker weet dat hij het kan. En dat je dan een klein toetsmoment hebt, niet een hele toets, maar alleen voor dat onderdeel. Laat maar zien dat jij dit kunt. En dat je dan met het kind kunt checken. Ja, die heb je voldoende gemaakt, op naar het volgende doel, wat is dat? En zo kun je dat ook als registratiesysteem in het rapport opnemen, als een soort portfolio. Zo kun je dat ook weer met de ouders met het kind erbij bespreken. Weet je nog, hoe ging dat, wat is je volgende doel, hoe ga je dat doen, waarom zijn we daar nu mee bezig? Dus dat is uiteindelijk waar we heen willen.

Dus als ik het goed begrijp is het een balans die je vindt, tussen aan de ene kant de toetsen en aan de andere kant meer de pedagogische kant? Of zou het alleen maar pedagogisch moeten zijn?

Nou nee, want ik kom zelf uit de bovenbouw, daar heb ik lang gewerkt. Ik heb kinderen uit groep 7 ook al een stukje verwijzing meegegeven, omdat die cito toets nu ook later is. Dan merk je toch dat kinderen die kader gaan doen, andere dingen nodig hebben, dan kinderen die vwo gaan doen. Bij kinderen die kader gaan doen, zie je vaak al dat die in groep 6 beginnen af te haken. Die lopen er altijd achteraan en op een gegeven moment houden ze

het niet meer bij. Ik denk dat het voor die kinderen heel belangrijk is dat je wel met hun meebeweegt in hun proces, maar dat je ook wel probeert ze zoveel mogelijk het eindniveau rekenen groep 6 te laten halen. Daar komt dat spanningsveld weer om de hoek. Dat is in de middenbouw nog iets minder, maar je moet uiteindelijk wel die kant op. Zodat je ze wel meegeeft wat ze nodig hebben, voor het vervolgonderwijs.

Dus in die zin zijn toetsen wel weer van belang?

Ja, in de meeste onderwijsinstanties is het nog zo dat het via toetsen gaat.

Hoe is de relatie tussen collega's hier onderling en met de directie?

Ik ervaar de directie als open, prettig, wel sturend maar vooral delegerend. Daar zit dan ook weer een theorie achter. Als jouw team het aankan om gedelegeerd te worden, dan krijgen mensen daar ook weer motivatie door en autonomie. Dus op die manier denk ik dat iedereen op een gegeven moment in zijn kracht gezet wordt. Dat proberen ze zoveel mogelijk te doen. Op die manier kan je met elkaar heel veel dragen. Je merkt nu ook dat die kanteling er behoorlijk inhakt. Mensen zijn moe, het is veel werk en dat hoor je dan ook: We willen er niet te veel naast, want dat is allemaal te veel. Maar in die zin wordt er wel veel samen gewerkt en is denk ik de sfeer heel goed. Dat hoor ik ook wel van mensen die van buitenaf hier binnenkomen. Zij ervaren een goede sfeer. De laatste tijd is het wel verschoven van gezellige praat naar onderwijsinhoudelijk. Dus het gaat echt over onderwijsinhoud, hoe gaan we dat vormgeven, wat gaan we doen? Dus je ben hier met iedereen wel steeds bezig met verbetering en verdieping.

Begeleiden jullie elkaar dan ook veel? Veel feedback?

Dat zou nog wel beter kunnen. Daar hebben we wel wat trajecten over gehad, maar dat kan nog wel beter. We zijn best wel een grote school en dan merk je toch dat iedere unit het iets anders doet. Het heeft natuurlijk met zoveel persoonlijkheden te maken en dat is wel afstemmen en op een gegeven moment loop het ook zo dat daar behoefte aan is. Dan zeggen ze van 'we moeten nu echt even afstemmen, anders loopt het niet meer gelijk'. Dan doen we dat ook. Maar dat is met zo'n grote school wel lastig. Dat heeft ook te maken met het feit dat elke bouw weer iets anders vraagt. Onderling loopt het goed, maar we zijn wel zoekende in het systeem hoe kunnen we maken dat 1 + 1 3 is. Dus dat we elkaar versterken en nog meer met elkaar samen kunnen opzetten, zodat het onderwijs nog beter wordt. Eerder had je nog je eigen eilandje, deed iedereen het voor zichzelf. Nu doen we dat al meer samen met parallelgroepen, uiteindelijk moet dit dan binnen de units op die manier worden vormgegeven. Zodat je wel werkdruk hebt, maar wel iets heel goeds neerzet samen.

Ervaar je ook dat dat motiverend werkt, deze vorm van communicatie?

We zitten nu nog echt in een tussenfase met die kanteling. Het is wel van start gegaan, maar we zijn nog lang niet bij die punt op de horizon. Dus dat is wel lastig en dat merk je ook aan mensen, die zijn echt zoekende. Hoe doen we dat handig? Uiteindelijk denk ik wel dat iedereen er weer energie van krijgt, wanneer je weer nieuwe dingen hebt en weer ziet waar je heen wil. Wij hebben ook zo'n periode gehad dat we zaten van 'we doen dit, maar hoe zit dat nou eigenlijk en waar komen we dan uit straks en hoe zit het precies?'. Dit wordt nu steeds meer helder en hoewel het toch nog wel een eind weg is en er een hoop te doen is, krijg je er toch energie van. Maar dat verschilt natuurlijk per leerkracht. De ene leerkracht kan er heel goed mee omgaan en loslaten en de andere leerkracht hangt nog heel erg aan de methode vast en wil nog liever het oude. Die begrijpt niet waarom we dat los moeten laten. Dat wordt wel steeds beter, maar het blijft een verschil in mensen.

Durven jullie elkaar feedback te geven?

Jawel, maar het blijft makkelijker om positief te zijn, dan wanneer er echt wat moet veranderen. Soms lukt het wel, maar het ligt er ook wel aan tegen wie je dat zegt. Dus dat kan nog wel beter, denk ik.

Zou je het graag willen?

Ja, als dat op een goede manier gedaan wordt. We hebben daar ook al een keer een tweedaagse over gehad.

De relatie met kinderen, hoe is die hier op school? De relatie tussen jou en de kinderen?

Ik denk dat daar ook wel een beetje een spanningsveld zit tussen ben je een leider of ben je een soort coach? Helemaal met wat we nu aan het doen zijn. Bij de ene leerkracht krijgen kinderen instructie, bij de andere leerkracht zijn ze zelfstandig aan het werk. Dus ze komen meerdere leerkrachten tegen in een unit. Dan is het toch de vraag hoe je die goed begeleid, heb je inzichtelijk waar ze zitten en wat ze nodig hebben? Dus dat is wel lastig. Maar ik denk dat we een hele goede stap hebben gezet, door aan te geven dat het kind voorop staat.

Hoe is de relatie met ouders?

Wij zitten in een oudertraject 3.0, van CPS. Hier worden we begeleid, dat is ook een project wat gaande is en wat mooi samengaat met die kanteling die we aan het doen zijn. Hoe neem je ouders daar in mee? We hebben een aantal dingen al wel gedaan. We hebben onze nieuwsbrief aangepast en we hebben een werkgroep met leerkrachten, ouders en directie. Die komen één keer in de twee maanden samen en dan overleggen ze wat er beter zou kunnen, wat ze graag zouden zien. Of wij dragen ideeën aan en die leggen we bij de ouders neer. Dus die samenwerking is heel leuk. Je merkt wel dat voor een aantal leerkrachten de kanteling al veel is, dus dan is dit een extra dingetje. Voor ouders geldt dit soms ook. De ouders die in dat team zitten zijn heel betrokken, maar er is ook een groep die je wat moeilijker bereikt. We hebben nu een weekmail die we sturen, met informatie over de klas, wat je hebt aangeboden, of er bijzonderheden zijn. Dat helpt wel heel erg en ouders ervaren dat als heel prettig.

Is het voor jullie ook fijn als jullie meer begeleiding en hulp krijgen van ouders?

Ik denk dat het vooral de houding is naar elkaar. Dat je samen voor het kind staat, als een soort team. Ouders weten natuurlijk veel van het kind en jij bent een professional als leerkracht. Soms heb je je eigen ruimte die je neemt, maar je hebt ook veel overleg over wat nou het beste voor het kind en wat zij ervan vinden. Als je daarvoor open staat, denk ik dat je samen hele mooie dingen kunt creëren.

Worden jullie uitgedaagd in je omgeving?

Ik ben iemand die heel erg van uitdaging houd en ik zoek dat ook altijd, want ik zit hier al heel wat jaartjes. Dus op een gegeven moment wil je gewoon nieuwe dingen en dat is ook de reden waarom ik die opleiding ben gaan doen. Maar ik vind toch altijd dat als je het wil, je hier je uitdaging wel kunt vinden. Ik vind ook dat de directie heel open en stimulerend daarin is. Dus als je wat wil, dan kun je heel veel overleggen. Ik denk dat wanneer de kanteling je ding niet is, dan is dat lastig en daar zijn we dan ook heel open over geweest. We gaan deze weg in en als het je ding is, tof, spring op de trein. Als het je ding niet is, dan moet je misschien nadenken of je dit wel wil blijven doen, op deze manier en op deze school. Dus die uitdaging is er wel, zeker in de kanteling. En dat is nu alleen op rekengebied, maar we gaan dat ook met spelling en taal doen. Dus dat wordt nog wel een dingetje. Het is voor sommige mensen ook een berg die veel te hoog is, merk ik. Uiteindelijk komen we er vast met zijn allen.

Heb je het gevoel dat je wordt gecontroleerd op je vermogen in professionaliteit als leraar?

Nee. Ik heb het idee dat je hier altijd de ruimte krijgt om de dingen te doen die je zou willen ontwikkelen.

Krijgen jullie veel verantwoordelijkheid?

Ja, ik denk het wel. Dat gevoel heb ik altijd wel. In de goede zin van het woord.

Je ziet tegenwoordig heel vaak dat het respect voor de leraar, vanuit ouders en ook vanuit de maatschappij, verdwijnt. Ervaar jij dit en in welke opzichten?

Nee. Er zijn wel ouders die binnenkomen met 'je gaat vanmiddag weer naar Mendy', dus dan denk ik altijd het is nog 'juf' voor de leerling. Maar ik denk heel erg, ook binnen de ouderbetrokkenheid 3.0, dat het ligt aan je eigen houding. Natuurlijk ligt het ook aan je ervaring. Ouders weten ook wel of je net begonnen bent, of dat je een leerkracht bent die al een behoorlijke bankrekening heeft opgebouwd binnen een school. Dat speelt ook mee. Het is ook je eigen houding daarin. Ben je assertief naar ouders, zoek je het contact, hoe professioneel ben je daarin?

Bedoel je dan de ruimte die je inneemt?

Ja, maar ook hoe je overlegt met ouders. We hebben best wel kritische ouders en ouders geven aan dat ze op tijd antwoord willen. Dat soort dingen. Ook het advies geven en gewoon je rol als leraar innemen. Dit is niet altijd wat ouders willen horen, maar wel de toon die je grotendeels zelf zet.

Dus de manier waarop jij met jou om laat gaan?

Ja. Je kunt best grenzen stellen, maar het is wel de toon die je daarbij aangeeft.

Ervaar jij autonomie in je beroep?

Binnen zijn leiderschap geeft de directeur heel veel autonomie. Ik ervaar dat als heel prettig. We krijgen de vrijheid om dingen te doen. Zeker binnen de leerlijnen nu. De directeur zei vorige week ook: dit is jouw ding, als de bovenschoolse directeur komt, mag jij dat uitleggen en helpen met rondleiden en ik vertrouw je daarin dat er straks iets goeds op tafel ligt. Als er wat is, dan mag ik hem dat altijd vragen, dat weet ik zeker. Dat voelt wel lekker. Dat wanneer je het aankunt, je gewoon je ding kunt doen en jezelf kunt ontwikkelen en daarmee ook de school helpt ontwikkelen.

Geeft dat extra plezier in je werk, of juist extra werkdruk?

Voor mijn gevoel extra plezier, omdat ik dit ook leuk vind om te doen. Als ik die ruimte krijg en het leuk vind om echt iets goeds te ontwikkelen en met mensen praat die daar echt wat over kunnen vertellen, dan geeft mij dat veel plezier.

Zijn de drie basisbehoeften bij jouw aanwezig?

Ja, dat denk ik wel.

Zou er nog ergens iets verbeterd kunnen worden?

Verbetering kan altijd. Dat zit hem dan vooral op het vlak van communicatie. Je zit met zoveel mensen, dat er soms nog weleens iets gebeurt. En je hebt natuurlijk dat proces waar we inzitten, wat nog steeds verbetert en steeds nieuwe inzichten oplevert. Daarin gaan we gewoon verder, ook met ouders. Voor nu heb ik het gevoel dat het wel goed zit.

Om welke redenen ben jij leraar?

Ik heb niet zo heel lang lopen zoeken over wat ik zou willen doen. Het was al vrij snel duidelijk dat ik altijd goed met kinderen kon en toen was de keuze vrij snel: pabo. Er zijn een paar meiden heel zwak in rekenen, die komen dan huilerig thuis met dat het niet lukt, de lat ligt voor hen veel te hoog. Ik heb even met ze gezeten en dan voel je je soms ook weleens een psycholoog of maatschappelijk medewerker. Uiteindelijk heb ik iets met ze verzonnen, binnen de sommen van groep 5. Een manier, waardoor ze bepaalde dingen wel kunnen en dat inzicht krijgen, waardoor blijkt dat het helemaal niet zo moeilijk hoeft te zijn. Ze hadden dit geleerd en toen waren ze zo blij dat ze het konden. Ze wilden een foto van hun schrift naar hun moeder sturen en het voor de klas uitleggen. En ik denk wel dat dat is waarom je leerkracht bent. Om kinderen echt wat nieuws te leren en ze te helpen.

Is dat ook een reden om leraar te blijven?

Ja. Ik heb na mijn studie heel erg nagedacht over wat ik nou wil. Eigenlijk wil ik niet meer fulltime voor de klas, dat heeft ook te maken met de fase van ontwikkeling waar je dan in zit. Ik ben nu ook unitleider en specialist, dus ik ben twee dagen ambulant. En in die twee dagen houd ik mij bezig met beleid, strategische dingen, de stichting, bestuur, dat soort dingen. Dus dat is weer heel anders. Maar als ik me dan bedenk om helemaal voor de klas weg te gaan, dan zou ik dat soort momenten, dat met die meiden, wel heel erg missen.

Om welke redenen zou jij van beroep veranderen?

Uitdaging. Als ik zou merken dat ik hier niet meer voldoende uitdaging krijg en ik heb mijn papiertjes, dan zou ik het ergens hogerop zoeken.

Welke verwachtingen heb je tegenover je toekomst in het beroep?

Ik hoop dat we de school nog verder kunnen ontwikkelen en of het lukt met het plan dat we nu voor ogen hebben. En ik hoop eigenlijk dit plan wel binnen de stichting verder uit te kunnen rollen. Misschien kan ik een andere school ook nog erbij hebben? Dat soort dingen zou ik heel leuk vinden. Of om presentaties te geven, een stukje schoolbegeleiding, dat soort dingen. Of leerlingen begeleiden.

Bijlage 5: Interview Respondent D

Hoe ervaar jij het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit?

Wij hebben het hier een beetje afgebakend. Dus wat niet hoeft, doen we ook niet. De cito voor kleuters doen wij dan weer wel, ook al is deze niet verplicht. Maar dat doen we dan om te kijken hoe de werkhouding en taakgerichtheid is. De registratie qua doelen is hier minder mooi, dan dat ik op mijn vorige school had. Daar hadden we 'kijk'. Dat vind ik een heel mooi volgsysteem, maar het is wel heel erg arbeidsintensief, omdat je moest observeren en de observaties moest je elke dag opschrijven en dan moest je twee keer in het jaar registreren. Dus dan moest je aan de hand van die observaties opschrijven waar een kind zat. Het mooie vond ik dat je dan een kind heel goed kan volgen ten opzichte van zichzelf, maar het was behoorlijk arbeidsintensief vond ik. Hier hebben we leerlijnen. Dat vind ik minder mooi, want het is meer afvinken, dan observeren en registreren. Het geeft een even goed beeld en scheelt mij heel veel tijd. Dus we hebben nu gekozen als school voor het doelmatig werken, in plaats van wat het mooiste is. Toen ik dat hoorde vond ik dat jammer. Wij hebben best veel ogenblikken met ouders en voor onszelf hebben wij het portfolio, dus we hebben op deze school al wel momenten dat je je bevindingen opschrijft. Daarom kunnen we ook wel zonder 'kijk'.

En hebben jullie last van al die administratie?

Ik zou er nog meer naar toe willen dat het enkel voor de kinderen is waar je zorgen om hebt, zowel naar boven als naar beneden toe. Nu moet je elke keer de hele groep meenemen, terwijl je bij de meeste al wel weet of ze op het groepsgemiddelde zitten. Daar hoeft ik mij geen zorgen om te maken. Daarom zou ik al die 1 op 1 toetsjes voor alle kinderen niet meer willen. Ik heb nu 27 kinderen en er zijn maar 7 kinderen bij wie ik echt een toets af zou willen nemen. Maar het moet, dus dan doe je dat.

Gaat dit ten koste van andere zaken die je graag zou willen doen?

Het gaat ten koste van mijn vrije tijd. Het komt erbij. Ik geef voorrang aan mijn normatieve professionaliteit, dus alle administratie komt in mijn vrije tijd erbij. Ik ga niet administratie voor laten gaan op dingen in de groep. Maar omdat het wel moet, kost het mij vrije tijd.

Wat doet dat met jou als leraar?

Mijn baan vind ik nog steeds heel leuk en ik zou ook niets anders willen, maar ik raad het op het ogenblik niemand aan. Omdat ik vind dat wij onnatuurlijk druk zijn. Het zijn heel veel leuke dingen en je wil het doen voor jezelf en voor de kinderen en als je je niet goed voorbereid bent, is je werk ook veel minder leuk. Maar ik vind het niet goed in verhouding staan. Misschien gaat dat nog over, want ik voel mij niet overvraagd. Ik kan wel heel goed mijn grenzen aangeven. Maar ik vind wel, dat wanneer ik vrij ben en ik met een afstandje naar mijn werk kan kijken, dan vind ik het wel gekkenwerk.

Hoe is dat in vergelijking met jouw vorige school?

Ik ben hier drukker. Maar dat wist ik en dat is logisch ook. Je volgt hier veel meer het kind, dus je hebt veel meer zelf uit te vinden.

Is hier jouw rol als leraar fijner, dan op jouw vorige school?

Ja, veel fijner. Het vraagt meer van je, het vraagt meer dan dat je gewoon een methode snapt, de leerlijnen kent, enzovoort. Daar komt bij dat deze school pas anderhalf jaar bestaat, maar wij hebben kinderen van groep 1 tot 7. Dat houdt in dat die kinderen ook eerst op een andere school zijn geweest. Voor heel veel kinderen houdt dat in dat ze op een andere school vastgelopen zijn en daarom nu hier zijn. Dat is bij de kleuters het minst natuurlijk. Maar in de andere groepen hebben wij best veel te maken met zorgkinderen. Op den duur zal dat minder worden denk ik, omdat wij bij de kleuters nu ook zien dat ouders speciaal voor deze onderwijsvorm kiezen en niet omdat het op een andere school is

misgelopen. Het is pittig, maar het geeft ook veel energie. Dus ik ben hier qua energie en voldoening meer in balans, dan toen ik minder hard moest werken op mijn vorige school.

Hoe is de relatie tussen collega's op deze school?

Die is wel heel erg open, vind ik. Dat was in het begin voor mij best even wennen. Ik heb gemerkt dat ik feedback ontvangen soms moeilijker vind dan ik had gedacht. Dat komt ook omdat ik op mijn vorige school al zo lang werkte, dat iedereen alles aan mij kwam vragen want 'ik was fantastisch en ik deed het goed'. Hier moet ik ook gewoon leren. Daardoor doe je ook veel dingen fout of weet je dingen niet en ik merkte dat ik DAT soms best lastig vond. Ik ben hier nu gewoon aan het leren hoe deze vorm van onderwijs werkt, maar ik ben ook aan het leren hoe je nog beter als team met elkaar om kan gaan. Het is echt heel open. Dat komt omdat wij elkaar heel erg nodig hebben. We maken heel erg veel gebruik van elkaars ruimtes. Dus je moet heel goed overleggen en als iemand zich niet aan de afspraak houdt, dan moet je dat ook gewoon eerlijk kunnen zeggen. Ik merkte aan mijzelf dat ik dat in het begin best moeilijk vond. Als de onderwijsassistent met de kinderen buiten ging spelen zodat ik pauze had en de onderwijsassistent was er niet, dan vond ik dat in het begin best lastig om aan te geven. Nu weet ik dat het gewoon moet en als je dat normaal vraagt dat dat ook prima is. Zelf vind ik dat ook prima. Maar voor mij was dat wel even heel anders. Hier wordt veel gedeeld met elkaar. Wij zijn ook om de beurt voorzitter bij de vergadering. Soms is er dan iemand die zegt dat hij het ergens helemaal zat mee is. In het begin schrok ik daarvan! Maar het is wel gewoon en hoe het zou moeten, snap je? Dus ik vind het hier heel fijn, maar ik merk ook dat ik nog dingen moet leren.

Draagt dit bij aan je welbevinden als leraar?

Ja. Wij zijn een dependance. Beide scholen groeien heel erg. Het MT is er altijd voor ons, maar we zien ze zelden. Dat vond ik in het begin spannend en dat maakt je ook wel autonoom. Daar moet je ook weer niet al te autonoom in worden. Ik heb dan gauw het gevoel dat we het zelf maar uit moeten zoeken. Terwijl ze dan zeggen dat we gewoon aan de bel moeten trekken. Ook dat moet ik leren, dat je nog meer samen doet. Ik heb de neiging om het dan zelf op te gaan lossen. Hier willen ze eigenlijk dat je het gewoon deelt. We hebben ook dagelijks overleg samen. Dat moet ook, want je bent ontzettend op elkaar aangewezen.

Begeleiden jullie elkaar dan ook veel?

Ja. Dat zou nog meer kunnen natuurlijk. Ik denk dat we daar op dit moment ook te explosief voor aan het groeien zijn. We zijn meer met man en macht de boel draaiende aan het houden en dan kom je wat minder aan jezelf toe. Bijvoorbeeld wat heb jij nodig en wat zou jij van mij kunnen leren, enzovoort. Het is nu gewoon keihard werken met zijn allen en eerst maar zorgen dat het stabiel wordt.

Hoe is de relatie tussen de leraar en de kinderen?

In mijn eigen kleutergroep verschilt de relatie tussen de leerkracht en de kinderen minder met mijn vorige school, dan wanneer je naar de hele school kijkt. Ik was op mijn vorige school ook al gewend om veel met kinderen te praten en kindgesprekken te doen. Wat ik hier zie, is dat kinderen nog serieuzer worden genomen dan op mijn vorige school. Vooral ook door de hele school heen. Wij zijn soms ook wel aan het zoeken waar de grens ligt. Want het is echt wel zo dat wij de juf zijn. Als wij het echt willen, dan moet het ook. Maar je kunt over heel veel dingen praten. En dat komt ook wel door het portfolio wat wij hebben. Ik vind dat wel een meerwaarde voor de relatie tussen de leerkracht en het kind. Omdat je dan moet praten en je moet het hebben over wat je wil leren en wat je moeilijk vindt. Met enkel streepjes in een schrift zetten, red je het niet als je een portfolio hebt. Dat is wel een hulpmiddel. Ik leer hier dat ik nog meer loslaat. Gaandeweg ga je je dat eigen maken. Waarom moet een kind op zijn stoel zitten, als hij staan lekker vindt? Tegelijkertijd moet je heel erg in de gaten houden waar de grens ligt. Wanneer ga je te ver en wordt het een zootje? Wil je dat ze op hun beurt wachten? Ik ben hier wel doorlopend aan het zoeken naar

wat echt goed is voor een kind en wanneer iets de rust en orde voor de rest verstoort. Ik kijk nu nog veel gericht naar kinderen dan dat ik eerst deed.

In welke zin kijk je nu gericht naar kinderen?

Ik kan dat niet zo goed benoemen, het is meer de hele sfeer die hier hangt, dat je het gewoon gaat doen. Op studiedagen en zo worden wij daar ook wel op gewezen en we oefenen ook met oudergesprekken en kindgesprekken en zo. Dus je wordt wel steeds met je neus op de feiten geduwd en het wordt ook praktisch gemaakt. Omdat je heel erg open werkt, zie je het mensen die hier al langer werken ook doen, want je ziet heel veel van elkaar. Dat zet jou ook weer aan tot werken.

Hoe is de relatie met ouders?

Die is prima. Ik vind het voor mijzelf niet anders dan op mijn vorige school. Ik had altijd al wel veel oudergesprekken en gaf ouders veel informatie via de mail. Dat is niet meer geworden dan ik gewend was. Er zijn hier evenveel contactmomenten.

Zou je het anders willen zien?

Nee, eigenlijk vind ik dit prima. We hebben wel veel momenten waarop ouders meewerken, zoals bij bepaalde feesten en uitjes. Dat is helemaal prima. Je hebt wel op deze school dat ouders wat mogen schrijven aan hun kind, dat mogen wij ook lezen. Als we dan het portfoliogesprek hebben gaat het ook over de doelen. Hier heb je het dan ook samen over. De school bepaalt wel wat de doelen zijn. Daar hebben ouders geen inbreng in. Als je het over het didactische stukje hebt, hebben ouders daar eigenlijk geen inbreng in.

Hoe ziet jouw professionele rol als leraar eruit?

Ik vind dat dat hier wel aan de orde is. Van iedereen wordt verwacht dat hij of zij een specialiteit ontwikkelt, dat gebeurt wel in overleg. Er is vrij veel ruimte om bij elkaar informatie te halen of eens een keer mee te kijken. Omdat je met een aantal mensen in een unit werkt, kan je er ook vrij makkelijk een uurtje tussenuit, want dat wordt dan wel opgepakt. We hebben heel veel studiedagen. Omdat onze kinderen een continuurooster draaien, maken ze over de hele loopbaan veel te veel uren. Daarom zijn ze om de zes weken een dag vrij en hebben wij dus een studiedag. In die zin wordt je dan ook uitgedaagd om je te blijven ontwikkelen. Het is elke keer een halve dag themavoorbereiding en een halve dag studie. Als er cursussen zijn of iets dergelijks, moet je daar zelf ook proactief in zijn. Als ik mijn directeur mail met dat ik ergens een mooie studiedag heb gezien die betrekking heeft op mijn vakgebied, dan mag ik daar gewoon heen. Dat vind ik super. Dan wordt er vervanging geregeld en anders wordt het intern opgelost en dan kan ik daar gewoon heen.

Draagt dat bij aan jouw welbevinden als leraar?

Ja. Ik werk niet alleen op een lerende school, maar het is ook echt zo. Als je leergierig, bent dan wordt dat gestimuleerd. Het draagt ook bij aan mijn eigen competentie, dat ik mij nog zelfverzekerder voel en meer zelfvertrouwen krijg omdat ik meer kennis heb. En die kennis kan ik natuurlijk ook weer delen. Daardoor wordt jouw team ook weer hechter. Ik denk dat het uiteindelijk goed voor de hele school is en onderlinge omgang met elkaar.

Wat zijn jouw kwaliteiten als leraar?

Mijn kwaliteiten zijn dat ik al heel veel snap van kleuters. Hoe je met ze werkt en hoe het in elkaar zit. Ik heb heel veel kennis over ADHD, autisme, begaafde kinderen, dus zorgkinderen. Daar heb ik mijzelf in geschoold en school ik mij nog steeds in. Dus als je het hebt over waar je goed in bent, dat is dat.

Krijg je de ruimte om die kwaliteiten in te zetten?

Ja. Want ik werkte hier een jaar en toen werd al gevraagd of ik IB 'er voor de kleuters wilde worden. Eigenlijk lag mij dat qua tijd niet, want ik mocht het niet in plaats van iets anders doen. Het moest erbij. Ik werkte al drie dagen en nu zit ik op de drieënhalf en dat is echt de

max voor mij. Maar het geeft aan dat ze wel zien wat je kunt en dat ze daar ook gelijk het voordeel voor de school uit willen halen en ook voor mij. Ik kan ook best goed leidinggeven, maar daarbij heb ik aangegeven dat ik dat voorlopig even niet wil. Ik ben hier net een jaar. Het is wel super leuk dat ze je kwaliteiten zien en je de kans geven om daarin te groeien, maar daar moet je wel heel erg je grenzen in aangeven.

Wat doet dat met jou als leraar, dat ze dat vertrouwen in je hebben?

Dat vind ik super. Dat is gewoon goed voor je.

Heb je het gevoel dat je wordt gecontroleerd op je vermogen als leraar?

Ik heb dat gevoel niet. Misschien wordt het wel gedaan, maar dan heb ik dat niet door. Soms moeten wij iets schrijven in Parnassys, dan komt er twee weken na de deadline wel een mail over wie al wel en niet dat heeft gedaan. In die zin worden we wel gecontroleerd, maar dat vind ik ook wel prettig. Want we moeten zoveel doen, dan vind ik zo'n geheugensteuntje wel lekker en dan ervaar ik dat niet als op je vingers getikt worden.

Hoe kan het dat je dat zo ervaart?

De toon waarop en dat ik eigenlijk ook wel vind dat dat bij de taak hoort. Het voelt voor mij als een reminder en dat komt omdat ik zelf ook wel vind dat dat gewoon moet. Dus dan voelt dat ook niet als een bedreiging of zoiets. Het is altijd positief en dat werkt wel.

Tegenwoordig zie je heel veel dat de waardigheid en het sociaal respect voor de leraar verdwijnen. Ervaar jij dat ook?

Wij hebben het er de afgelopen weken wel over dat kinderen veel meer durfden dan wij vroeger durfden. En dat we ook wel hebben gemerkt dat dat een beetje door onszelf komt. Bijvoorbeeld als wij buiten gingen klappen om op te ruimen, bleven alle kinderen vrolijk doorspelen en hadden ze geen zin om op te ruimen. Je zou dan gauw denken van 'nou, ze hebben ook geen respect meer'. Hier zijn we gewend om dan naar ons eigen gedrag te kijken. Wat kunnen wij anders doen, zodat de kinderen wel het gedrag laten zien dat we willen zien? Toen hebben we heel duidelijk met elkaar afgesproken hoe we het gaan doen. Elke dag, wie het ook doet, doen we het op dezelfde manier. Dat doen we nu een paar weken en ze ruimen nu wel op. Dus zo automatisch als het vroeger ging is nu niet meer zo, maar je kan best veel aan je eigen gedrag doen. En kinderen hebben wel meer dan vroeger nodig dat je je verwachtingen uitspreekt. Wij denken vaak dat kinderen bij het woord opruimen weten wat de bedoeling is, maar soms is dat helemaal niet zo. In de bovenbouw zie ik ook wel kinderen die echt een grote mond hebben. Dan heb ik niet het gevoel dat wij daar in ons gedrag veel aan kunnen doen.

Komt dat door de maatschappelijke ontwikkelingen, dat iedereen steeds mondiger wordt?

Ja, dat denk ik wel. De kinderen die van een andere school komen moeten wel wennen en die schieten door in het begin. Maar dat komt omdat ze wat anders gewend zijn. En dat is eigenlijk met iedereen zo. In het begin schiet je door. De kinderen voelen zoveel vrijheid, dat ze denken dat alles mag, maar dat hebben ze vrij snel door hoe dat zit. Het heeft ook wel te maken met thuissituaties denk ik. Als je je ouder mag uitschelden, waarom zou je je juf dan niet mogen uitschelden?

Ervaar jij autonomie in jouw beroep?

Ja heel erg, maar dat heeft er ook wel mee te maken dat dit een dependance is. Als je geen gezag in je nabijheid hebt, wordt je vanzelf autonomer. Als er altijd iemand is loop je daar vrij makkelijk heen. Wij hebben een hele goede schoolleiding en een hele fijne directeur, maar we zien ze maar één keer in de week, hooguit. Daardoor wordt je autonomer en soms misschien te. Dat we even vergeten dat we niet een eigen school zijn en niet met zijn allen de schoolleiding zijn, maar dat er ook nog een MT boven ons zit.

Draagt die mate van autonomie bij aan je welbevinden in het beroep?

Ik vind dat heel leuk. Sommige mensen klagen daarover, dat ze de aanwezigheid missen. Ik vind het heerlijk, maar dat hangt ook een beetje van jezelf als persoon af. Als je zelf graag leiding geeft, dan is het prima als er niet elke dag direct een leiding is. Terwijl ik het ook heerlijk vind om geleid te worden. Als het over schoolse zaken gaat, heb ik de meeste dingen al wel een keer meegemaakt.

Onderzoek geeft aan dat leraren tegenwoordig onvoldoende macht hebben. Wat vind jij daarvan?

Ik ervaar dat machtsgevoel niet zo. Ik vind wel dat ons veel opgelegd wordt, maar je bent er als school wel zelf bij. Dus hoe je daarmee omgaat, daar heb je als school best nog wel ruimte in. Sommige dingen moeten nou eenmaal, maar dan kan je dat toch nog wel een beetje passend bij je school maken. Ik heb niet het gevoel dat de overheid binnen deze school veel macht heeft. Ik denk dat dat met de schoolleiding te maken heeft. Ik denk niet dat dat aan het soort onderwijs ligt.

Zijn de drie basisbehoeften van Stevens bij jou aanwezig?

Ja.

Zou je daar nog iets anders in willen zien?

Ik zou meer willen met mijn specialiteit binnen de school. Meer het kunnen uitvoeren daarvan. Ik heb vrij veel kennis, maar daar is nog weinig ruimte en tijd voor om dat door de hele school te gaan gebruiken. Ik gebruik het al veel bij de kleuters. Ik heb veel plannen nog voor de hele school en hier heb ik het in mijn popgesprek ook al wel over gehad. Maar hiervoor moet ik nog even geduld hebben.

Om welke redenen ben jij leraar?

Ik hou van kinderen, van kennis overdragen, samenwerken en zelfstandig zijn. Al die dingen samen komen bij elkaar in dit beroep.

Om welke redenen zou je van beroep veranderen?

De enige reden zou de werkdruk zijn. En dan is het eigenlijk meer ziek worden en erachter komen dat je niet verder kan. Zo ver zou het wel moeten komen om mij eruit te krijgen.

Hoe zie je de toekomst in het beroep voor je?

Ik mag nog een jaartje of vijftien. Ik wil heel graag hier blijven en dit onderwijsconcept uitbouwen en daarmee werken. En meer mijn specialisatie van begaafdheid in kunnen zetten. Dat zijn mijn doelen binnen het onderwijs. En coaching van jonge leerkrachten.

Bijlage 6: Interview Respondent E

Hoe ervaar jij het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit?

Ik ervaar het wel, maar dat komt denk ik meer doordat ik bepaalde drijfveren heb en bepaalde dingen voor ogen zie, de essentie van het onderwijsgeven, dat dat botst met de visie van de school. Je merkt ook dat vanuit de overheid en de school van hogerop het heel erg gericht is op de cijfertjes en dat mijn essentie daar helemaal niet op gericht is. Dus dat botst dan meer. Je weet dat het heel belangrijk is en je doet het ook wel, het levert ook heel veel op. Dus ervaar ook niet dat het niet lukt, of dat ik er niet aan toe komt. Maar meer dat je een manier van werken hebt die botst met de rest.

Op welke manier botst het dan?

Bepaalde dingen wil je graag delen, dingen die je zien die goedgaan in de klas en dat je met de groepsdynamica en het welbevinden van de kinderen aan de gang gaat. Dat levert je persoonlijk ook heel veel op. Maar dat andere leerkrachten dat toch dan wel heel lastig vinden, omdat ze vinden dat je geen psycholoog bent. Dat stukje is niet van de leerkracht volgens hen, het stukje van de leerkracht is het didactische.

Vinden de meeste leerkrachten het didactische dan belangrijker?

Ja, omdat dat getest wordt. En omdat dat naar ouders gaat en ouders dat van je verwachten. De overheid en cito en de inspectie verwachten dat ook van jou.

Wat is volgens jou dan wel de essentie van het onderwijs?

Dat je de talenten van de kinderen naar boven haalt en hen leert dealen met wat ze niet kunnen. Dat een plek leren geven. Of dat wat ze lastig vinden, dat dat ook naar boven gehaald wordt, maar het belangrijkste is dat je naar boven haalt waar ze wél goed in zijn. Dus bijvoorbeeld als we RT gaan geven aan kinderen die moeilijk vinden en we ze maar heel veel RT gaan geven omdat ze dat moeten. Dat is dan weer om dat cijfertje naar boven te halen, terwijl ik denk dat je daarmee het sociaal emotionele stukje van het kind veel meer naar beneden haalt, doordat je ze gaat pushen iets te doen wat ze al niet kunnen. In plaats van er mee om te leren gaan dat ze dat lastig vinden, want dan kan ik mij op een ander gebied wel verder ontwikkelen.

Vind je de meetcultuur nog wel van belang, of mag die van jou voor een groot deel verdwijnen?

Ik vind het nog wel van belang, vooral om er bij kinderen in de bovenbouw ook een stukje resultaatgedrevenheid in te krijgen. Later in hun werk moeten ze namelijk ook presteren, dus een stukje presteren is wel belangrijk. En het is belangrijk om dat te meten, om ook vervolgens weer te kunnen kijken wat je nieuwe doelen worden, hoe je iets gaat aanpakken. Ik denk dat de maatschappij dat wel van ons vraagt. Niet op het product gaan zitten, maar op het proces. Maar om te kijken of jij het proces goed aanpakt, heb je wel een product nodig.

Wat voor een effect heeft dit spanningsveld op de klas?

Ik ervaar niet dat het mij in de weg staat of dat het een spanningsveld is, juist omdat kinderen de groepsdynamica als heel positief ervaren. Kinderen voelen echt dat er ruimte is voor wie ze zijn en niet alleen in wat ze doen. Dat is voor mij belangrijker dan wat ze doen. Ik merk juist dat kinderen daardoor ontzettend groeien en de resultaten uiteindelijk ook groeien. Ze gaan ervaren dat het belangrijk is om eerst alle shit op te ruimen en te laten zien wie je echt bent, voordat je kunt gaan stralen. Dus het heeft zeker wel effect.

Hoe is voor jou de ideale verhouding tussen de meetcultuur en de sociaal emotionele ontwikkeling van het kind?

Voor mij zou het idealer zijn dat iedereen ervan afgaat dat alles af moet in een schooljaar. Dat de leerlijnen niet alleen voor elke groep zijn, dus een leerlijn voor groep 1, een leerlijn voor groep 2, etc. Maar dat er leerlijnen voor het hele basisonderwijs zijn, dat je weet waar

ze in groep 8 moeten zitten. En dat je meer echt op niveau kunt werken. Nu is het zo dat wanneer je in groep 8 zit en je werkt op het niveau van groep 7, dan wordt dat gezien als een zwakke leerling, een leerling met extra werk. Die stempel krijgen ze vanuit de middenbouw mee, want dan gaan ze daar heel erg mee werken. Dus kinderen weten op een gegeven moment dat ze een zwakke leerling zijn, dan weet ik dat ik dit in groep 8 nog steeds ben. Terwijl je juist kinderen moet laten inzien dat dat hun leerlijn is, dus dat je een leerlijn maakt per kind en niet per groep, want kinderen gaan zich er toch aan ophangen. Als je dat niet goed begeleidt.

Zou dat jouw welbevinden als leraar ook verbeteren?

Het zou voor mij meer verbeteren op het moment dat leerkrachten op een school dezelfde visie hebben en dezelfde drijfveren. De neus dezelfde kant op.

Want hoe is die relatie tussen collega's?

Hier op de dependance heel goed. Je zult waarschijnlijk nooit een school hebben waar je allemaal dezelfde drijfveren hebt en drijfveren zijn wat anders als de waarden, missie, visie. Je ziet dat we hier op school veel leerkrachten hebben met een verschillende visie. En misschien leerkrachten die nog niet eens een visie hebben. Dat werkt niet en dat botst. En dan botst het meer in de zin dat je elkaar niet begrijpt en elkaars talenten niet ziet. Terwijl er in de visie toch echt 'talentontwikkeling' staat en dat de eigenheid van leerkrachten gestimuleerd wordt. Ik wil niet opscheppen dat ik het allemaal goed doe, maar ze zien wat je goed doet, dat benoemen ze ook, maar vervolgens ga je ze helpen en dan willen ze het niet meer zien, want dan kom je met de vraag: wat is jouw visie? Waar wil je met de kinderen heen?

Hoe komt dat denk je?

Ze vinden het eng om in de spiegel te kijken denk ik. Het voelt zweverig voor ze. Dat wordt genoemd. 'Ik ben hier voor taal, spelling en rekenen en de zaakvakken, dat stukje is niet voor mij'.

Terwijl in de visie staat dat ze de talenten van kinderen willen ontwikkelen, maar zelf vinden ze dat lastig?

Ja, dat ze allemaal de ruimte krijgen om te ontwikkelen. Die ruimte krijg je op zich wel, maar daardoor voelt het toch weer alsof je afgeremd wordt. Dat is meer het spanningsveld dat ik voel. Dat je wel wil, maar eigenlijk die ruimte niet krijgt want eigenlijk wordt je gewoon in een klein hokje gestopt.

Hoe is de relatie met de directie?

Dat verschilt. Op het moment dat je goede resultaten haalt, dan vinden ze het allemaal harstikke goed, leuk en fijn. Op het moment dat je groepsdynamica aan het doen bent en je hebt een diep gesprek gevoerd, dan wordt er gezegd dat dat te diep gaat.

Wat doet dat met jouw welbevinden?

Dan ben ik gewoon in de war. Dan denk ik dat ik een heel mooi gesprek met ze heb gehad en dan zijn er echt een aantal kinderen emotioneel geraakt en daar praat je over en daar ga je op door. Dat communiceer je ook naar ouders, dat ouders weten dat we het daarover hebben gehad. Dan gaat het echt over de zin van het leven. En dan horen andere leerkrachten dat en die zeggen 'dat kan ik niet hoor, dat ga ik niet doen'. Waardoor vervolgens het MT zegt 'we stoppen ermee'. Want zij kunnen het niet, dus dan moet jij het ook niet doen want dan gaan we het ook van hen verwachten. En dan wordt je dus alsnog afgeremd.

Zit de spanning dan meer in de directie dat die zich zou moeten aanpassen, of ligt het deels aan jou als leerkracht omdat je een andere visie hebt?

Dat wat je doet deel je met ze, dat deel je met anderen. Die probeer je daar de zin van in te laten zien, maar op het moment dat je visie te veel uiteen ligt, dan kan ik 'm aan gaan passen, maar het zijn niet voor niets je eigen visie en je eigen waarden.

Als ik het goed begrijp is het dus wel van belang dat alle leerkrachten dezelfde visie volgen en die ook op dezelfde manier interpreteren?

Tuurlijk kun je wel in bepaalde dingen verschillen, maar jouw visie moet wel passen bij de visie van de school. Natuurlijk hoeft je niet precies hetzelfde te zijn, maar je moet die visie wel zo kunnen spelen dat je er allebei mee kan werken. Op het moment dat het botsingen gaat veroorzaken, dan kun je met elkaar in gesprek omdat er misschien dingen aangepast moeten worden. Misschien is je visie niet scherp en duidelijk genoeg, maar ik denk niet dat je ermee kunt werken op het moment dat je visie te ver uiteen ligt.

De begeleiding van docenten onderling op deze school, hoe ziet die eruit?

We hebben vier keer in het jaar intervisie met de bouw. Aan het begin van het jaar hebben wij als bovenbouw persoonlijke leervragen opgesteld. Het moet eigenlijk gaan over spelling en rekenen, maar we voelden al dat we dat niet nodig hadden want dat loopt goed. Dat zagen we aan de cito scores, dus dan hoeft je daar niet mee verder. Vervolgens stel je daar een actieplan voor op: Wat wil je, wat wil je gefilmd hebben, bij wie wil je kijken, etc. Dan heb je daar intervisie over. Ik merk wel dat nu de bouwcoördinator er niet is, de bouwvergaderingen anders ingevuld worden en dat de intervisiemomenten er minder zijn. We kunnen lastig bij elkaar gaan filmen, dus je ziet dat dat daardoor verwatert. Dat kunnen we natuurlijk ook bij onszelf zoeken, want daar zijn we zelf ook verantwoordelijk voor. Misschien dat we dat weer op moeten pakken. Je hebt elk jaar een functioneringsgesprek en een popgesprek. Het popgesprek is met de directeur, het functioneringsgesprek is met de bouwcoördinator.

Ik denk wel dat het intensiever kan, dus meer gesprekken. Met de directeur en met de bouwcoördinator. Gewoon even kort, wat speelt er en waar loop je tegenaan, hoe gaat het met jou als leerkracht en waar loop je persoonlijk tegenaan. Als je dat wat intensiever doet, zal ook het MT meer weten wat er met jou gebeurt en wat er persoonlijk gebeurt. Pas hadden we wel groepsbespreking en dan wordt er heel erg gekeken naar de groep, maar naar mijn idee te weinig naar de leerkracht.

Zou dat voor jou bijdragen aan je welbevinden als er meer begeleiding is?

Nou ik denk dat je je dan wat meer gezien voelt. Ik denk dat je je dan wat meer gewaardeerd voelt en dat er ook naar je omgezien wordt. En dat dat niet alleen in de personeelskamer is, maar ook soms even een op een.

En hoe gaat het feedback geven hier op school?

Ik denk dat wij in de bovenbouw tegen elkaar kunnen zeggen waar het echt op staat en dat we daarom ook weleens een keer boos kunnen worden op elkaar. Dan is er soms ook wel een verhit gesprek, maar doordat het zo open en transparant is, is het daarna ook gewoon weer goed. De intentie is goed en er wordt gekeken naar je handelen en niet naar jou als persoon. Pas hebben we feedbacktraining gehad en ik heb niet het idee dat dat nou heel veel opgeleverd heeft. Dan krijg je een stappenplan hoe je iemand feedback geeft. Dan ben je volgens mij alsnog niet transparant genoeg, want dan ga je er alsnog een laagje overheen leggen om het maar zo mooi te laten klinken, zodat de ander het goed opvat. En ik denk dat op het moment dat er echt openheid en transparantie is en je ziet iedereen zoals hij of zij echt is, dan kun je gewoon een keer zeggen dat iemand moeten ophouden moet ouwehoeren of dat je het er niet mee eens bent. Het hoeft niet altijd allemaal zo mooi te zijn.

Waarom kan feedback geven wel als die openheid er is?

Omdat dan de echtheid er is. Dan gaan we er niet omheen draaien, maar dan is het echt wat je zegt. Op het moment dat jij er omheen gaat draaien, dan is het eigenlijk al onzin. Is het dan echt zo belangrijk?

Hoe komt die openheid er in de bovenbouw zo?

Ik denk dat we elkaar echt goed kennen in de bovenbouw en dat er in de vergadering ook ruimte is om echt het gesprek met elkaar aan te gaan. Niet alleen het gesprek over alle vakken en dergelijken, maar dat er ook gewoon ruimte is om het eens even te hebben over jou als persoon, jouw leiderschap, waar loop je tegen aan en wat vind je lastig en dat we dat ook weten van elkaar. Daardoor, als er wat gebeurt, lopen we gelijk bij elkaar naar binnen. We gaan er niet een week mee wachten, omdat die ander het dan misschien verkeerd opvat. We hebben eigenlijk ook altijd elke dag wel overleg, onbedoeld. We lopen altijd bij elkaar naar binnen over hoe de dag is gegaan, hoe we elkaar kunnen helpen en of we nog iets nodig hebben. We doen het samen en niet alleen.

Op welke manier draagt dat bij aan jouw welbevinden?

Je doet het niet alleen. Je bent niet alleen verantwoordelijk voor de 28 kinderen in je eigen klas, maar we zijn verantwoordelijk voor alle kinderen op de ceder. En niet alleen alle kinderen maar ook de leerkrachten en de ouders. Ik vind ook dat ik de verantwoordelijkheid deels kan dragen door op mijn collega's af te stappen en te vragen of ik haar ergens mee kan helpen. En niet dat als ik in mijn eigen lokaal klaar ben, de deur achter mij dichttrek en zeg 'tot morgen'.

Hoe is de relatie met de kinderen?

Doordat je het eigenaarschap ook bij kinderen neerlegt, dus dat niet alleen jij degene bent die alles aan het uitleggen is en alles aan het doen bent en dat het eenrichtingsverkeer is. Doordat je hen eigenaar maakt van hun werk en hen zelf verantwoordelijk maakt voor hun werk en niet alleen voor hun werk maar ook voor hun klasgenoten en het schoolgebouw. Op die manier maak je ze ook verantwoordelijk. Bijvoorbeeld vorige week, toen gaf ik aan dat de klas er samen verantwoordelijk voor is dat 80% van hen een voldoende heeft. Dus als je dan een talent hebt in spelling, ga iemand helpen. En zorg er niet voor dat je altijd maar achterover hangt. Draag je verantwoordelijkheid. Op die manier probeer je de dingen ook bij hen neer te leggen, dat het niet alleen jouw ding is maar dat je het met elkaar doet.

Hoe creëer je zo'n situatie?

Door daarover in gesprek te gaan. En als leider jouw visie daarop neer te zetten. Niet alleen als manager je pet opzetten en zeggen wie wat moet doen. Als je vertelt waarom je twee kinderen bij elkaar zet, de achterliggende gedachte, dan worden ze nieuwsgierig. Op het moment dat je alleen kinderen zegt samen te gaan werken dan blijft het alleen een afspraak. Ze weten niet waarom ze het doen. Net zoals ik ze ook weleens als ze 's ochtends binnen komen vraag 'wat komen jullie hier doen?'. Daar schrokken ze in het begin enorm van! 'Weet ik veel', ja dan kun je net zo goed weer gaan. Nu worden ze ervan bewust dat ze 's ochtends al gaan bedenken wat ze hier komen doen vandaag. De ene keer richten ze dat heel erg op rekenen. Een ander komt binnen en wil aan het samenwerken gaan werken, omdat dat gister niet zo goed ging.

Wat doet dat met jou als leerkracht?

Dat zorgt ervoor dat ik niet meer hoeft te leiden en alles hoeft te sturen, maar dat ik meer aan het begeleiden ben. Het geeft mij meer ruimte om kinderen die heel veel moeite hebben met zelfstandig werken juist te begeleiden.

Maakt dat het werk dan ook intensiever en moeilijker?

Het vraagt dat je kan schakelen tussen je petten. Tussen leider, manager en coach. Op het moment dat ze 's ochtends binnenkomen, ga je eerst eens kijken wat we aan het einde van

de dag hebben gedaan. Dus je zet als eerst je leiderpet op: Wat hoop je, wat verwacht je die dag, waar zijn we om half 3? Dat doe je zelf, maar je zet die pet ook soms bij hen op. Vervolgens maak je afspraken, over tijd, de rust in de klas en wat af is. De ene keer doe ik het zelf, de andere keer laat ik het een kind doen. Vervolgens kun je je coachpet opzetten, doordat ze weten wat er van ze verwacht wordt. Ze weten wat de afspraken zijn en dan kan jij de relatie aangaan met de kinderen. Dat levert ontzettend veel op.

Dus dan is er voor de leraar een hele andere rol weggelegd dan alleen die van didacticus?
Ja.

Maakt dat het werk dan ook mooier?

Ja. Je haalt veel meer uit een dag. Maar dat komt omdat ik helemaal niet een didact ben. Soms zeggen ze ook wel tegen mij dat ik vandaag geen uitleg hoeft te geven. Dat vind ik prima. Dat is ook een stukje loslaten. Dan moet je het los durven laten. En ja dan weet ik dat ze volgende week een taaltoets hebben, maar dan moeten ze het ook niet zeggen tegen me. Maar doordat je die coachpet opzet, kun je wel de kinderen helpen die het wel nodig hebben. Er zijn er zoveel die na 2 minuten al afhaken bij je uitleg en die het veel spannender en uitdagender vinden om zelf achter de clue van de les te komen. Waardoor je ook de begaafde kinderen minder hoeft te dagen met extra werkboekjes, doordat je zegt dat ze met hun doel aan de gang moeten gaan. En doordat ze met hun doel aan de gang gaan, zie je dat ze hele andere dingen gaan bedenken. Want je geeft ze wel de kaders, maar hoe ze het doen, dat is hun feestje.

En dat geeft jou als leerkracht dan denk ik ook een soort voldoening?

Ja. En het bespaart je zoveel tijd, waardoor je veel meer tijd hebt om relaties op te bouwen en onderlinge relaties op te bouwen. Vandaag zag ik aan een kind dat ze echt niet lekker in haar vel zat, de rest was aan het werk en haar kon ik eventjes apart nemen. Op het moment dat we in de klas zo didactisch bezig waren, durfde zij dat niet te zeggen omdat ze geen ruimte voelde. Op het moment dat de kinderen zelfstandig werken, heb je daar wel de tijd voor.

Dus als je de kinderen meer verantwoordelijkheid en eigenaarschap geeft, dan is dat spanningsveld tussen de meetcultuur en het sociaal-emotionele vlak veel minder?

Die is er dan niet. Ook doordat je ziet dat ze gewoon enorm groeien. Want ze kunnen veel hoor. We denken dat ze altijd maar die uitleg nodig hebben, maar dat is echt niet waar. Het levert vaak zo veel frustratie op als ze alleen maar moeten luisteren. Als ze zoveel klasikaal doen. Dan is pietje aan het wiebelen en hij zit omgedraaid op zijn stoel. Die moeten we elke keer corrigeren, want dat past niet in het plaatje, want je wil dat ze allemaal naar jou luisteren. Maar de reden waarom pietje zo aan het wiebelen is, kijken we niet naar. Op het moment dat je ze veel meer die verantwoordelijkheid geeft voor hun eigen werk, zul je zien dat pietje juist zijn ei kwijt kan.

En de relatie met ouders?

Aan het begin van het jaar maken wij als klas de groepsafspraken. Zo gaan we met elkaar om en op deze manieren. Die communiceer ik op de informatieavond ook naar ouders. Zo gaan we als klas met elkaar om, dus zo gaan we ook als ouders met elkaar om. En dit zijn mijn verwachtingen en wat zijn jullie verwachtingen naar mij toe? Doordat ik ze naar hen uitspreek en zij ze naar mij uitspreken, zie je dat je de ogen dezelfde kant op hebt.

Is dat een soort samenwerkingsverband tussen de ouders en de leerkracht?

Ja, dat denk ik wel. Het is niet dat ze didactisch heel veel doen. Het is wel zo dat als er een ruzie is geweest op school, ouders soms verhaal komen halen. Ik denk dat je dat kunt voorkomen. Natuurlijk zullen er dan nog weleens ouders naar je toekomen, maar ze zullen denk ik met een andere toon naar je toekomen, dan dat je van tevoren aangeeft hoe we met elkaar omgaan en waarom we dat doen. Is er een probleem dan lossen we dat win-win op.

Op het moment dat je dat dan weer even noemt bij ouders, is het alweer ok. Doordat je die openheid creëert, komen ouders met een hele andere toon. Het voelt dan heel gelijkwaardig. Gelijkwaardig met elkaar omgaan.

Hoe ziet jouw professionele rol als leraar eruit? Wordt je daarin erkend?

Door ouders wel. Ook door alle mogelijkheden en talenten van kinderen naar boven te halen. De ruimte krijgen te zijn wie ze zijn en dat daar ook plek voor is. Ouders merken dat je daar in de kinderen de ruimte geeft, vervolgens zien ze dan dat de rapportcijfers zo omhoogschieten. Dan vragen ze zich altijd af hoe dat kan.

Wordt je uitgedaagd binnen jouw omgeving?

Meer op persoonlijk vlak denk ik, om te blijven bij mijn visie en om te blijven bij mijn persoonlijke waarden. Dat is wel echt een uitdaging.

Maar je wordt niet uitgedaagd door je omgeving, om je te ontwikkelen?

Nee, niet door mijn omgeving. Het is meer dat ik dat zelf moet doen. Ik heb meer te leren om soms een stapje terug te doen en anderen ruimte te geven om zich te ontwikkelen. Maar dan moet die ander de ruimte ook wel pakken.

Ik heb ook wel een stukje starheid over mij. Aan de ene kant is dat heel positief, dat ik blijf bij mijn visie en waarden. Maar soms dan moet ik ook accepteren dat anderen het anders doen. Op het moment dat je dat accepteert toon je waarschijnlijk ook wat meer mildheid. Dat is wel een leerpunt voor mijzelf. Aan de ene kant weet ik dat wat ik doe zijn vruchten afwerpt en daar word je dan heel enthousiast van en gedreven. Maar ik snap ook wel dat anderen dat dan zien als starheid.

Maakt dat je niet onzeker, dat je niet de ruimte krijgt om te zijn wie je bent?

Het maakt je onzeker omdat ik mij dan afvraag: zit ik wel goed? Verwacht ik misschien te veel van ze? Want ik ben heel resultaat gedreven en de lat ligt heel hoog, dat weet ik. Soms denk ik dan dat ik die lat toch wat lager moet leggen en dan ga je dus toch twifelen.

Ervaar jij autonomie?

Jawel. Sinds ik met SAMI mee ben geweest wel. Voordat ik daar heen ging was mijn intern kompas een zootje, dus ik was echt niet autonoom met mijzelf en dat ervaar ik nu wel. Ik merk dat ik soms nog wel onzeker kan zijn en dat ik ga twifelen, maar het roept minder emoties op dan dat het deed.

Maar je omgeving is hetzelfde gebleven. Hoe kan het dat je die autonomie eerst niet had en nu wel?

Doordat ik mij eerst heel erg liet beïnvloeden door mijn omgeving. En dan het opzich zelf wel wist, maar daar niet bij bleef.

Dus die autonomie komt uit jezelf, als ik het goed begrijp?

Nu wel. Toen kwam die ook wel uit mijzelf, maar toen ging ik teveel twifelen en hield ik mij er niet aan vast. Dan ging ik mee met mijn omgeving, want dat gaf mij dan weer voldoening als iemand tegen mij zei 'oh, dat heb je goed gedaan!', waardoor ik dan nog harder ging werken. Op een gegeven moment deed ik het dan dus niet meer voor mijzelf. Ik merk dat ik nu gewoon eerlijk en standvastig naar mijzelf ben en daarin trouw ben aan mijzelf.

Geeft dat dan ook voldoening?

Ja, dat denk ik wel. Vaak achteraf pas.

In onderzoeken lees je heel veel dat leerkrachten onvoldoende macht hebben, dat veel opgelegd wordt van bovenaf. Ervaar jij dat ook?

In mijn klas niet, in de school wel. Daar hou ik tegenwoordig gewoon mijn mond en ik weet dat het niet goed is. Dan ga je eigenlijk wel een beetje je autonomie voorbij, maar het voelt voor mij dan dat ik wel autonoom naar mezelf ben en dat ik weet dat ik het goed doe en

mezelf recht in de ogen kan kijken. Op het moment dat ik meega daarin, dan laat ik mij op een gegeven moment toch weer verleiden. Ik heb wel geleerd om soms even mijn mond te houden en dan hier in de klas mijn ding te doen. En het voor de kinderen en de bouw hier goed te hebben. Waardoor ik het ook goed heb voor mezelf.

Die openheid verdwijnt dan wel, neem ik aan?

Ja.

Dus als ik het goed begrijp is een belangrijk onderdeel van een positief welbevinden ook dat je gewoon gezien wordt?

Ja, dat klopt. En ik doe het nog niet eens voor de complimenten. Als ik dan twee groepen draai op een ochtend, komt iedereen met allemaal complimenten. Maar daarvoor doe ik het helemaal niet. Ik zie gewoon dat die kinderen een boost nodig hebben en je doet het echt in het belang van de kinderen.

Op welke manier wil jij dan gezien worden?

Natuurlijk zijn complimenten hartstikke leuk. Maar je wil dat het daadwerkelijk gezien wordt en dat je er verder mee mag en dat je het in andere klassen echt neer mag gaan zetten. Niet alleen oppervlakkig, maar dat je ook die leerkracht verder mag gaan begeleiden.

Dus het is gezien worden in de ruimte die je krijgt?

Ja dat denk ik wel.

Zijn de drie basisbehoeften bij jou nu aanwezig?

Ik denk dat ik voor mijzelf nog meer aan die relatie zal moeten doen. Niet in de klas, maar met het team. Met meer mensen samen gaan werken die dezelfde visie en missie hebben. Waardoor je misschien ook minder conflicten en weerstand voelt. Daar mag ik meer mee doen vanuit mijzelf. Ik denk dat ik zelf de relatie wel opzoek, maar dat het hier niet de goede bodem is om te gaan zaaien. Competentie is er zeker wel. Autonomie ook wel, maar ik denk dat dat ergens anders nog meer tot zijn recht komt.

Dat je nog meer die ruimte voor autonomie krijgt?

Ja. Dat je waar je voor staat ook echt neer kan zetten, zonder dat je zo'n hete adem in je nek voelt of een verkeersregelaar die jou de andere kant opstuurt.

En als die drie aanwezig zijn, is er dan sprake van een positief welbevinden bij jou of denk je dat er nog iets aan toegevoegd moet worden?

Nee ik denk dat die er dan wel is. We zijn als leerkrachten nog te veel bezig met het didactische, omdat dat gewoon van ons gevraagd wordt. Waardoor ook veel leerkrachten de ruimte niet nemen om ook eens naar het welbevinden van jezelf, maar ook naar dat van de kinderen te kijken. Ik denk dat de inspectie ons ook meer ruimte zal moeten geven. Nu durf ik die ruimte wel te nemen, omdat ik weet dat het goed is. Maar je moet wel durven en je moed tonen. Ik denk dat dat veel leerkrachten weerhoudt om ook die stap te nemen en jezelf in de ogen te kijken. Of om elkaar eens even diep in de ogen te kijken. We lachen het nu veel te vaak weg.

Om welke redenen ben jij leraar?

Ik ben leraar, omdat ik wil dat kinderen klaargestoomd worden voor de maatschappij waarin ze terecht komen. En dan klaarstomen niet alleen op cognitief gebied, want dat is echt maar een bijzaak, maar juist ook echt op sociaal emotioneel gebied. Wie ben ik, wat is mijn rol, wat zijn mijn kwaliteiten en wat doe ik als het spannend wordt? Hoe ga ik met anderen om die ik eigenlijk niet zo aardig vind, maar waarmee ik wel moet samenwerken? Hoe ben ik autonoom?

Om welke redenen blijf jij ook leraar?
Ik weet niet of ik leraar blijf.

Wanneer zou je dat wel blijven?

Als ik denk ik op een school kom, waar de visie zo gelezen wordt door alle leerkrachten dat je allemaal gedrevenheid hebt om de talenten uit de kinderen te halen. Op het moment dat je samenwerking zo is dat je het niet alleen doet voor je eigen kinderen, maar voor alle kinderen. Dus meer saamhorigheid. En dat je van elkaar leert, aan elkaar leert en met elkaar leert. Ik zeg niet dat taal, rekenen en spelling er helemaal niet toe doen, maar het moet niet je hoofdzaak zijn.

Om welke redenen zou jij van beroep veranderen?

Door de tegenwind die je krijgt. Dan zou ik toch liever bovenschools werken om leerkrachten te begeleiden en de essentie laten inzien van het onderwijs. Omdat ik dan weet dat ik het ook voor de kinderen doe. Dat wat je hun leert, nemen zij ook mee naar de kinderen toe. Net hadden we het over die kanjertraining, die is heel erg kindgericht. Dat je als kinderen goed omgaat met elkaar, maar de leerkracht is het voorbeeld! Die toont het goede gedrag. Dus op het moment dat jij als baas voor de klas staat en niet als leider en je de kinderen alleen wijst op wat ze fout doen en heel erg in het oordeel zit, dan kun je niet van kinderen verwachten dat ze mild zijn naar elkaar en elkaar complimenten geven, zonder oordeel. Op het moment dat jij gespannen bent voor de klas, zijn kinderen dat ook. Dan krijg je wel een opleiding als leerkracht, maar alleen voor hoe je het aan de kinderen vertelt.

Welke verwachtingen heb je tegenover de toekomst in je beroep?

Ik hoop dat wat de kinderen hier leren, meenemen naar de klas waar ze naartoe gaan en laten zien wat ze geleerd hebben en van elkaar geleerd hebben. En ik hoop voor de toekomst dat dit onderwijssysteem toch een beetje gaat veranderen. Dat leerkrachten toch gaan zien dat het ook een stukje bij henzelf ligt.

Dus er ligt ook een opdracht voor de leraar?

Ja en dat de inspectie jou daar de ruimte voor geeft. Dat zij kaders geven, maar hoe je dat dan doet, dat je daar niet op wordt afgerekend. Maar de grootste opdracht ligt bij de leerkracht. Eens even goed naar jezelf kijken. Op het moment dat er iets fout gaat in de klas, dan heeft dat te maken met jouw leiderschap en jouw manier van lesgeven. En niet de kinderen. Dat zal ook een hoop ADHD'ers en dyslecten schelen.

Bijlage 7: Interview Respondent F

Hoe ervaar jij het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit?

Het spanningsveld is heel groot. Dat komt omdat ik vanuit het basisonderwijs de stap heb gemaakt naar het voortgezet onderwijs. Daar ben ik mijn plek nog aan het zoeken en ook de doelgroepen. De doelgroep is heel anders. De problematiek is wel herkenbaar, maar je hebt nu te maken met pubers. Hoe motiveer je pubers? Hoe kom je in contact met pubers? Dus dat is waar ik nu in zit.

Ervaar jij dan ook die meetcultuur in het onderwijs heel erg?

Ja. Toevallig komt over een paar weken de onderwijsinspectie. Die kijken wel hoe een leerling zich ontwikkelt. Dat vind ik heel moeilijk, want er zijn leerlingen bij die heel lang geen onderwijs hebben gehad. Een meisje wat momenteel heel erg depressief is, komt maar een half uur op school. Die kun je echt geen wiskundetoetsen geven. Dat is wat er nu gaande is. De onderwijsinspectie wil het wel zien. In het tweede jaar moet er gekozen worden en dan vraag ik mij wel af wat de kinderen moeten kiezen.

Wat voor een effect heeft dat op jou als leraar?

Ik zit heel erg in een spagaat. Aan de ene kant heb ik het vak gekozen omdat ik er voor het kind wil zijn. Je merkt nu dat je van bovenaf dingen moet doen, waardoor je dat voor mijn gevoel een beetje verliest. Ik moet zeggen dat onze visie al een heel erg verbeterd is ten opzichte van ander regulier onderwijs, maar toch.

Is er in deze vorm van onderwijs een grotere rol weggelegd voor de pedagogische professionaliteit van de leraar?

Ja.

Zouden jullie willen dat de meetcultuur een grotere rol gaat spelen of mag dat wat jullie betreft gewoon weg?

Ik spreek nu voor mijzelf. Van mij zou de meetcultuur weg mogen.

Hoe is de relatie tussen collega's binnen de school?

Ik ben net nieuw in een groot team. Ik merk wel dat ik er nog niet echt in zit. Ik ben veel bezig met mijn eigen klas, omdat ik dat nog eigen moet maken. Daarmee verlies ik wel de contacten met mijn collega's, die dan in de pauzes gewoon bij elkaar zitten. Daar heb ik geen tijd voor. Ik ben van half 8 tot half 6 in de klas dingen aan het doen.

Hoe zou je het graag willen zien?

Dat daar wat meer balans in komt. Dat ik wat meer contacten heb met mijn collega's. Dat daar ook meer samenwerking komt. In de eerste week van het schooljaar krijg je een overdracht en dat is het. Straks gaat er weer een aantal kinderen naar het volgende leerjaar en dan komt er ook een overdracht. Ik zou daar graag iets meer van willen zien.

Is er veel samenwerking tussen de docenten?

Nee. Alleen de eerste week, dus tijdens de overdracht. Het is wel zo dat iedereen er voor open staat. Als ik een vraag heb of als ik wil weten hoe zij zijn omgegaan met een bepaald kind, dan staan ze daar wel open voor. Maar in mijn geval ben ik nog echt een eilandje.

Komt dat door het feit dat het een grote school is of door de cultuur binnen de school?

Ik denk dat de andere collega's dat niet zo ervaren, omdat zij al langer met elkaar werken en veel relaxter erin staan. Zij zitten gewoon in de pauzes bij elkaar en dan kan je allemaal dingen bespreken. Die ruimte heb ik op dit moment niet.

Is er wel sprake van veel begeleiding?

Nee. Ze staan er wel open voor, maar zij zijn zelf ook heel erg druk. Ik heb wel aangegeven dat ik een mentor mis. Ik mis de gewoon de momenten dat, wanneer de leerlingen weg zijn, ik dan even met iemand kan sparren.

Dus dan is er, neem ik aan, ook geen sprake van feedback geven?

Nee en het bizarre is dat de intervisiemomenten op dagen zijn dat ik vrij ben. En dan wordt er gezegd dat als je vragen hebt, je gewoon moet komen. Maar als ik vrij ben heb ik andere dingen te doen, dus dat is wel een gemis voor mij.

Zou meer feedback en begeleiding bijdragen aan een meer positief welbevinden?

Ja. Zeer zeker.

Hoe is de relatie met leerlingen?

Het zijn pubers. Dus ik heb afgelopen vrijdag een heel groot issue in de klas gehad, waardoor ik bijna op huilen stond. Het zijn ook autisten, dus ze zien alles vanuit hun eigen perspectief. Het is hun waarheid en dan kan het er soms heel fel aan toe gaan. Dat maakt het ook zo lastig, ook omdat ik niet fulltime voor de klas sta. Je bouwt zo niks op. Ik ben van vier dagen naar twee dagen gegaan. Ik merk gewoon dat dat niet werkt. Elke dag begin je weer opnieuw met de klas leren kennen. Waar sta je vandaag? Zo sluit je je dag dan ook weer af. Dus als er iets is waar ze het niet mee eens zijn, dan wordt dat meestal besproken met mijn duo-collega. Wij hebben ook geen moment voor een goede overdracht. Dus zij schrijft vaak dingen op of ik krijg een telefoontje. Dat is dan meestal rond etenstijd of wanneer je wil gaan sporten of met andere dingen bezig bent. Dat past dan heel moeilijk in elkaar. Op de een of andere manier werkt dat niet. De overdracht is dus heel summier. Daarnaast, als je iets opschrijft, voel je het niet. Het is anders dan een gesprek.

Als ik het goed begrijp heb je geen hele diepe relatie met de kinderen. Maakt dat het werk makkelijker, omdat je er meer vanaf staat?

Juist moeilijker. Want je wilt het zo graag. Daarvoor doe je dit werk. Dat maakt het voor mij heel moeilijk, omdat ik graag vanuit het hart werk.

Hoe is de relatie met ouders?

We hebben heel weinig contact met ouders, omdat de meeste kinderen zelf naar school gaan of op de groep zitten. Ik probeer wel één keer in de twee weken een soort verslag te maken van wat ze bij mij hebben gedaan. Ik merk dat heel veel ouders dat niet eens lezen. Ze vinden het al prettig als hun kind gewoon naar school gaat. Dus er is weinig contact. Op ouderavonden zien we ook dat er weinig ouders aanwezig zijn.

Zou je dat graag anders willen zien?

Ja, meer betrokkenheid. Samenwerken zou het mooiste zijn, maar dat werkt vaak niet omdat ouders zelf ook al overbelast zijn. Ze hebben hun dingen thuis. Er zijn wel een aantal ouders, maar die mailen dan ook iedere dag. Dus het zijn echt ouders die heel erg met school bezig zijn en met thuis en dus alles meenemen en ouders die het al prima vinden als hun kind gewoon op school is.

Hoe ziet jouw professionele rol als leraar eruit? Krijg je veel ruimte voor je professionaliteit?

Ja. Wij moeten sowieso onze master hebben, in SEN. Er zijn ook collega's die dat niet hebben en het ook niet van plan zijn om te gaan doen. Die doen het werk al jaren. Ze zeggen dat een master verplicht is, maar je hebt wel te maken met een club mensen die het al jaren doen en heel veel kennis hebben.

Daarnaast volg ik af en toe modules, om mijzelf te blijven verbeteren.

Is er dan nog een verschil tussen de leraren die al een heleboel ervaring hebben en geen master hebben en de leraren die wel een master hebben gedaan?

Ik denk dat de leraren die al jaren dit werk doen heel relaxed erin staan. Autisme verandert niet, alleen de manier waarop je daar mee om gaat. Daar zit wel een verschil in met vroeger. Toen waren er veel minder prikkels. Nu zie je dat autisten ook moeten leren om met al die prikkels om te gaan.

Gedragen de leraren die wel een master hebben gehad zich professioneler?

Nee. Er zijn natuurlijk wel altijd leerkrachten en dat zijn vooral de jongere leerkrachten, die zichzelf nog moeten bewijzen. En dat zie je wel. Die zitten in alle werkgroepen. Maar over het algemeen nemen we elkaar gewoon zoals we zijn.

Wordt je uitgedaagd in jouw omgeving?

De doelgroep blijft sowieso al een uitdaging. Hoe krijg je een leerling in de klas? Dat is al de uitdaging. De uitdaging zit bij ons in hele kleine dingen. Nu komt de schoolinspectie en iedereen is weer aan het rondrennen, dan gaat iedereen zich heel anders gedragen. En als ze weer weg zijn, is het weer een stuk relaxter.

Maakt die uitdaging het werk leuker? De uitdaging met de kinderen.

Ja. Je doet het voor jezelf. Als je het voor elkaar krijgt, dan geeft dat een goed gevoel.

Wat zijn jouw kwaliteiten als leraar?

Ik heb jarenlang mijzelf afgevraagd of ik wel goed op mijn plek zat. Omdat ik mij geen leraar voelde. Omdat ik ook in het basisonderwijs al heel anders dacht. Tijdens mijn stage was dat al. Ik moest een geschiedenisles geven. Ik had allemaal spullen meegenomen en ging op tafel staan. De kinderen lagen helemaal dubbel. Ik vind dat kinderen plezier moeten beleven in de lessen en jij als leerkracht ook. Ik ging met ze in gesprek, nadenken, praten, tekenen op het bord. Ik ben altijd heel liefelijk bezig. Dat doe ik nu ook nog steeds en ik merk dat kinderen dat heel leuk vinden. Een methode is voor mij iets wat je moet volgen en dan probeer ik er zelf iets leuks van te maken. Ik wil de kinderen altijd zelf uitdagen, zelf nadenken wat je van iets vindt en hoe je daarin staat. Dat is natuurlijk wel heel lastig in het regulier onderwijs, want dat past niet altijd. Maar als ik naar de doelen kijk, heb ik het wel gehaald. Later benoemen kinderen dat ook altijd. Ik vind het heel leuk om te doen, maar ik voelde mij geen leraar zoals andere leraren, die gewoon hun lesjes draaiden. Dat heb ik nu nog steeds.

Krijg je nu wel de ruimte om die kwaliteiten in te zetten?

Ja. In het speciaal onderwijs krijg je daar veel meer ruimte voor, want je moet gewoon kijken wat het kind aankan.

Maakt dat het beroep ook leuker?

Ja.

Heb je het gevoel dat je wordt gecontroleerd op je vermogen als leraar?

Nee. Natuurlijk wordt dat wel gaan. Twee keer per jaar krijgen we 360 graden feedback. Ik vind dat altijd een feestje en denk 'kom maar in de klas'. En dan krijg ik ook altijd terug dat ik bewegelijk ben en van alles doe. Maar wat ik dan heel leuk vind is dat ik dan ook de ruimte aan kinderen geef.

Hoe ervaar jij het dat je zo weinig controle krijgt? Zou je dat anders willen zien?

Nee. Gewoon op deze manier.

Tegenwoordig zie je dat de waardigheid en het respect voor de leraar verdwijnt. Ervaar jij dat ook en op welke manier?

Ja. Vroeger hadden we veel meer respect voor de leraar. Tegenwoordig krijg je vaak van ouders ook een grote mond terug. Dat gevoel heb ik wel. Of je krijgt een grote mond van ouders wanneer hun kind geschorst is.

Heeft dat veel effect op je beroep?

Ja, want je wil wel altijd een stukje waardering en erkenning. Als dat er niet is, dan is dat wel een gemis.

Probeer je die erkenning dan ergens anders vandaan te halen?

Dat probeer ik uit de klas te halen, uit de kinderen.

Ervaar jij autonomie in jouw beroep?

Op dit moment niet, omdat ik echt bezig ben met overleven. Ik ben op dit moment veel bezig met hoe ik mijn klas draai, wat er van mij gevraagd wordt, hoe ik mijn vakken geef, wat de inhoud is, op die manier.

Wordt er teveel gevraagd?

Op het regulier voortgezet onderwijs heb je vakdocenten, wij hebben dat dus niet. Dus wij geven gewoon alle vakken. Dat maakt mij wel onzeker, want ik vind wel dat je boven je vak moet staan. Soms lukt dat niet.

Zouden ze dat anders aan moeten pakken?

Daar is wel over gesproken, maar je zit natuurlijk met een doelgroep die wel heel ingewikkeld is. Daarom is dat gewoon niet haalbaar in een klas. Om die reden is er gekozen voor een groepsdocent.

Onderzoek zegt dat leraren minder macht, ruimte en zeggenschap hebben in het onderwijs. Wat vind jij daarvan?

Er wordt heel veel van bovenaf aangereikt. Toen ik in Ede werkte had ik heel veel ruimte. Die directrice gaf je ook heel veel ruimte. Ze liet je meedenken en ze deelde ook alles. Dat maakt dat je onderdeel bent van de school en het ook jouw school is. Nu mis ik dat een beetje.

Merk je verschil in jouw welbevinden als leraar, tussen wanneer je wel veel ruimte krijgt en wanneer niet?

Ja. Als je ruimte krijgt om jezelf te mogen zijn en mee te denken en mee te praten, groei je daarvan.

Heeft dat effect op je ontwikkeling?

Ja. Ik ging in Ede harder lopen. Ik wilde van alles weten en ook in mijn vrije tijd was ik met school bezig. Nu heb ik dat niet.

De motivatie verdwijnt dan, als ik het goed begrijp?

Ja.

Zijn de drie basisbehoeften, relatie, competentie en autonomie, bij jou aanwezig op dit moment?

Nee. Er moet iets veranderd worden, anders houd ik het niet vol.

Hoe zou je het graag willen zien?

Ik zou het gewoon graag weer onderdeel van mezelf willen laten zijn. Dat ik echt met plezier weer naar mijn klas ga en mijn ding mag doen.

Zou je daar zelf iets aan kunnen doen of ligt dat aan jouw omgeving?

Ik denk wel dat je daar zelf debet aan bent. Ik denk dat verandering bij jezelf begint. De omgeving kan er ook iets aan doen, als jij aangeeft wat je nodig hebt. Op dit moment is dat nog een zoektocht. Wat heb ik nodig om dat gevoel weer te hebben? Andere leraren in mijn team ervaren dit niet. Die hebben hun plekje gevonden en vinden het goed zo.

Zouden zij bang zijn voor vernieuwing? Of zijn ze misschien makkelijk tevreden?

Het werkt zo. Ze gaan mee in ontwikkeling, maar wel in de ontwikkeling die van bovenaf wordt aangegeven. Ze zijn zo relaxed met hun werk bezig, dat ze ontwikkeling heel goed kunnen vertalen in hun eigen manier van werken. Zij hebben al meer hun ruimte gevonden in de school. Dit heeft te maken met de directie van de school. Bij de vorige directie was dit heel anders. Het moest gebeuren zoals hij vond dat het moest gebeuren. Je kreeg heel weinig ruimte om anders te denken.

Heeft dit effect op de sfeer binnen een team?

Ja!

Om welke redenen ben jij leraar?

Ik was vroeger zelf op school erg ongelukkig. Ik paste niet in dat onderwijs. Ik voelde mij onbegrepen door de leerkrachten. Ik kan mij nog goed herinneren dat ik in de kleuterklas werd geknepen en geslagen, dat kon toen nog. Toen wist ik zeker dat het anders kon en wilde ik ook juf worden. Ik wilde een hele andere juf worden. Maar het stomme is, dat ik op de middelbare school nooit iets uitvoerde. Mijn mentor dacht dat ik geen havo aankon. Wat ik nu meemaak is zo herkenbaar, misschien dat ik het daarom ook zo leuk vind.

Wat zijn voor jou motiverende factoren om leraar te blijven?

Dat is dus nog de vraag. Want zoals het er nu uitziet, met alle ontwikkelingen, wil ik dat dan nog wel?

Wat zijn redenen voor jou om te stoppen?

Hoe we met de kinderen omgaan. Voor mijn gevoel wordt dat stukje helemaal vergeten. We vergeten dat het om de leerling gaat. Er wordt naar andere dingen gekeken en ik denk dat we dat niet moeten willen. Kinderen die eigenlijk meer hulp nodig hebben komen in het regulier onderwijs terecht. Ergens is dat heel mooi, maar dan? Ik bedoel, als leerkracht in een klas van 25 kinderen met een autist en een ADHD'er: Hoe ga je dat redden? Als je dat wil, dan moet je daarom heen van alles hebben om de kinderen op te kunnen vangen. Dat gebeurt niet. En die kinderen komen uiteindelijk thuis en gaan niet meer naar school.

Wordt er teveel van de leraar gevraagd?

Ja, dat is het. Want als je als leraar voor het regulier onderwijs kiest, dan kies je ook voor kennisoverdracht. Dat wil je dan graag. Dat gaat niet lukken als je zoveel verschillende niveaus in de klas hebt. En de ruimte om te zeggen dat een kind even lekker een Donald Duck mag gaan lezen, heb je niet. Eigenlijk moet je de hele middag met de kinderen lekker naar buiten kunnen, maar dat kan niet.

Ik moet zeggen dat ik ook eerlijk tegen mijzelf moet zijn of ik in deze vorm van onderwijs wil blijven werken. Wil ik al die vakken wel geven waar ik niet de kennis van heb? Ik kan het niet smeugig maken. Daar ligt mijn frustratie.

Welke verwachtingen heb je tegenover de toekomst in het onderwijs?

Dat is een hele lastige. Ik sta nu wel op het punt dat wat op mijn pad komt, dat komt op mijn pad.

Bijlage 8: Interview Respondent G

Hoe ervaar jij het spanningsveld?

Ik ga niet ontkennen dat er geen toetsing achteraf is, ik kan dat niet ontlopen. Dus ik houd er wel rekening mee. En dus is het voor mij het allerbelangrijkste, dat als de basis op orde is en dat is dan wat mij betreft heel technisch de toetsen die perse moeten. Dan kan je daarna alles doen en laten wat je zelf wil. Daarmee geef ik aan dat ik dat gedeelte heel klein maak, omdat ik denk dat je daarmee heel veel ruimte voor jezelf creëert om het op je eigen manier als school, als klas, als leerkracht in te vullen. Je ziet bijvoorbeeld heel veel scholen die zich suf toetsen. Denk bijvoorbeeld aan de kleutertoets en dergelijken. Wij toetsen echt alleen maar wat moet, omdat dat gewoon de wet is. Dat is dan heel jammer. Dus alles wat overbodig is en ballast is doen we dus niet. Wij gaan kleuters niet als ze vier jaar zijn testen in groep 1. Een aardig voorbeeld: Kort geleden werd er gevraagd wat wij doen met de toetsen woordenschat. Woordenschat zit niet in het kader van de inspectie. Waarom toetsen wij het als wij hebben ontdekt dat het niks oplevert? Daarmee hebben we een soort hele smalle, verplichte range aan toetsen. Daarmee voldoe je aan wat de inspectie wil en wat mij betreft is dat voldoende.

Ervaar je dan überhaupt wel dat spanningsveld?

Nee. Tenzij je terecht komt in een fase dat je drie keer op een rij onvoldoende scoort op de eindtoets. Ik ben deskundige op dat gebied want ik ben ook directeur geweest op een zwakke school, dus ik weet wat er dan gebeurt. Maar als je dus dan alert bent op wat er dan gebeurt in het proces, dan hoef je je nergens zorgen over te maken. En ik vind dat je best een keer onder die norm mag scoren, waarom niet? Wat ik irritant en vervelend vind is dat aan de ene kant de school wordt geacht (in het kader van passend onderwijs) heel veel kinderen toe te laten die een specifieke hulpvraag hebben, maar dat de toetsing daar in mijn opzicht wel haaks tegenover staat, die spanning en schuring oplevert. Want als je aan de ene kant heel veel kinderen binnenhaalt, dan loop je het risico dat je lager scoort. Dat is het ene spanningsveld. Wat ik ook heel vervelend vind is het 'teaching to the test'. Dat zie ik veel scholen doen. Dat gaat heel ver. Ik heb nog niet zo lang geleden een gesprek gehad met een collega van mij die glansrijk slaagde voor de eindtoets groep 8, met 539,4. Terwijl wij een bescheiden 534,9 scoorden. Maar waarbij ik wist, ik wist het zeker, dat met de toets woordenschat van tevoren uitvoerig was geoefend. Als we elkaar daarmee allemaal voor de gek houden en je gaat vervolgens als school de vlag uitsteken, want 'wij zijn zo goed en wij zijn zo blij', dat begrijp ik niet, dat heb ik toen ook gezegd. Dat heeft alles te maken met dat scholen veel meer toegaan naar zelfevaluatie, want de trend dat de inspectie ons beoordeelt wordt eigenlijk omgebogen naar een trend van zelfevaluatie. Bijvoorbeeld binnen een schoolorganisatie.

Is het dan zo dat de inspectie steeds minder invloed uitoefent?

Ja. De invloed van de inspectie zal minder voelbaar zijn in de school, maar de inspectie heeft een doel om uiteindelijk alleen maar met de directeur bestuurder van de organisatie te praten. Nu worden wij individueel als school daarop aangesproken en vinden bezoeken plaats. Maar ik zie dat de inspectie heel erg zoekt een nieuwe rol in het veranderend toezicht. Als wij een goed systeem van zelfevaluatie op poten zetten en daarmee kunnen aantonen aan de inspectie dat wij de kwaliteit houden op het niveau zoals dat van ons mag worden verwacht, dan kan het heel goed zijn dat ze zeggen 'wij praten alleen met de directeur bestuurder'. Maar als ik dan weet dat collega's van mij stiekem aan het oefenen zijn, dan kan je je afvragen hoe valide zelfevaluatie is. Want als ik mijn woordenschattoets heb geoefend en ik ga vervolgens zeggen dat we zo ontzettend didactisch goed zijn in het geven van woordenschatonderwijs, dan klopt er dus iets niet.

Dus als ik het goed begrijp zit het spanningsveld voor jullie meer in wat verwacht wordt van de overheid ten aanzien van wel alle kinderen aannemen, maar ook je cijfers halen?

Ja, ik denk dat daar wel een punt in zit.

Volgens mij is het ook zo dat ouders tegenwoordig veel kijken naar de opbrengsten van een school. Hoe zit dat bij jullie?

Ik spreek veel ouders die hier binnenkomen. Over het algemeen zitten wij in schoolcategorie 5. Er zijn vijftig schoolcategorieën die er bestaan. En wij zitten in 5, dus dat is zeg maar een school met een gemiddeld hoogopgeleide omgeving. Dat klopt ook wel, dat merk ik ook in de gesprekken die ik voer. Ik zie heel weinig ouders die mij recht op de man afvragen 'wat heeft deze school in de afgelopen vijf jaar gescoord op de eindtoets groep 8?' Dat wordt zelden aan mij gevraagd. Waar ouders vooral naar kijken is: 'is het een leuke juf', 'kunnen we hier ook overblijven' en 'wat doet de school aan leuke activiteiten?'. Dat klinkt een beetje flauw, maar dat is wel wat ik in de regel hoor. Want ik vraag dat weleens, waarom ze hier komen op deze school komen.

Ligt dat aan het gemiddelde opleidingsniveau in deze wijk?

De school heeft nooit te maken gehad met een aangepast arrangement, dus wij hebben nooit onder de norm gescoord. Dus ik denk dat over het beeld bestaat dat deze school het over het algemeen goed doet. Maar ik weet wel dat er grote verschillen zitten tussen de verschillende vakken. Wij zijn heel goed in rekenen, we zijn bezig met leerlijnen. Dat is onze topic voor de komende twee jaar. Dus we gaan ook geen nieuwe methodes meer kopen. We zijn ook heel erg goed in hoogbegaafdheid, doordat we daarvoor een specifiek systeem hebben. Wij hebben een eigen variant gebouwd. We zijn minder goed in spelling. Dat weten ouders niet, maar dat weet ik wel. Op taalgebied is het spannend, met hakken over de sloot. Maar ouders vragen niet gericht naar vakken.

Hoe is de relatie tussen collega's onderling?

Er is voor mij een verschil tussen relatie en professionele relatie. Nog niet zo lang geleden is hier de grote personeelstevredenheidpeiling afgenomen. Daar wordt onder andere ook naar het klimaat op school gevraagd. Specifiek tussen leerkrachten onderling. Wij scoren daarin heel hoog. Het klimaat van welbevinden van leerkrachten scoort heel hoog. Dat is niet vanzelfsprekend. Dat heeft volgens mij voor een deel te maken met cultuur. Hoe ziet deze cultuur eruit? Wat doen wij hier, of wat laten wij hier, om ervoor te zorgen dat die cultuur zo is?

En hoe ziet die cultuur er hieruit?

Die cultuur heeft alles te maken met een aantal dingen: Vertrouwen hebben in, ruimte geven aan en de professionele relatie, bouwen aan samenwerking. Dat is allemaal gebaseerd op één van de laatste boeken van Michael Fullan. Dat gaat over professioneel kapitaal. Mensen vinden dat heel amerikaans, ik vind het heel goed leesbaar. Volgens mij raakt het de essentie van de school. Het gaat over het bundelen van kennis. De ruimte die je krijgt heeft alles te maken met dat je geen randdebiel bent, maar hoogopgeleid en dat je dus gewoon hier je ding komt doen. En dat zegt iets over leiderschap, hoe ik daar tegenaan kijk en hoe wij daar tegenaan kijken. Ik geef mensen alle ruimte van de wereld om te doen en laten wat ze zelf willen, omdat ik ervan uit ga dat ze de goede dingen doen. Ik ga er niet van uit dat iemand komt met het idee van 'ik ga die gasten in die klas eens onderuithalen en kijken of ik ze op een heel laag niveau kan brengen'. Dat geloof ik niet. Daar heb ik heel bewust voor gekozen. Dat heeft te maken met ruimte. Ooit zei iemand een keer 'ken de grenzen, niet de regels', ik denk dat dat heel erg van toepassing is op deze school. Jij doet gewoon wat jij denkt dat er moet gebeuren.

Is er dus veel ruimte voor de professionaliteit van elke leerkracht?

Sterker nog, er wordt om gevraagd. Dus als het nu gaat om het rekenen via leerlijnen, dan zet ik samen met het MT en de rekenspecialisten de contouren neer van hoe dat kan lopen. Voor de rest is er een procesteam van collega's, die dat proces begeleiden. Ik volg eigenlijk alleen maar als facilitering aan de zijlijn wat er nodig is. Geld, tijd, materialen, noem het maar.

Dus als ik het goed begrijp is jouw rol eigenlijk alleen maar het aangeven van de grenzen waarin ze kunnen spelen, de kaders, en daarin kunnen ze (de leerkrachten) hun eigen ding doen?

In principe wel.

Draagt dat dan bij aan het welbevinden van de leraren hier op school?

Ja. Ik denk dat dat te maken heeft met competentie. Volgens mij draagt dat heel erg bij aan jouw basisbehoefte als leerkracht, dat jij gewoon serieus wordt genomen, omdat je gewoon een hoge opleiding hebt genoten. De keerzijde van het onderwijs is wel, dat het een truttige machine is. Het onderwijs is één grote betutteling, regeltjes, afspraken, draaiboekjes, protocollen, vinklijstjes, noem het maar op. Daar is het onderwijs steengoed in. Dat is een soort dwangbuis van het in de hand proberen te houden van systemen. Daarmee houdt je mensen wel kort en klein.

Ervaar jij daarin een spanningsveld? Dat je aan de ene kant leraren veel professionaliteit geeft en dat er aan de andere kant vanuit de overheid steeds meer invloed op het proces wordt uitgeoefend?

Ik heb niet het gevoel dat de overheid mij heel erg betutteld met regels. Ik zie wel een trend, ik zie dat de overheid meer grip probeert te krijgen op het onderwijs. Maar ik heb er zelf geen last van. Het belemmert mij niet om de dingen te doen, die ik (die wij) belangrijk vinden. Ik zie wel dat het in de directe omgeving wat ruis oplevert, bijvoorbeeld bij collega's van andere scholen, binnen dezelfde organisatie. Ik ben in die zin wel een dwarsligger, als het gaat om dit soort dingen. Daarin ben ik wel heel helder en accepteer ik ook niet dat ik dingen door de strot geduwd krijg, die haaks staan op deze filosofie.

Dan krijg je al gauw de vraag 'waarom doen zij dat niet?'. Omdat wij het niet doen, omdat wij het gewoon onzin vinden. "Maar het moet toch?" Van wie? Van wie moet dat? Er wordt verwacht dat ik me aanpas aan het collectief. Dan vraag ik aan mijn collega's: als je nou eens kijkt naar kinderen in de klas en hoe verschillend zij zijn, hoe differentieer je dan of moeten alle kinderen ook hetzelfde zijn? Daar maak je niet altijd vrienden mee, maar dat is dan jammer.

Wordt er binnen het team veel feedback aan elkaar gegeven? Gaat dat makkelijk?

Dat is geen gemeengoed, terwijl wij er wel mee bezig zijn. Er is één keer een tweedaagse georganiseerd met de briljante titel 'feedback geven en ontvangen'. Dat had meer te maken met professionele cultuur en in hoeverre zijn wij serieus met elkaar en zeggen we waar het om gaat. Dat is écht heel erg lastig. Dat vinden mensen ook heel erg lastig, ook hier. Ze vinden mij behoorlijk direct, terwijl ik wel heel erg bouw aan relatie en verbinding. Maar ik durf ook wel te zeggen wat ik ergens van vind. Die tweedaagse speelde zich af in Markeloo en bij ons is in het kader van het feedback geven en ontvangen het begrip 'markeloo' een herinnering. Soms zeg ik dat ook tegen collega's, van 'goh, weet je nog, in het kader van markeloo.....'. Dan weet iemand wat er gebeurt. Soms overkomt het mij ook. Je moet eraan beginnen, je moet het onderhouden en je moet het eigenlijk regelmatig terug laten komen. Dat doe je individueel als je feedback geeft, maar soms ook in teamverband.

Is de sleutel tot het goed feedback geven dan gewoon vaak oefenen?

Ja, maar feedback geven en ontvangen geldt niet alleen op collegiaal gebied, het geldt ook richting ouders want daar speelt hetzelfde. Als je feedback wil geven en ontvangen gaat het om het stellen van goede vragen, het gaat om de verbinding en relatie die je met iemand hebt. Op het moment dat er geen verbinding en relatie is, dan is feedback geven gewoon heel erg ingewikkeld. Dan voelt dat onveilig en dan heb je meteen de situatie dat feedback als kritiek wordt geïnterpreteerd in plaats van dat het als opbouwend wordt ervaren. Een oudstaatssecretaris zei ooit 'kritiek is een gratis cadeautje'. Dat haalt de spanning eraf. Maar als jij van ouders kritiek krijgt, dan kan je proberen de onderliggende boodschap eruit te halen. Wat willen ze nu eigenlijk zeggen? En helpt mij dat in mijn professionele groei? Omdat wij hier intensief samenwerken, zie ik wel dat er meer over een weer met elkaar gepraat wordt

over het functioneren. Dit is geen school met klaslokalen waarbij de deur altijd dicht zit, hier wordt heel intensief samengewerkt. Dan zie je ook automatisch dat er veel feedback wordt gegeven. Het is nog niet ideaal.

Gaat dat er wel komen?

Het blijft voor verbetering vatbaar en het is gewoon constant onderhoud. Elke keer weer even opfrissen, iedereen bij de les houden en nadenken hoe het ook al weer zat. Volgend schooljaar wil ik eigenlijk weer twee dagen op pad. Dan is dit één van de topics voor zo'n bijeenkomst. Een dag inhoudelijk praten over feedback geven. Wat er onderligt is het beeld van zegeltjes plakken. Nederland plakt overal zegeltjes voor en als je geen feedback geeft en ontvangt, ga je zegeltjes plakken. Het ellendige van een spaarkaart incasseren is, er komt altijd rente bij. Dus als ik niet vertel waar iets dwars zit of waar iets niet goed is gegaan, dan barst een keer de bom. Dan ga je de zegeltjes incasseren en de rente is dan het conflict dat je betaalt en waar je ook niet onderuit komt, want er is geen basis. Je hebt geen goede basis geschapen om goed met elkaar te communiceren.

Wat is in het feedback geven de rol van de leider?

Het allerbelangrijkste is 'teach what you preach'. Geef het goede voorbeeld, blijf het doen en blijf het herhalen. Dus er zijn wel een paar mantra's die je als leidinggevende altijd herhaalt: de visie en missie van je school. Onderdeel daarvan zijn de professionele cultuur en het feedback geven. Dus dat betekent dat wanneer een collega naar mij toekomt en mij iets begint te vertellen over een andere collega, dan onderbreek ik dat onmiddellijk. Dan vraag ik altijd wat ze nu van mij verwachten en waarom ze dat aan mij vertellen. Drop de post waar die hoort en adresseer het aan diegene waarvan jij denkt dat hij het moet lezen. Mocht je daarna mij nodig hebben, dan hoor ik dat graag. Maar je gaat het zelf doen, want je hebt in Markeloo geleerd hoe het werkt. Dus als leidinggevende is het belangrijk om zelf het goede voorbeeld te geven.

Hoe is de relatie met ouders en welke rol spelen zij hier in het onderwijsproces, in het kader van relaties?

Alles wat we doen, doen we vanuit de driehoek school-kind-ouders. Daar is alles aan gerelateerd. Wij draaien nu sinds anderhalf jaar het project ouderbetrokkenheid 3.0 van het CPS. Dat heeft alles te maken met dat je ouders probeert om op een gelijkwaardige manier te communiceren. Dat je ouders betreft bij alles wat er op school gebeurt. Uit onderzoek is namelijk gebleken dat als ouders nauw betrokken worden bij wat de school doet en de verbinding en relatie met de ouders goed is, dan heeft dit een significante uitwerking op de resultaten van leerlingen. Dus het kind heeft er belang bij dat de relatie tussen de ouders en de leerkracht goed is. Dat betekent dat je dus, wat wij vaak doen, met een 3.0 bril vaak kijken naar hoe ga je om met ouders. 1.0 is wij als school zenden een boodschap naar de ouders. We kijken er verder niet naar om of het bericht ook daadwerkelijk terecht komt. 2.0 is dat de ontvanger wat terugzendt, dus dan is er sprake van interactie. 3.0 is dan niet onmiddellijk gaan zenden, maar eerst het gesprek aangaan en vragen stellen. Dus wij gaan voor ouders bedenken wat ouders een leuke ouderavond zouden vinden. Is dat een aanname of komt het omdat wij zelf ouder zijn, of gaan we ze dat gewoon vragen? Dan zoek je dus de verbinding. Ouders betrekken bij wat je aan het doen bent, maar ook over de inhoud veel vragen stellen.

Heeft dit ook effect op de leraar?

Die vindt dat heel spannend. Want ouders vinden ergens iets van. De leerkrachten vinden dat heel lastig. Want nu moet je je mond houden en luisteren naar wat de ouders zeggen. En de gemiddelde leerkracht komt nog wel uit de tijd dat de leerkracht vertelde hoe het ging en een ouders misschien één vraag mocht stellen. Dat is ook een omslag.

Draagt deze relatie met de ouders bij aan het welbevinden van de leraar of maakt het het juist alleen maar lastiger?

Het draagt eraan bij dat het op school beter gaat. Sommigen vinden dit echter wel heel lastig. Dat betekent dat ik afgelopen jaar afscheid heb genomen van een leerkracht, die dit niet voor elkaar kreeg. Wat is dan de ultieme conclusie? Dat je je moet afvragen of dit wel bij je hoort. Deze leraar had niet de communicatieve vaardigheden om het gesprek met de ouders aan te gaan. Heel veel gesprekken escaleerden. Daar had ik op het einde veel werk aan, maar de collega had er zelf ook veel last van.

Ten opzichte van een aantal jaar geleden is het rollenpatroon tussen de leraar en de ouder wel veranderd?

Ja. Want als jij kijkt hoe er gemiddeld in Nederland wordt gecommuniceerd, dan zie je dat wij hele mondige burgers zijn, die ergens ook iets van vinden. Als je dat op een goede manier in goede banen weet te leiden, dan kan je daar je voordeel mee doen.

Kijk en ouders zijn wel heel erg betrokken bij hun kind. Dus het is geen winkel waar je koelkasten verkoopt. Hier brengen ouders iets heel waardevols naartoe. En dan ga je kijken waar de behoefte van de ouder ligt. Dan wordt het op een gegeven moment spannend, als het met het kind niet helemaal gaat zoals we gedacht en gehoopt hadden. Dan komen je vaardigheden als leerkracht om de hoek kijken. En dat is het verschil tussen leerkrachten en ouders. Een leerkracht is nog wel steeds de professional. Een professional is zo'n platgetrapt woord, maar het zegt mij wel iets over de kwaliteiten en vaardigheden die jij hebt, ook om het gesprek met ouders aan te gaan. En vooral, wees eerlijk! Zeg gewoon wanneer het niet goed is gegaan, want dat is heel lastig.

Ik ga gelijk in op dat woord 'professional'. Hoe ziet de professionele rol als leerkracht er uit op deze school?

Ik ben eigenlijk alleen maar aan het faciliteren. Vanochtend kwamen twee collega's met de vraag om volgend jaar een posthbo-opleiding voor taalspecialist te gaan doen. Dat vind ik prima. Dat faciliteer ik. Maar ook met kleine dingen. Als ik iemand ergens mee kan helpen, dan doe ik dat. Dan ga ik niet eerst al die pagina's van de cao doorlezen. Omgekeerd verwacht ik daar ook iets van terug. Als je hier komt, dat je zonder al te veel mokken gewoon je dingen doet. Je bent hier geen productiepersoneel. Dus als ik een sollicitatiegesprek met iemand voer dan heb ik het wel over wat ik verwacht van hen in het team als het gaat om innovatie en verandering en welke rol je daarin speelt. En dat het een intellectuele uitdaging is. Dus als jij bent van de boekjes en de methodes, dan is het de vraag of je hier heel erg blij en gelukkig gaat worden. Voor de rest jaag ik mensen niet achterna met hun aantal uren nascholing, maar op het moment dat ik merk dat dingen stagneren, ga ik er wel een gesprek over aan. Dus het is niet alleen maar vrijheid blijheid, maar als ik zie dat in een proces dingen stagneren en ik weet dat een collega bij een aantal cruciale momenten niet aanwezig is geweest, dan ga ik wel het gesprek aan.

Dus als ik het goed begrijp krijgen de leerkrachten aan de ene kant meer ruimte, maar wordt er wel meer van ze verwacht?

Ja het is wel die balans. Voor wat hoort wat. Daarbij doet 95% van de collega's het uitstekend. Ik zie vaak dat op studiedagen wanneer mensen niet hoeven te werken, toch veel collega's komen. Die komen omdat ze zelf vinden dat ze er moeten zijn.

Draagt dit dan bij aan hun intrinsieke motivatie?

Absoluut. Want als je daar niet bent geweest, dan heb je wat gemist. Dat kan ik van tevoren zeggen, maar ze kunnen beter van hun duo partner of van een andere collega horen 'je was er niet, dat is jammer want nu stagneert het'. Ik hoef dan niks te doen. Ik leun achterover en kijk hoe het gaat en vervolgens doen de collega's op de werkvloer het werk. Het proces gaat door, maar je was er niet, dat is heel vervelend. En dat is feedback geven.

Je ziet tegenwoordig dat de waardigheid en het sociale respect voor het beroep van de leraar achteruit gaat. Hoe kijk jij daar tegenaan?

Dat herken ik ook wel. Dat kan een gegeven zijn, dan is dat zo. Dat geldt voor heel veel beroepen. Maar ik vind wel dat je dat voor een deel ook kunt terugverdienen. Dus je kunt die trend accepteren en zeggen 'het is niet anders', of je kunt zeggen 'ik ga er wat mee doen'. Laat ik het zo zeggen, ik vind wel dat mensen de grens overgaan en dat heb ik nu al een paar keer meegemaakt. Als ik vind dat ouders bijvoorbeeld op een respectloze manier omgaan met collega's, dan trek ik de grens. Dan ben ik dus in staat het gesprek te stoppen. Dus als ik van kinderen respect, naastenliefde en betrokkenheid vraag, dan verwacht ik dat ook van iemand die hier als ouder de school inkomt. Dan wil ik best een keer die feedback geven, daar ben ik niet te beroerd voor. Op het moment dat er dan een tweede gesprek is en ik zie het weer gebeuren, dan ga ik wat doen. Omgekeerd zeg ik het ook tegen collega's. En daarmee doe je ook iets aan je beroep, vind ik. Omdat je dat gewoon op een professionele manier doet. En dat je door je professionaliteit te tonen, ook respect kan afdwingen. Respect verdien je ook terug door duidelijk en eerlijk te zijn. Je gaat mee met een gevoel, maar je moet ook begrenzen. Bij verlofverlening vind ik het ook heel vervelend als ik zie dat je graag op dinsdag wil vliegen of vrijdag voor de vakantie, we gaan het alleen niet doen. Ik wil wel rekening houden met bijzondere omstandigheden en ik wil wel meedenken aan de mogelijkheden. Voor de leerkracht geldt vooral dat hij zichzelf professioneel moet opstellen, doe wat je kunt, toon je betrokkenheid en voor de rest is het niet anders.

Hoe zit het hier met de autonomie van de leraar?

Wat ik je noemde, dat is vrijheid. Niet alles moet met mij worden overlegd. Dat kan niet. Hier werken 36 mensen, dus dat is niet te doen. Maar wat ik ook zeg, is dat je gewoon je verstand moet gebruiken en na moet denken over de dingen die je doet. En val mij niet lastig met dingen waarvan ik vind dat je gewoon met je gezonde verstand zelf beslissingen over kan nemen. Dat is wel een proces. Nu draait het goed, maar toen ik in het begin kwam moesten mensen hier heel erg aan wennen. Mijn voorganger had een heleboel dingen uitstekend voor elkaar, maar hield nog wel heel erg zelf de touwtjes in handen. De collega's die hier zitten, waren ook wel heel erg geconditioneerd en afgericht. Ze moesten erg wennen aan het feit dat ik het anders deed. Hier zal ik een gevolg van noemen. Autonomie gaat zelfs zo ver dat collega's vrij zijn om te bepalen of ze wel of niet naar een vergadering komen. Als je het zinvol vindt om te komen, dan ben je welkom. Kom je niet, dan heb je in mijn beleving iets te doen wat veel belangrijker is dan hier te zitten. Dat komt omdat ik in de jaren daarvoor heel veel bij vergaderingen heb gezeten waarbij ik me afvroeg wat ik daar nou zat te doen. Zinloze, nutteloze, tijdsverspilling. Door de verandering van het concept van vergaderen, vergaderen we niet zo heel veel meer met elkaar. We vergaderen vooral in bouwen of units. Grote, plenaire vergaderingen zijn er niet zo veel meer. Als ze er zijn, gaan ze ergens over. Maar iedereen bepaalt of hij of zij komt. Het kan dus zijn dat iemand om halfvier even een half uur weggaat, om iets anders te doen. Hier moesten veel mensen aan wennen.

Gebeurt het veel dat mensen dan ook echt weglopen?

Als er iets over de onderbouw en de middenbouw op de agenda staat en jij zit in groep 7 en hier heb je niks mee, dan is dat een hele goede reden om even weg te gaan en later weer in te haken.

In zekere zin lijkt het mij als leidinggevende dan ook eng om dit zo los te laten...

Ja. Tuurlijk is dat zo. Met het taakbeleid hebben we het over gehad en dat was een hele grappige. Een jaar of drie geleden waren we net begonnen. Het ging over het taakbeleid en toen moest ik het loslaten. Er moesten werkgroepen worden ingedeeld en toen stond er niemand bij sinterklaas. Toen werd het september, Oktober en de eerste mail kwam binnen over sinterklaas en toen ontstond de paniek omdat er niemand voor sinterklaas geregeld was. Dat vonden ze heel vervelend. Toen dacht ik: het slechtste wat ons kan overkomen is dat we met zijn allen buitenstaan op 5 december, er komt iemand op een paard voorbij, maar die gaat naar de volgende school. Maar ik liet het gewoon gaan, we zien vanzelf wel wat er

gebeurt. Toen begon het sinterklaasjournaal en toen werden er opeens een heleboel collega's wakker en die zeiden 'wat gaan we doen met sinterklaas?' Ik vertelde dat ik geen idee had. 'Er is nog niks geregeld!' Goh, dat is echt heel vervelend. Kijk maar wat je nodig hebt, ik hoor het wel. Toen is dat halsoverkop geregeld en zijn er dingen georganiseerd. Later in de evaluatie kwam dat terug en één van de punten die ze hadden was dat het pakket van het sinterklaasjournaal niet was besteld en dat dat volgend jaar goed geregeld moest worden. En ik vraag altijd aan het begin van het jaar rondom dat soort onderwerpen 'is dit wat we willen met elkaar?'. Is dit wat we komend jaar gaan doen? Willen we 5 sporttoernooien, willen wij vijf culturele uitjes, willen we 5 feesten, willen we dat allemaal? Als jullie dat willen, vind ik het prima. Dan gaan we er wel voor.

Het is dus constant kritisch blijven en de vraag blijven stellen wat we willen?

Ja en ik ben nu heel erg van het afkomen. Laten we niet de dingen doen die niet bij de kern passen waarom we hier zijn. De spelregels is nu: er komt alleen iets nieuws bij, als er iets ouds uitgaat. Daar hebben we niet altijd vrienden mee gemaakt. We hadden eerst 8 sporttoernooien, dat zijn er nu nog maar 4.

Vermindert dat de werkdruk?

Ja, want ik weet dat ze in het begin op de vrijdagavond om half 9 bij de finale van het korfbaltoernooi stonden. Vrijdagavond hoor je gewoon thuis op de bank te zitten. Wie verzint dit? Dan maak je gewoon keuzes. Alleen in de omgeving, de cultuur en gemeenschap vinden ze het erg dat een school opeens niet meer meedoet, de wereld staat op trillen. Dat is dan heel vervelend. Ik zeg altijd tegen collega's die dit heel erg vinden: er komt niemand aan het einde van groep 8, als hij wordt verwezen naar het voortgezet onderwijs 'goh, meester Douwe, wat fijn dat jij de afgelopen acht jaar op vrijdagavond tussen 7 en 9 bij ons op het sportveld stond'. Dus het gaat uiteindelijk om de kern waarvoor je hier bent en dat is goed onderwijs geven. Natuurlijk doen we leuke dingen.

Om welke redenen zit jij in het onderwijs? Welke motiverende factoren spelen daarbij mee?

Dat heeft alles te maken met drijfveren. Ik vind voor mijzelf belangrijk dat je iets bijdraagt aan de samenleving. Dat kan op heel veel terreinen liggen, maar ik zou me doodongelukkig voelen als ik zou moeten werken op een belastingkantoor. Ik geloof wel dat ik iets heb kunnen bijdragen aan de samenleving, ook al is dat heel klein. Ik heb nooit de behoefte gehad om schatrijk te worden. Dat heeft alles te maken met mijn beeld van hoe een goede samenleving in elkaar zit. Kinderen iets leren over wat is waardevol, wat is waard om na te streven, wat is goed voor jezelf en voor de samenleving. Dat is veel delen met elkaar, gezamenlijke verantwoordelijkheid, verbinding leggen. Geld staat daar vaak tegenover. Geld maakt heel veel kapot. Het onderwijs is meer een soort roeping. Het is geen beroep, maar een roeping. Op een klein niveau heb je toch wel invloed en kan je een verschil maken. Dat vind ik heel mooi.

Omdat leraren dit vaak als een roeping zien, zou dat ook een reden zijn waarom ze veel pikken van de overheid?

Dat het een roeping is zou een kernkwaliteit moeten zijn. De valkuil zou kunnen zijn dat je veel te veel tijd aan je werk besteedt, grenzeloos overschrijden. We hebben in dit vak een heel hoog ziekteverzuim. Hun eigen gezondheid en vrije tijd wordt genegeerd. Ik vind dat we hier wat nuchterder in mogen zijn. In het verleden werd er nog weleens gestaakt. In het kader van goed zijn voor kinderen, is dat natuurlijk not done. Terwijl ik soms weleens vind dat de boel twee dagen plat mag worden gelegd, bijvoorbeeld om de nieuwe cao. Laat iedereen maar eens merken wat er dan gebeurt.

Ik heb heel veel in Europa rondgereisd en veel gezien van andere onderwijssystemen. In Nederland hebben wij kerndoelen, een heel beperkt gebied aan toetsingsinstrumenten van de inspectie, daarna kunnen wij alles doen en laten wat we maar willen. Dus dat geeft ontzettend veel ruimte. Als wij besluiten om nu het onderwijsconcept te veranderen, dan is er niemand in Den Haag die mij belt en zegt dat ik gek ben geworden. Dat gebeurt in Frankrijk

wel, daar is het heel erg top-down geregeld. Dan is de oudste in de school de directeur. Dat is een heel andere manier van onderwijs.

Sommigen maken de overheid te groot en anderen pakken de ruimte niet, omdat ze nog steeds worden gedreven door veel angst. Dat heeft heel erg te maken met de cultuur van klein houden. Heel veel scholen en leerkrachten in de school worden kleingehouden. Door regels, afspraken, etc. Dan wordt er geen enkel beroep gedaan op je gezonde verstand. Je moet ook gewoon de grenzen verkennen. Gericht brutaal zijn.

Zijn er nog redenen waarom je uit het onderwijs zou willen stappen?

Nee, ik zou geen reden hebben om uit het onderwijs te stappen. Ik zou uit het onderwijs stappen op het moment dat ik mijn vrijheid kwijtraak. Als ik hier niet de ruimte zou hebben die ik nodig heb, dan zou ik eruit stappen.

Geldt dat denk je ook voor andere leraren?

De meeste leerkrachten zijn dat nog niet gewend. Maar de collega's die hier werken zijn over het algemeen wel blij met hoe het is geregeld. Ik merk dat er veel mensen zijn die hier willen komen werken. Dat heeft alles te maken met dat het hier op een iets andere manier gaat. Het is niet heel erg revolutionair, maar het is wel net even anders dan een gemiddelde school.

Hoe zie jij de toekomst in het onderwijs?

Op het ministerie van onderwijs werkt ongeveer 65% economen. Dat zijn mensen die heel erg strak kijken naar cijfers, regels en wetgeving. Dat past niet bij onze cultuur. Onze overheid doet heel veel dingen vanuit geld. Passend onderwijs klinkt heel mooi, maar het is gewoon een budgettaire maatregel. Ik begrijp dat wel, maar ga mij niet bedriegen met een mooie verpakking. Het geld van de overheid dekt ongeveer 85% van wat wij per jaar nodig hebben voor leermiddelen. Wij komen structureel 15% tekort. De overheid is heel erg onbetrouwbaar als het gaat om een continue geldstroom. Ik vind dat de overheid los mag worden gezien van het onderwijs. Wij kunnen dit zelf wel. Laat de mensen het hier zelf regelen. Voor de rest zie ik het onderwijs als een constante machine van verandering, terwijl ik vind dat we ook weleens achterom mogen kijken. We denken constant aan vernieuwing, maar ga ook eens stilstaan en kijk achterom naar wat er gebeurd is.

Ik denk wel dat het onderwijs voor grote veranderingen staat. Vergeleken met 15 jaar geleden is het onderwijs nu al heel erg veranderd. Biesta zegt ook, we zetten kinderen op de wereld en het onderwijs laat de kinderen in de wereld komen. Dit is de rol van de school. Hij zegt, de school is een deel van de samenleving, maar heeft ook een soort van autonome bescherming nodig. Want wat er gebeurd, is van belang voor hoe de samenleving straks gaat draaien. De school is de plek waar je fouten mag maken. Dus de school staat ook een beetje op zichzelf.

Ik vind dat het didactische in de school zwaar de overhand heeft en ik vind dat het pedagogische veel meer de overhand moet krijgen. En ik vind dat wij meer terug moeten naar de pedagogiek van het vak.

Bijlage 9: Interview Respondent H

Wat is jouw rol binnen deze school?

Ik ben de directeur. Ik heb deze school opgericht, samen met twee anderen. Sindsdien ben ik de directeur van deze school en docent Frans. Deze school bestaat nu 9 jaar.

Ervaar jij het spanningsveld tussen jouw normatieve en instrumentele professionaliteit?

Intern niet, maar wel van buitenaf. Wij voelen niet de druk dat we perse moeten meten, omdat we in overleg met de kinderen meten wat ze kunnen. Dus je geeft een toets op een moment dat je wil weten waar een kind staat qua niveau. Dat zorgt niet voor druk. Bij mij niet, bij de kinderen niet. De kinderen zijn ook geïnteresseerd in waar ze nu staan en wat ze nog moeten doen om het jaar goed af te sluiten, om hun eigen doelstellingen te behalen. Er is soms wel wat druk van buitenaf vanuit de overheid, die dan weer de discussie heeft over de verplichte CITO toetsen. Wij hebben daar minder last van dan regulieren scholen, omdat we een particuliere school zijn en democratisch onderwijs hebben.

Hebben jullie dan veel meer vrijheid dan een reguliere school?

Ja. Het grootste verschil is denk ik dat een reguliere school ongeveer ieder half jaar verantwoording moet afleggen en inzicht moet bieden in waar het kind nu staat qua niveau. Wij hoeven dat eigenlijk alleen maar aan het einde van de rit, in groep 8. De kinderen die hier op hun vierde binnenkomen hebben een bepaalde weg te gaan tot aan hun twaalfde en die weg mogen wij samen met het kind bepalen, zonder al te veel bemoeienis van de overheid. We voldoen natuurlijk wel aan de wet, maar wij hoeven niet ieder half jaar te zeggen waar het kind nu staat. Dus de overheid heeft gezegd dat wij zelf de weg mogen bepalen. Ontwikkeling gaat natuurlijk ook in sprongen. Dat kun je wat mij betreft niet kanaliseren. Het kan wel, maar dan krijg je dus buikpijn, hoofdpijn, dat.

Hebben jullie wel te maken met de inspectie?

Tuurlijk. Om het jaar komt die kijken. Dat is eigenlijk hetzelfde als bij reguliere scholen. Op het moment dat het goed gaat laten ze je wat meer met rust en op het moment dat het niet goed gaat komen ze vaker. Wij hebben gewoon het basisarrangement, omdat het gewoon goed gaat. Dus de kwaliteit is altijd goed bevonden.

Ervaren jullie daar nog spanningsvelden in, met de inspectie?

Nee. We zijn erg opzoek naar samenwerking, maar misschien is dat ook wie wij zijn. We gaan altijd in gesprek en als ik ergens mee zit en ik weet niet hoe of wat, dan bel ik ze gewoon en stel ik een vraag. Dus ik benader de inspectie ook meer als mensen die ook een bepaalde specialistische blik kunnen hebben en niet als 'o, help, de inspectie'. Zij voeren ook maar hun werk uit. Ik ben wel kritisch, maar op het moment dat je in gesprek blijft met mensen dan kan dat ook. Zij zijn ook kritisch naar mij toe en dat is ook goed.

Bij reguliere scholen merk je vaak dat ze bang zijn voor de inspectie...

Dat hadden wij ook in het begin, bij het allereerste bezoek. Bij dat bezoek hing het er ook vanaf of wij werden goedgekeurd en überhaupt mochten bestaan. Dat was natuurlijk wel heel spannend. Maar dan zet je een bepaalde toon en wij zijn gewoon erg van de samenwerking en je wil het laten slagen. Dan luister je naar wat nodig is, volgens de wet. Daar kun je natuurlijk best een beetje tegen aan schurken, maar je wil ook dat ze zien dat er binnen de wet best nog wel veel mogelijkheden zijn.

Hoe kijkt de inspectie dan naar jullie resultaten? Want jullie hebben andere resultaten dan reguliere basisscholen.

Alles wordt wel vastgelegd. Op het moment dat het kind hier binnenkomt en het kind verdwijnt weer, dan moeten wij wel aan de inspectie laten weten waar zo'n kind blijft en wat voor een niveau dat kind dan heeft. Wij hebben een digitaal portfolio, dus wij hebben continue inzicht in de ontwikkeling van het kind. Vlak voor een bezoek van de inspectie

geven we toegang tot een paar kinderen, zodat ze een beetje mee kunnen kijken. Dus dat is het eigenlijk. We toetsen, we kijken veel, we observeren veel, we interpreteren veel en dat leggen we vast. En dat kunnen we doen via werkjes van de kinderen, waar we dan foto's van maken en toevoegen aan het portfolio of als een kind in een fase zit van het leren lezen, dan nemen we op hoe zo'n kindje voorleest. Dat zetten we dan ook in het portfolio. Als je dat één keer per maand doet, dan hoor je vanzelf de ontwikkeling. Dat is natuurlijk waar de inspectie ook blij van wordt en wij zelf ook en de ouders, dus dat is heel mooi.

Hoe is de relatie tussen collega's onderling?

Heel open en goed. Iedereen heeft veel eigen verantwoordelijkheid en veel vrijheid en het is volgens mij bewezen dat dat voor iedereen fijn werkt, niet alleen hier. Wat ik wel als struikelblok ervaar is dat de vakdocenten, die van buitenaf komen, alleen maar op een bepaald dagdeel zijn, waardoor ze elkaar in principe bijna nooit ontmoeten. Nou organiseren we een paar keer per jaar wel bijeenkomsten. Maar op een reguliere school, spreek je elkaar altijd in de pauzes wel. Dat is hier niet zo. Omdat we particulier zijn en geen subsidie krijgen, krijgt niemand salaris. Niemand kan hier dus fulltime zijn. Iedereen heeft in principe nog een andere baan en doet dit in zijn vrije tijd. Dus we zijn heel erg afhankelijk van wanneer een vakdocent kan komen. In de relatie met die vakdocenten is dat eigenlijk heel jammer, maar het gaat wel heel goed. We doen veel via de mail en bellen en als ze er zijn dan hebben we veel contact. Dat is heel prettig. Alleen zou ik dat wel meer willen, voor de binding.

Merken jullie dat deze vorm van contact en relatie ook effect heeft op het onderwijs?

Soms vertraagt dat een beetje de begeleiding van kinderen. Als je hier allemaal drie of vier dagen in de week bent kan je veel sneller even in de wandelgangen over een bepaalde leerling praten. Als je maar op bepaalde dagen werkt gaat dat veel lastiger. Dus dat is een beetje het gevolg in de begeleiding van de leerlingen. Maar omdat we dat digitaal portfolio hebben, vult iedereen daar zijn dingen in. Op het moment dat je dan dat portfolio opent zie je al gauw dingen, maar niet alles wordt daarin gezet.

Begeleiden jullie elkaar onderling als docenten?

Ja. De algemene begeleiders hebben iedere woensdag een overleg. Alle begeleiders mogen daarbij zijn, maar niet iedereen kan altijd. Dan hebben we altijd een intervisie met lunch en 's middags een leerlingenbespreking. Die intervisie is toegankelijk voor alle begeleiders, dus ook de vakdocenten en stagiaires en dat geldt ook voor de leerlingenbespreking. We hebben wel een kernteam en dat kernteam is er echt altijd op woensdag. Het kernteam bestaat uit de vijf mentoren plus de kunstzinnige therapeuten die alles ondersteunen. Wij worden dan weer begeleid door iemand die heel erg op de hoogte is van de sociocratische besluitvorming. Zij begeleidt ons en zij komt ook van buitenaf.

Kunnen jullie elkaar goed feedback geven?

Als ik het bij mijzelf houd, is het makkelijker om iemand feedback te geven die je beter kent. In het kernteam gaat dat dus heel goed. Maar bij een vakdocent die er maar één keer in de week is, vind ik dat wel moeilijker. Omdat je dat dan heel zorgvuldig moet doen. Als je met elkaar dag in dag uit op de werkvloer bent, dan hoef je iets minder op je woorden te letten en voel je elkaar sneller aan. Ik weet niet precies wat dat is. We zijn altijd wel heel erg open en van de feedback, dus iedereen doet het wel altijd.

Wordt dat als prettig ervaren?

Ik vind dat heel prettig, ja. Ik werk heel graag op deze manier. Ik doe mijn ding, tot dat iemand tegen mij zegt dat ik het anders zou moeten doen. Als niemand dat tegen mij zegt, dan lijkt het alsof het goed gaat, dan ga ik gewoon door. En andersom geldt dat ook. Ik ben zelf ook iemand die graag feedback geeft.

Hoe is de relatie tussen docenten en kinderen hier op school?

Ik denk hetzelfde. Ook heel open en vol vertrouwen. Ze mogen ons gewoon bij de voornaam noemen, we zijn gewoon mensen. We hebben de sociocratische besluitvorming, dat je gelijkwaardig bent. Niet gelijk, maar wel gelijkwaardig. En we hebben bijvoorbeeld een leerling in het bestuur zitten, die is gekozen. Dat wordt ook gewaardeerd. Over een half jaar gaan we op kamp. In die organisatie zitten begeleiders, maar ook kinderen. Dus we doen heel veel samen met de kinderen. Het is niet 'de juf zegt wat je moet doen en dat doe je'. Het is juist het idee hier, sowieso bij democratisch onderwijs, dat je de kinderen leert zelf na te denken wat zij willen en waar zij blij van worden en wat voor hen belangrijk is om te doen. En om hun eigen behoefte te leren verwoorden en gevoelens te leren verwoorden.

Heeft dat ook veel effect op de ontwikkeling van de kinderen?

Ja, ik denk dat dat heel veel effect heeft op hun ontwikkeling. Ze leren heel erg zelf nadenken en vragen stellen als ze iets niet snappen. De meeste kinderen hier zijn niet bang om vragen te stellen of aan te geven dat ze iets niet snappen. Terwijl vaak op reguliere scholen dit niet gebeurt. Dat zijn van die hele kleine dingetjes waardoor ik het gevoel heb dat het welbevinden van de kinderen hier juist in een spiraal omhoog gaat en op een reguliere school de spiraal naar beneden kan gaan.

Heeft dat dan ook effect op het welbevinden van de leraar?

Dat denk ik wel. Want de leraar is toch iemand die graag helpt, anders wordt je geen leraar. Je bent ergens geïnteresseerd in de ontwikkeling van mensen en om dat te begeleiden. En ik denk dat als een kind blij is, een leraar ook sneller blij is. Dat is net zoals bij ouders. Als hun kinderen het naar hun zin hebben dan vinden ze dat zelf ook fijn. Andersom geldt dat ook. Als je juf blij is, zit je zelf ook lekkerder in de les.

En de relatie tussen de leerkracht en de ouders?

Ook goed. Ouders kiezen heel bewust voor dit onderwijsconcept omdat het zo gigantisch anders is dan het reguliere onderwijs. Dus we praten veel ook met ouders. De ouders kunnen een enorme stempel drukken op wat er hier gebeurt, want ze zijn ook gelijkwaardig. Dus we hebben bijvoorbeeld een schoolkring, die runt zeg maar de school. Daarin zitten twee ouders, twee begeleiders en twee leerlingen en ik als directeur. En wij runnen de school. Dus alles is gelijkwaardig aan elkaar. Ik merk wel dat ik het contact met ouders als meest lastig ervaar vaak. Met name met ouders van kinderen die in eerste instantie komen omdat hun kind ergens anders uitvalt. Natuurlijk kiezen ze ook voor het concept, maar in eerste instantie kiezen ze ervoor om hier naartoe te komen omdat ze nergens anders terecht kunnen. Dat is nog een beetje een staartje van de eerste paar jaar dat we zijn opgestart. Die ouders hebben we steeds minder, gelukkig. Maar ik merk wel dat het meest lastige is. Als je niet op één lijn zit over de ontwikkeling van het kind, dan maakt dat het contact heel lastig. Hier gebeurt natuurlijk van alles en ouders maken dat niet allemaal mee, want die zijn hier natuurlijk niet altijd. Dat proces van het onderdeel voelen van een school gaat bij die kinderen veel sneller dan bij die ouders. Dat is soms lastig. Maar in principe is het contact met de ouders heel goed.

Helpen zij ook veel binnen de school?

Ja, heel veel. Veel ouders pakken de verantwoordelijkheid en voelen zich ook verantwoordelijk. Bijvoorbeeld voor de kantine, de schoonmaak, voor het begeleiden van uitstapjes, dingen die op andere scholen ook gebeuren denk ik. Maar er zit ook een ouder in het bestuur, een ouder bemoeit zich met de tuin, dat soort dingen. Meer dan op een reguliere school. We zijn natuurlijk afhankelijk van de ouders, omdat we geen subsidie en salaris ontvangen. Dus het valt of staat met de betrokkenheid van de ouders en dat weten ze.

Maken ze daar ook weleens misbruik van, omdat ze weten dat ze een grote rol spelen?

Tot nu toe is dat nog niet gebeurt.

Hoe ziet de professionele rol als leraar er uit binnen deze school?

Omdat je hier zo verantwoordelijk bent voor de invulling van je eigen vakgebied, is die professionaliteit heel groot. We overleggen wel veel maar uiteindelijk moet je het toch zelf doen. We bieden wel veel ruimte voor intervisie, nascholing en bijscholing. Dus daar waar het kan financieel, dan gebeurt dat. En ik denk dat docenten en begeleiders, juist omdat ze veel kunnen overleggen met de leerling, heel erg mee kunnen gaan met de tijd en dus in hun professionalisering wat mij betreft. Bijvoorbeeld het gebruik van de ipad in de les is voor ons geen issue. Want de ene leerling heeft daar behoefte aan en de andere leerling niet. Dus dat gaat hier veel gemoedelijker. En een docent wordt eigenlijk gedwongen op die manier om ook mee te gaan met zijn tijd en ingelezen te blijven.

Waar in krijgen de begeleiders hier de vrijheid, als het gaat om verantwoordelijkheid?

Volgend schooljaar krijgt iedere leerkracht zijn eigen budget. We merken dat we nu groter worden en een echte organisatie worden. Dan is het ook echt nodig dat mensen verantwoordelijkheid gaan nemen in plaats van het vragen van toestemming voor meerdere uitgaven. Als er materiaal nodig is dan bestellen ze dat en declareren ze dat achteraf. Dus er wordt niet groot ingekocht, het is echt maatwerk. Dat wat nodig is, schaffen we aan. Niet alleen aanschaffen, maar ook de diensten. Dus dat wat nodig is, organiseer je. Bijvoorbeeld een uitstapje, nascholing, een congres, noem maar op.

Worden begeleiders uitgedaagd in deze omgeving?

Niet actief, denk ik. Het is niet dat ik ze vraag om opeens iets te gaan doen. Maar misschien zit de uitdaging in de passie dat alles mogelijk is.

Hebben jullie het gevoel dat jullie veel worden gecontroleerd op je vermogen als leraar?

Nee, dat voelt niet als controle. Het is meer dat als je ergens mee zit, dan breng je dat tijdens de intervisie iedere woensdag in de groep. Dan praat je erover met elkaar. Ik heb niet het idee dat iemand dat als controle ervaart. Het is echt van binnenuit dat je zelf iets wil. Dat geldt ook voor de kinderen. Je hoeft geen Frans, maar als je Frans wil dan moet je wel je huiswerk maken en dat doen wat je hebt afgesproken met de docent.

Leren begeleiders en kinderen door die aanwezigheid van intrinsieke motivatie sneller, dan op een reguliere basisschool?

Dat denk ik wel. Op het moment dat je lekker in je vel zit pak je iets heel snel op. Alleen dat is bij iedereen anders. Voor de buitenwacht is dat soms heel lastig, want er zijn soms kinderen van acht die nog niet heel vloeiend kunnen lezen. Bijvoorbeeld een jongetje dat heel erg beweeglijk is en heel graag veel buiten speelt, die leert op die manier. Die heeft vaak niet op zijn vijfde of zesde de intrinsieke motivatie om te lezen. Dat komt dan later. Wij weten uit ervaring dat als je daar vertrouwen in blijft houden en het kind ook echt die ruimte geeft, dan komt dat goed. Want iedereen wil natuurlijk leren lezen, want iedereen kan lezen. Dus op het moment dat iemand dat echt wil, leert hij dat zo.

Is dat ook niet eng soms?

Ja, zeker. Dat is heel eng. En wat het met name eng maakt, dat zijn ouders. Want ouders worden toch zenuwachtig. Omdat de buurkinderen dezelfde leeftijd hebben en al met kerst kunnen lezen en bij ons is dat niet zo. Dat is soms wel spannend. Met zes jaar is het nog niet heel spannend, met zeven jaar heb je het gevoel dat het nog wel goed komt, maar met acht wordt het al wat spannender voor de ouders. Dan is het echt heel belangrijk dat wij er ook vertrouwen in blijven houden en het bespreken met de ouders. Het valt of staat met hoe die ouders dan in gesprek blijven met ons. Op het moment dat we niet op één lijn zitten met de ouders, krijgt het kind twee verschillende boodschappen. Dan stagneert de ontwikkeling. Dan gaat die negatieve spiraal in werking en het is heel moeilijk om daaruit te komen. We geven dan op school bijvoorbeeld de ruimte en het vertrouwen aan het kind en thuis wordt er toch geoefend met het kind met lezen en wordt erop gehamerd. In feite wordt er dan tegen dat kind gezegd 'je bent niet goed bezig'. Terwijl wij op school zeggen dat hij harstikke

goed bezig is, bijvoorbeeld met muziek en rekenen en zijn motoriek. Hij zit lekker in zijn vel, etc. Dat lezen komt dan wel. Op het moment dat ouders zodanig in paniek raken en er continue op blijven hameren, dan wordt zo'n kind heel ongelukkig. Dat zie je dan op school terug. Dan ontstaan er excessen. Dan gaat het kind op school nog minder doen en thuis hard aan het werk.

De begeleiders blijven in gesprek met de ouders, hier ben je dan continue mee bezig.

Voelen jullie je dan ook aangevallen als professional?

Soms, dat denk ik wel. Het is toch ook het gevoel dat ze het toch stiekem niet vertrouwen en stiekem niet voor dit concept hebben gekozen. Dan ga je bij jezelf te rade: heb ik het wel goed aangepakt? Het is ook een proces, bij onszelf ook. Het ene kind is het andere kind niet en de ene ouder is de andere ouder niet. Iedereen heeft zijn eigen verhaal. Daarom is dat gesprek ook zo belangrijk, want alleen dan kan je vertrouwen in elkaar blijven houden en het kind goed begeleiden met elkaar.

Je ziet tegenwoordig steeds meer dat de waardigheid en het sociaal respect voor de leraar verdwijnen. Ervaren jullie dit ook?

Nee. Misschien komt dat omdat er hier niet zoveel sprake is van die machtsverhouding. Ik denk dat dat het is. Ik vind het respect van het kind voor mij niet belangrijker dan het respect wat ik voor een kind moet hebben. Dat is natuurlijk hoe wij hier met elkaar leven. Waarom zou een kind mij wel moeten respecteren en ik een kind niet?

Wanneer dat respect er voor de leraar niet is, is het de vraag waar dat vandaan komt. Heeft het te maken met de ouders of heeft het te maken met de leraar, die zich misschien wel helemaal niet professioneel gedraagt of zijn lessen niet goed voorbereid? Het moet iets wederzijds zijn. Respect moet je ook verdienen, je kan het niet afdwingen. En als je het wel afdwingt, dan is het niet echt. Dus heb je er niks aan.

Ervaren jullie autonomie in je beroep?

Ja, dat denk ik wel. Het is wel pittig omdat we steeds geconfronteerd worden met dat er zo weinig geld is. Dat is misschien een beetje een rare link, maar dat is wel pittig voor de meesten. We zijn allemaal ook een soort van autodidact. We zijn allemaal halve ondernemers die hierop af komen. Het is er gewoon. Bij alle democratische scholen zijn die basisbehoeften van Stevens aanwezig, dat is er gewoon. Dat zit in de basis van je school. Ik weet ook niet of dat heel bewust ervaren wordt, maar nu dat je het zo vraagt denk ik dat het er gewoon is. Dat is net als met een talent. Als je ergens heel goed in bent, dan ben je daar heel goed in. Dat ervaar je zelf niet als talent, het gaat je gewoon makkelijk af. Dat is met autonomie ook.

Zijn de drie basisbehoeften van Stevens alle drie aanwezig?

Die ingrediënten zijn zeker aanwezig. We hebben niet dat we heel bewust aan die competenties werken om die in balans te houden. We hebben het daar niet actief over, maar het is meer dat het verweven zit in de manier waarop wij de school runnen. De sociocratische besluitvorming zorgt al heel erg veel voor die drie componenten. Die besluitvorming is eigenlijk de basis voor hoe de school hier gerund wordt. Omdat die besluitvorming iedereen aangaat, zitten die drie competenties ook bij alle partijen.

Om welke redenen ben jij leraar?

Het zit in mijn bloed gewoon. Soms kies je er heel bewust voor. In het begin heb ik er heel bewust niet voor gekozen. Ik heb wel de lerarenopleiding gedaan, toen was ik 22. Toen vond ik mijzelf nog zo jong en ik had nog drie jaar studiefinanciering, dus ben ik nog naar de universiteit gegaan. Dus ik was helemaal geen juf, maar wel bezig met de didactiek, psychologie. Dat vond ik altijd wel heel interessant. Waarom leren mensen zoals ze leren? Toen kwam er een vacature en ik had geen werk, dus toen ben ik toch in het onderwijs beland. Op een gegeven moment blijf je hangen en het ging ook goed. Ik ben ook wel iemand die heel eerlijk en authentiek is. Ik ben wie ik ben. Dat werkte eigenlijk wel heel goed

op de middelbare school, in ieder geval voor mij. Op een gegeven moment ging het systeem van het reguliere onderwijs mij tegenstaan. Na elf jaar werd ik zelf zwanger en toen ben ik deze school gestart. Ontwikkeling heeft mij altijd wel aangesproken. Ik zie dat als basis van het leven, dat je je mag ontwikkelen zoals dat bij jou past. Een school is dan eigenlijk een plek waar dat zou kunnen. Ik voel me nu ook niet een leraar meer, dat was in het begin wel. Het is meer een coach. Ik voel me ook geen directeur, gewoon een coach van mensen. Zowel van de ouders, als van de begeleiders, als van de kinderen. Dat maakt dat ze mij als directeur willen. Dat je voor alle partijen een bepaalde verantwoordelijkheid voelt.

Zijn er ook redenen waarom je van beroep zou veranderen?

Dat weet ik niet. Ik heb de horeca ook altijd heel leuk gevonden. Maar dat vind ik op school ook in de kantine. Als deze school het niet zou redden, dan zou ik niet meer teruggaan voor de klas op een reguliere school. Dan zou ik mij wel aanbieden als coach, maar ook niet als privé juf ter ondersteuning of zo. Ik zou gewoon coach worden, maar dan ook voor iedereen. Voor mensen.

Waarom zou je niet meer naar het reguliere onderwijs willen?

Dat trek ik niet meer. Al die regeltjes van bovenaf en al die administratieve toestanden. Tien minuten gesprekken en zo. Wij hebben hier gewoon een gesprek met ouders, tot dat je uitgepraat bent. Ik ben ook niet voor niets weggegaan uit het reguliere onderwijs.

Welke verwachtingen heb je tegenover de toekomst van het onderwijs?

Ik denk dat we over een paar jaar in een ander gebouw zitten en dat we verder groeien. Over tien jaar hebben we misschien wel 150 leerlingen. Het schijnt bewezen te zijn dat je een groep van 150 mensen nog als familie kan leren kennen. Dat je niet alleen maar iemands naam weet, maar ook een paar karaktereigenschappen. En dat past heel erg bij dit onderwijs, dus dat gun ik de school ook. Dan zou ik iets minder les willen geven en het op een gegeven moment over kan dragen aan iemand.

Bijlage 10: Interview Respondent I

Ervaart u het spanningsveld tussen de normatieve en instrumentele professionaliteit van leraren?

Ja, ik zie heel veel leraren schoolleiders. Het gesprek gaat hier altijd over. Leerkrachten hebben een zware taak in de klas om kinderen te begeleiden, op te leiden en te laten ontwikkelen en worden in beslag genomen door de toetscultuur en de administratieve last. Ze moeten heel veel schrijven, verslag leggen en toetsen. Dat levert natuurlijk niet zo veel op. Het geeft je weinig mogelijkheden om beter te handelen en het echte werk dat voorbereid moet worden, dat blijft liggen. Ik heb het idee dat leerkrachten eigenlijk twee klassen hebben. Eén klas waar ze mee werken en één klas op papier. Die klas op papier krijgt veel te veel aandacht.

Wat voor effect heeft dat volgens u op de leerkrachten?

Ze zijn daarover heel erg gefrustreerd. Sommigen trekken zich daar niet zoveel van aan, gelukkig. Anderen worden weer onverschillig, of apathisch. Iedereen reageert daar anders op. Het levert vooral veel irritatie op.

De drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie. Zijn die volgens u aanwezig in het onderwijs en bij de leerkrachten?

Ieder mens leeft met deze psychologische basisbehoeften. Dus ze zijn bij ieder mens altijd aanwezig. Ieder mens heeft behoefte aan relatie, de behoefte om zichzelf als autonoom te ervaren en te kunnen ontwikkelen.

En als ik het focus op de leraar, krijgt hij of zij naar u mening voldoende autonomie in het onderwijs?

Nee, veel te weinig. In de politiek is dat wel afgesproken, dat ze dat zouden krijgen. Ik weet dat heel veel besturen bang zijn dat scholen als zwak worden beoordeeld. Ik denk dat heel veel besturen veel te veel ingrijpen in klassen, waardoor leraren niet autonoom kunnen werken.

Worden leraren volgens u erkend als onderwijsprofessional?

Voor mij is een professional iemand die autonoom kan handelen en die daar de verantwoordelijkheid voor neemt.

Hoe kijkt u nu in het algemeen aan tegen het welbevinden van de leraar in het onderwijs? Denk u nog dat daar dingen in kunnen worden veranderd?

Het welbevinden is over het algemeen, zoals ik het ervaar, te laag. De werkdruk is te hoog en er zijn veel te veel leerkrachten die onder spanning staan en gespannen zijn of te maken krijgen met een burn-out. Het ziekteverzuim is te hoog. In het hele onderwijs zie je dat de druk te hoog is. En dat is gewoon niet goed, dat is voor niemand goed, maar dat is in het onderwijs opvallend.

Heeft u ook een idee hoe dat verbeterd zou kunnen worden?

Door het onderwijs aan de leraren over te laten. De politiek heeft het basisonderwijs kerndoelen gegeven en bestuurders, bovenschoolse directeuren, moeten die doelen aan de leraren geven en zeggen 'hiermee moet je aan het werk gaan en deze moet je halen'. Dus alle voorbereiding moet terug naar de leerkracht. De leerkracht moet het zelf doen en daar zelf keuzes in maken.

Ziet u nog andere spanningsvelden in het onderwijs, omtrent de leraar?

Ik denk dat dit wel de kern is. Natuurlijk zijn er genoeg spanningsvelden, maar die zijn vaak heel situationeel. Dit is een hele belangrijke.

Bijlage 11: Eigen interview

Wat is jouw rol in het onderwijs?

Op dit moment ben ik mijn LIO-stage aan het afronden op een basisschool in Veenendaal. Tijdens mijn LIO-stage heb ik elke week drie dagen voor de klas gestaan. Het eerste deel in groep 7, het tweede deel in groep 4.

Hoe ervaar jij het spanningsveld in het onderwijs? Wat kom je tegen/waar heb je mee te maken?

Ik ging het spanningsveld pas écht ervaren toen ik zelf hele dagen voor de klas stond en alles zelf moest gaan regelen. Wanneer je slechts enkele lessen op een dag hoeft te geven, dan kan je hier veel meer tijd in stoppen. Je hebt dan de tijd om mooie lessen te ontwerpen en te bedenken. Daarnaast heb je om de lessen heen meer tijd om gesprekken met kinderen te voeren en hen extra aandacht te geven. Wanneer je zelf de hele dag voor de klas staat, dan verandert dit. Ik ervoer dat ik, omdat ik de lessen voor de hele dag moest voorbereiden, niet meer de tijd had om van lessen echt iets bijzonders te maken. Ik had geen tijd meer om extra dingen rondom de lessen te organiseren. Daarnaast had ik ook minder ruimte voor mijn normatieve professionaliteit. Ik kon niet meer zo makkelijk gesprekken met kinderen voeren en moest hier echt tijd voor gaan inplannen. Toch wilde ik dit altijd graag doen, waardoor het er altijd extra bijkwam. Bijvoorbeeld in de pauzes, of na schooltijd.

Wat doet dat met jou als onderwijsbetrokkene?

Hierdoor zit ik in een spagaat. Ik wil graag tijd uittrekken voor de sociaal emotionele ontwikkeling van kinderen en hier met ze over in gesprek gaan. Echter gaat dit wel van mijn eigen vrije tijd af en komt het er extra bij. Zeker nu ik nog veel tijd nog heb om mijn lessen voor te bereiden. Het bedenken van leuke, speciale lessen is er niet echt meer bij.

Hoe ervaar jij de meetcultuur die in het onderwijs is ontstaan? Gaat dit ten koste van de normatieve professionaliteit?

Ik ervaar dat er op mijn stageschool heel veel aandacht wordt besteed aan de meetcultuur. Veel tijd gaat naar het bespreken van groepen, kinderen individueel en de niveaus die zij behaald hebben en nog moeten behalen. Er wordt veel waarde gehangen aan cito's en opbrengsten. Ook ouders hechten hier veel waarde aan en willen dat hun kind zo hoog mogelijk scoort. Er zijn veel extra programma's op kinderen die een achterstand hebben op een hoger niveau te krijgen en leerkrachten zitten vaak met de IB'er om de tafel om de kinderen door te bespreken. Het valt mij op dat er weinig aandacht wordt besteed aan de normatieve professionaliteit. Soms wordt er gewerkt met de kanjertraining, maar vaak vervallen deze lessen. In één groep wordt helemaal niet meer met de kanjertraining gewerkt, omdat de leerkracht van mening is dat alles al goed gaat in de groep. Kortom, er wordt naar mijn mening te veel tijd besteed aan de meetcultuur, te weinig aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit is terug te zien in de cultuur van de school.

Hoe is de relatie tussen collega's onderling? En met de directie/ het bestuur?

Het team van deze school is heel groot. Daarbij zijn er twee locaties. Dit zorgt ervoor dat de relaties binnen het team wisselend zijn. Sommigen leraren gaan heel goed samen, anderen weer wat minder. Op het eerste gezicht lijken de relaties binnen het team goed, maar wel oppervlakkig. Ikzelf heb in mijn eerste stage moeite gehad met de relatie die ik met mijn mentor had. De communicatie verliep niet goed en dat maakte het geven van feedback ook lastig. Wij konden niet goed samenwerken, wat weer effect had op de sfeer in de klas. Dit kwam doordat wij allebei een verschillende visie hebben op onderwijs. Ook voelde ik mij niet altijd begrepen door mijn mentor en had ik soms het gevoel dat mijn manier van werken werd afgekeurd. Dit maakte mij erg onzeker.

Is er sprake van begeleiding bij docenten onderling? Vanuit bestuur? Geven jullie elkaar feedback?

Een tijdje terug hebben wij een studiedag gehad, gericht op feedback. Op zich zat deze workshop heel leuk in elkaar. Wel viel mij op dat het vooral gericht was op de manier waarop je feedback moet geven. Er werd een stappenplan aangereikt, zodat je via die stappen op een goede manier feedback kan geven. Echter ben ik ervan overtuigd dat, wanneer je geen goede relatie hebt met je collega's en de ruimte en veiligheid er niet is, een stappenplan het geven van feedback niet makkelijker en beter maakt. Eerst moet er gewerkt worden aan de relatie. Wanneer deze relatie goed is en de veiligheid er is, kunnen mensen elkaar feedback geven. Dit ervoer ik ook bij mijn mentor. Doordat ik de veiligheid niet voelde, zag ik haar feedback al gauw als commentaar en kritiek. Wanneer de relatie echter goed was geweest en ik de veiligheid wel gevoeld had, dan had ik de feedback heel anders opgepikt. Tijdens de studiedag merkte ik dat leraren het eng vinden om elkaar feedback te geven. Vooral wanneer deze feedback niet positief is. Het aankaarten van dingen die ze moeilijk vinden of dingen waar ze mee zitten, vinden leraren heel lastig. Vaak werd aangegeven dat leraren het daarom maar niet doen en vrede proberen te hebben met de situatie.

Hoe ervaar jij de relaties tussen jou en kinderen?

Ik hecht altijd erg veel waarde aan de relatie die ik met mijn kinderen heb. Op basis van een goede relatie kan ik namelijk mijn lessen geven en beter aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen. Daarnaast voegt het voor mij ook veel extra's toe. Ik kan op die manier met hen meeleven, ik kan ze leren kennen. Als het even kan probeer ik een kringgesprek in te plannen in de dag, waar we met elkaar als klas kunnen praten over allerlei dingen. Dingen waar we ons zorgen over maken, maar ook dingen waar we trots op zijn. Dit versterkt de band van de groep en tegelijkertijd mijn relatie met de kinderen.

Hoe is de relatie met ouders?

Mijn relatie met de ouders verschilt heel erg. Ouders weten dat je een stagiaire bent en gaan dan toch anders met je om. Sommige ouders nemen mij heel serieus, andere ouders richten zich vooral naar mijn mentor. Daardoor merk ik dat mijn relatie met de ouders soms minder sterk is, dan dat ik graag zou willen. Idealiter hield ik ze meer op de hoogte van de dingen die er spelen in de klas en waar ik mee bezig ben.

Hoe ervaar jij de relatie tussen de leerkracht en het kind?

Ik denk dat de relatie tussen de leerkracht en het kind de basis is voor goed onderwijs. Op basis van die relatie, het gevoel van veiligheid en vertrouwen, kunnen wij ons als mens ontwikkelen.

Hoe ziet jouw professionele rol als leraar eruit?

Mijn professionele rol als leraar hangt af van mijzelf, maar ook van de manier waarop mijn mentor en stageschool met mij omgaan. Hier bedoel ik mee: de ruimte die zij mij geven, de ruimte om verantwoordelijkheid te nemen. Op dit moment krijg ik veel ruimte om echt de verantwoordelijkheid voor de groep te nemen. Zelf keuzes maken over wat je met de klas wil doen, beslissingen maken en contact met de ouders. Doordat ik deze ruimte krijg, neem ik deze ook en merk ik dat mijn professionele rol als leraar groter is.

Wordt je uitgedaagd in jouw omgeving?

De uitdaging moet ik echt uit mijzelf halen. Dit doe ik aan de hand van de doelen die ik elke week voor mijzelf stel. Ook loop ik in mijn stage geregeld tegen mijzelf aan, wat ook de nodige uitdaging met zich meebrengt. Zo heb ik hoge verwachtingen van mijzelf en leg ik de lat soms te hoog. Het is een uitdaging om hier op een goede manier mee om te gaan en de lat niet té hoog te leggen.

Wat zijn jouw kwaliteiten als leraar?

Ik kan goed en makkelijk relaties met kinderen opbouwen, hier steek ik altijd veel tijd in. Daarnaast ben ik heel enthousiast, zowel in het lesgeven als buiten de lessen om.

Heb jij het gevoel dat je wordt gecontroleerd op jouw vermogen als leraar? Door wie? Hoe ervaar jij dat?

Ja, maar dat komt ook doordat ik nu met mijn LIO-stage bezig ben. Er is een grote lijst aan competenties, waar ik allemaal aan moet voldoen. In het eerste deel van mijn LIO-stage, in groep 7, werd er op een gegeven moment meer bij mij in de klas gekeken. De reden hierachter weet ik niet precies, maar ik weet wel dat ik daardoor begon te twifelen aan mijn vermogen als leraar. Ik kreeg het gevoel dat ze het niet vertrouwden, wilden checken of ik het wel goed deed. Hoewel dit misschien niet hun intentie was, riep dit wel deze gevoelens bij mij op. Nu ben ik nog een student en moet ik ook echt gecontroleerd worden, maar ik kan mij voorstellen dat wanneer je als gediplomeerd leraar constant wordt gecontroleerd op jouw vermogen, dit wel wat doet met je zelfvertrouwen.

De professionele waardigheid en het sociaal respect voor het beroep verdwijnen. Hoe ervaar jij dit?

Het valt mij op dat mensen in deze samenleving steeds mondiger worden. Dit geldt ook voor de kinderen in de klas en hun ouders. Het 'aanzien' dat de leraar tegenwoordig heeft, is heel anders dan 50 jaar geleden. Toch denk ik dat dit ook afhangt van de manier waarop jij je als leraar laat zien. Zo gauw je laat zien dat je een professional bent, dat je de kennis en vaardigheden hebt om te doen waar je goed in bent en dit ook communiceert naar jouw omgeving, zij hier ook op een positieve manier op reageren. Respect kan je altijd tot op een zekere hoogte afdwingen. Zo ook de waardigheid en het respect voor de leraar.

Word jij erkend als onderwijsprofessional?

Als stagiaire niet. Op sommige scholen wordt je ook altijd 'de stagiaire' genoemd. Er is naar mijn mening te weinig aandacht voor de stagiaire en de nieuwe inzichten en kennis die hij of zij een basisschool inbrengt. Hier mag veel meer gebruik van worden gemaakt. Vaak hoor ik verhalen (en maak ik zelf mee) dat een stagiaire wordt verwacht te leren van zijn of haar mentor en diens gewoontes en gebruiken over te nemen. Hier wordt namelijk op beoordeeld. Het zou ook andersom kunnen. Namelijk mentoren die leren van hun stagiaire. Die erkenning voor de stagiaires mist naar mijn idee nog te veel.

Ervaar jij autonomie in jouw beroep?

Ik ben van mening dat autonomie altijd bestaat op basis van relatie. Je kan autonoom zijn, maar moet daarvoor ook de ruimte en vrijheid krijgen om dat te kunnen blijven. Ik vind dat ik nog niet autonoom genoeg ben. Ik zou nog vaker mogen zeggen wat ik ervan vind, of wat mijn mening ergens over is. Vaak doe ik dit niet, uit angst dat dit niet gewaardeerd of geaccepteerd wordt.

Onderzoek geeft aan dat de onderwijsprofessionals onvoldoende macht hebben. Wat vind jij daarvan?

Onderwijsprofessionals mogen van mij veel meer macht en vooral ruimte krijgen. Een leraar zal altijd iets kinderen iets bij willen brengen en voor hen willen zorgen. Een leraar zal niet opzettelijk kinderen tegenwerken in hun ontwikkeling. Deze ruimte moeten we de leraar wel geven. Maar ook hier is sprake van een wisselwerking. Je moet je professioneel gedragen als leraar en de ruimte nemen, de directie moet je vervolgens die ruimte geven.

De volgende twee vragen worden gesteld ter bevestiging van de uitkomsten van de vorige vragen.

Zijn de drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie bij jouw aanwezig? In welke Mate? Hoe kan dat?

De drie basisbehoeften zijn zeker aanwezig, maar naar mijn mening niet voldoende. Bij alle drie de basisbehoeften zou ik veel meer mijn ruimte in mogen nemen. Laten zien wat ik kan, wat mijn mening is en hoe ik erover denk. Dat wil niet zeggen dat ik niets meer aanneem van mijn stageschool en mentor, maar als stagiair hebben wij een school ook zeker iets te bieden. En dan bedoel ik niet het werk van de mentoren uit handen nemen, maar bijdragen aan de ontwikkeling van de school.

Zijn over het algemeen de drie basisbehoeften bij leraren basisonderwijs aanwezig, volgens jou?

Wel aanwezig, maar ook niet voldoende. Ik vind dat leraren best wat vaker hun mond mogen opentrekken. Laat maar zien wat je kunt, wat je weet en hoe creatief je bent! De leraar heeft de echte kennis over de ontwikkeling van het kind, niet de econoom bij het ministerie van onderwijs. De autonomie van de leraar mag veel groter zijn. Daarnaast vind ik het belangrijk dat er meer aandacht wordt geschonken aan de basisbehoefte relatie. Ik zie zo vaak (ook bij mijzelf) dat het geven van echte feedback heel lastig is. Wanneer wij van kinderen verwachten dat ze zich houden aan kanjertrainingen e.d., dan moeten wij dat zelf als leraren ook doen.

Hoe kijkt u aan tegen het welbevinden van de leraar, op dit moment in het reguliere onderwijs?

Ik denk dat er teveel gefocust wordt op het welbevinden van het kind en niet genoeg op het welbevinden van de leraar. Wanneer het welbevinden van de leraar positief is, zal dit ook effect hebben op het welbevinden van het kind.

Om welke redenen ben jij leraar? Om welke redenen blijf jij leraar (motiverende factoren)?

Ik blijf leraar wanneer ik mijzelf kan blijven ontwikkelen en kan blijven groeien, door bijvoorbeeld een andere functie te krijgen binnen de school. Ik ben leraar omdat ik houd van kinderen, hun wijsheid en enthousiasme. Het werk geeft mij voldoening en geeft mij veel plezier.

Om welke redenen zou jij van beroep veranderen?

Wanneer ik niet de ruimte krijg mijzelf te ontwikkelen en ik mij alleen maar hoeft te focussen op de groep en de methodes. Ik wil meer invloed kunnen uitoefenen op de ontwikkeling van het onderwijs.

Welke verwachtingen heb jij tegenover jouw toekomst in het beroep?

Ik vermoed dat ik zelf niet in het onderwijs blijf. Dat gaat mij op een gegeven moment benauwen, omdat ik niet het idee heb dat ik mij kan ontwikkelen.

Zou jij het graag anders willen zien? Hoe?

Ik vind dat de leraar een grotere stem moet krijgen, maar dat de leraar deze vooral ook zelf moet nemen. Ik merk te vaak dat leraren zichzelf in de slachtofferpositie zetten. Hier moet verandering in komen. Daarnaast vind ik dat de overheid de leraar meer professionele ruimte moet bieden, zodat de leraar kan doen waar hij echt goed in is. Namelijk het helpen van kinderen bij hun ontwikkelen en de kinderen klaarstomen voor de maatschappij.