



Leerkracht, grijp uw vak!

Albert de Boer

is werkzaam bij de IJsselgroep. E-mail: Albert.deboer@ijsselgroep.nl

In dit artikel doet de auteur een poging antwoord te geven op de vraag wat de consequentie is van de opvatting dat de centrale factor in de kwaliteit van het onderwijs de leerkracht is.

De verbetering van de onderwijskwaliteit is een blijvend punt van aandacht. Eén uitgangspunt is onomstreden: 'De centrale factor in de kwaliteit van het onderwijs is de leerkracht!'. Het is overal terug te vinden, in krantenartikelen en wetenschappelijk onderzoek (zie o.a. Marzano), iedereen is

het er over eens: De leerkracht doet er het allermeeeste toe! Wat moeten directeuren, schoolbestuurders en vooral leerkrachten zelf doen, zodat recht wordt gedaan aan deze opvatting? Wat betekent dit voor maatregelen, die worden bedacht door bestuurders, directeuren, coördinatoren Passend Onderwijs en an-

dere beleidsbetrokkenen? In dit artikel een poging een antwoord te geven op deze vraag.

Succesfactoren: Autonomie

Ik liet in de achterliggende weken een aantal keren aan leerkrachten en collega's een filmpje zien over het Finse onderwijs. Finland heeft het beste onderwijs van Europa **»**

wordt beweerd, en dat gegeven alleen maakt het de moeite waard eens te kijken naar mogelijke factoren, waar we ook in Nederland iets mee zouden kunnen.

Het Finse onderwijs is op een andere leest geschoeid dan het Nederlandse. De Finse cultuur is veel minder liberaal dan de Nederlandse en het uitgangspunt van het Finse onderwijssysteem is in de eerste plaats: gelijke kansen. Gelijke kansen wil zeggen, gelijke kansen voor iedereen, als het gaat om doorstroming naar hogere vormen van onderwijs, en gelijke kansen op succesvolle deelname aan de maatschappij. Daarnaast is de regelgeving met betrekking tot de opleiding voor leerkrachten in Finland zodanig dat invoering daarvan in Nederland niet van de ene op de andere dag zal worden gerealiseerd. Zo vraagt leerkracht worden in Finland een academische opleiding en er is een numerus fixus. Wellicht zijn er meer factoren vanuit de Finse traditie en samenleving die de kwaliteit van het Finse onderwijs bepalen. Toch kunnen we iets van het Finse onderwijs leren.

Na het filmpje, vroeg ik steeds wat de grootste succesfactor in het geheel zou kunnen zijn. In dat nagesprek komt eensgezind de factor 'autonomie' naar voren. De Finse onderwijzer is geheel zelf verantwoordelijk voor de inrichting van het onderwijs. Er zijn geen toetsen en er is geen onderwijsinspectie zoals wij die in Nederland kennen.

Toch wil dat niet zeggen dat er geen kwaliteit is. Integendeel, het Finse onderwijs behoort tot het beste van Europa! Finse onderwijzers zorgen dus wel voor kwalitatief goed onderwijs. Ze zorgen er wel voor dat de kinderen 'iets leren'. Ze hebben wel degelijk doelstellingen voor ogen, die gehaald moeten worden en realiseren die ook. Ruim 60% van de Finse kinderen stroomt door naar een academische opleiding.

Het belang van autonomie

Voordat ik in ga op wat dit zou kunnen betekenen voor de Nederlandse situatie eerst een kort intermezzo. Wat is autonomie? En waarom is het belangrijk? Ik parafraseer daarvoor de filosoof Peter Bieri. In zijn boekje *'Hoe willen wij leven'* (Amsterdam, wereldbibliotheek, 2011), zegt hij:

Wij willen zelf over ons leven beschikken. Dat zijn woorden, die op hartstochtelijke instemming kunnen rekenen. Ze gaan over onze waardigheid en over ons geluk. Maar wat betekent dat: 'waardigheid' en 'over ons eigen leven beschikken?'

Enerzijds willen we in overeenstemming met onze eigen gedachten, gevoelens en wensen leven. We willen niet dat iemand ons voorschrijft wat we moeten denken, zeggen en doen.

Dat is trouwens nog wat anders dan zonder rekening te houden met anderen onze eigen belangen na te jagen. Zo zou je zelfbeschikking ook op kunnen vatten, maar de meeste van ons bedoelen een zelfstandig leven binnen de grenzen van wettelijke en morele regels, vrij van dwang van buitenaf, een leven waarin wij mede kunnen bepalen welke regels dienen te gelden (Bieri, 2011).

Je zou kunnen zeggen dat hoe concreter en dwingender de wet- en regelgeving op ons dagelijks gedrag invloed heeft, hoe minder we het idee hebben dat we autonoom zijn. En het verlies van autonomie tast ons gevoel van menselijke waardigheid aan. We hebben het gevoel dat een wezenlijk onderdeel van ons 'mens zijn' wordt ondergraven. We voelen ons in onze identiteit aangetast. Vanuit de 'Selfdetermination Theory' (SDT) komt ook Prof. Rob Martens tot een vergelijkbare conclusie (zie o.a.: <http://het-kind.org/author/Rob-Martens/>).

Prof. Luc Stevens heeft dit principe al in zijn werk *'Adaptief onderwijs in een lerende school'*

Dé centrale factor in de kwaliteit van het onderwijs is de leerkracht!

(APS, 1994) vertaald voor de kinderen in het onderwijs. Kinderen hebben alleen een leerhouding, d.w.z. zijn bereid tot leren en komen tot leren, als zij in de leersituatie waarin ze verkeren (hun klas) het gevoel hebben dat ze uitgedaagd worden tot iets wat ze in principe kunnen (competentie), dat ze erbij horen (relatie met leerkracht en medeleerlingen) en dat ze invloed hebben op hun eigen situatie en hun prestatie (autonomie). Alleen als aan deze voorwaarden wordt voldaan, komen kinderen tot leren. Deze zelfde principes kunnen we ook toepassen op volwassenen en op volwassen leerkrachten. Zoals Stevens het formuleerde: Competente kinderen zorgen voor competente leerkrachten. Als de kinderen het kunnen heeft de leerkracht ook het gevoel dat zij het kan, dat zij er invloed op heeft en dat zij een sterke band met de kinderen heeft!

Autonomie lijkt een sterk menselijke behoefte. Er is nog een andere betekenis van dit begrip, dat de afgelopen jaren het nodige stof heeft doen opwaaien. Autonomie betekent dat we vrij zijn te doen wat we willen, dat we een 'vrije wil' hebben, dat we invloed hebben op ons dagelijks handelen en dat niet iemand anders ons bestuurt. Zelfbeschikking en zelfsturing is een wezenlijk onderdeel van onze identiteit.

Zelfsturing in het onderwijs

Als adviseur van scholen wordt mijn ondersteuning momenteel ingeroepen bij twee onderwerpen, te weten opbrengstgericht werken en het maken van

groepsplannen. Beide onderwerpen blijken niet op het onvoorwaardelijke enthousiasme van de betrokkenen bij nascholing te kunnen rekenen. Daarbij moet nog wel een onderscheid worden gemaakt tussen directeuren en interne begeleiders enerzijds en leerkrachten (zij die iedere dag voor de klas staan) anderzijds. Leerkrachten hebben het idee dat hen allerlei dingen worden 'opgelegd, zonder dat zij daar iets over te zeggen hebben, en waarvan zij ook niet het onmiddellijke nut inzien. Sterker nog: veel van de getroffen maatregelen leveren werk op, zonder dat het in hun ogen iets toevoegt aan de kwaliteit van hun dagelijks handelen.

Alleen al deze beleving zou bij directeuren en IB'ers grote zorg moeten wekken. Als de leerkrachten zo belangrijk zijn en de dragers van de kwaliteit van het onderwijs, zou het dan niet goed zijn minstens hun bereidheid tot het uitvoeren van veronderstelde verbetermaatregelen te verkennen? Zou het niet goed zijn deze maatregelen expliciet en inzichtelijk te koppelen aan de kwaliteit van het onderwijs? De vraag stellen is haar beantwoorden. Welke gedragslijn volgt daar dan uit? En wat vraagt dit van directeuren, IB'ers en leerkrachten?

Wat is een academische opleiding?

Om deze vraag te beantwoorden is het goed even stil te staan bij het wezen van een academische opleiding. Wat maakt dat een academische opleiding leidt tot beter onderwijs in Finland? Wat is de kern van wat een academicus leert? En is dat alleen via een academische opleiding te leren of zijn er ook andere wegen?

De kern van een academische opleiding bestaat al heel lang uit de combinatie van het vergaren van kennis samen met het doen van onderzoek. Onderzoek wil

zoveel zeggen als het onder min of meer gecontroleerde omstandigheden zoeken naar vaste patronen in de werkelijkheid, die weer gebruikt kunnen worden om toekomstige verschijnselen te voorspellen. Welke invloeden zijn daarbij van belang? Wat kan ik (zeker) weten? Waaraan moet ik altijd twijfelen? Kortom bij onderzoek hoort een onderzoekende houding. Een vorm van nieuwsgierigheid gecombineerd met de wetenschap dat je niets zeker weet.

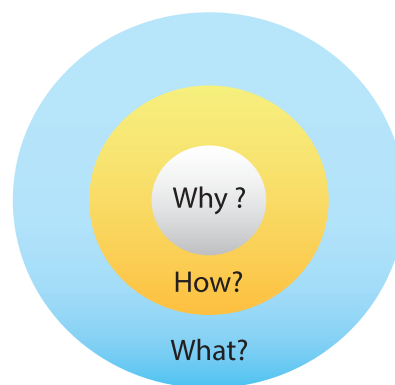
Die wetenschappelijke houding is de kern van het gedrag van een leerkracht, die op zoek is naar het geven van zo goed mogelijk onderwijs. Welke maatregelen moet ik nemen om dit kind en deze groep optimaal te helpen? Wat kan ik anders doen om het rendement van mijn gedrag te verbeteren en dit kind meer kans te geven op een succesvolle schoolloopbaan? Welke kennis heb ik nodig om deze vragen (nog) beter te kunnen beantwoorden? Deze reflectieve houding ten opzichte van het eigen onderwijzersvak vormt een wezenlijk onderdeel van het komen tot verbetering van het onderwijs. Ze vormt immers ook de basis van autonomie. Als ik niet over mezelf mag nadenken en als ik niet op basis daarvan zelf beslissingen mag nemen, wat is er dan over van mijn autonome vakmanschap?

Is een dergelijke reflectieve houding ten opzichte van het eigen vak te leren zonder academische opleiding? In de achterliggende jaren is daaraan wel gewerkt. Reflectie is een toverwoord in allerlei opleidingen. Toch is het nog niet de drijfveer onder onderwijsverbetering. Studenten zijn niet bepaald enthousiast als je het woord reflectie in de mond neemt.

Sinds de hogescholen werken met lectoren is het ontwikkelen van een onderzoekende houding een opdracht van alle HBO-in-

stellingen, en dus ook van de PABO. De praktijk blijkt echter weerbarstig. Het mechanisme dat daaraan ten grondslag ligt dient te worden geneutraliseerd.

Simon Sinek: De gouden Cirkel



In een zeer inspirerende TED talk beschrijft Simon Sinek een eenvoudig model, dat een inzichtelijk licht werpt op de relatie tussen autonomie en weerstand tegen vernieuwingen. Het model is simpel: Waarom is de ene school of organisatie succesvoller dan de andere? Waarom zijn sommige mensen inspirerder dan andere?

Het model bestaat uit drie lagen: *Het Why:* Waarom bestaan wij, wat dragen wij bij aan de wereld, waar geloven wij in? *Het How:* Welke concepten volgen uit onze missie, wat zijn de kaders van ons gedrag? *Het What:* Hoe ziet de concrete vertaling van onze opvattingen er uit in termen van gedrag en activiteiten?

Sinek geeft aan dat succesvolle organisaties, maar ook succesvolle individuen, worden gestuurd door een ideologie waar ze in geloven. Ze kennen deze ideologie en kunnen deze vertalen in concepten en daden. Hun drijfveer loopt van binnen naar buiten, van Why naar What. Voor onderwijs en voor leerkrachten zou deze lijn er ongeveer als volgt uit kunnen zien: }

Why:

Mijn grootste drijfveer is het bieden van optimaal onderwijs aan alle kinderen. Ik wil aansluiten bij de onderwijsbehoeften van alle kinderen, zodanig dat ze de kansen krijgen, die leiden tot een optimale voorbereiding op, en gewenste plaats in de maatschappij. Ik streef naar plezier in mijn werk en een plezierige schooltijd voor alle kinderen.

How:

Ik probeer mijn drijfveren te verwezenlijken door zo goed mogelijk te zijn in mijn vak. Als ik goed ben in mijn vak, heb ik daar plezier in en kan ik de kinderen optimaal tegemoet komen. Dat doe ik door te differentiëren en rekening te houden met verschillen tussen kinderen. Vakmanschap, differentiatie en inspelen op verschillen tussen kinderen zijn concepten waar ik niet zonder kan.

What:

Wat doe ik dan iedere dag? Ik gebruik mijn instrumentenkoffer of gereedschapskist naar eigen inzicht en vanuit mijn kennis van leren en onderwijzen. Ik ontwikkel mijn vakmanschap en ben voortdurend op zoek naar feedback, zodat ik mijn ambities kan waarmaken.

Frustratie van de autonomie

Kijk met deze bril op nu eens naar het vak van onderwijzer en de rol van directies en bestuurders. Landelijke beleidslijnen worden door deskundigen vertaald in mogelijke concrete acties. Samenwerkingsverbanden Passend Onderwijs, geoperationaliseerd in directieberaden en netwerken van interne begeleiders komen met plannen en uitvoeringsmaatregelen, ingegeven door nascholing. Directeuren en IB'ers nemen samen deel aan studiedagen, waarin de achtergronden worden gepresenteerd en besproken. Dagen waarin de weerstanden, die zij in eerste instantie net zo goed hebben als de leerkrachten, worden gewogen

en afgewogen tegen de (mogelijke) voordelen. Denk aan het werken met de één zorgroute. In deze fase zijn leerkrachten niet tot nauwelijks betrokken bij de plannen, of nog belangrijker, de rationale achter de plannen. Het 'Why', dat voor de interne begeleiders soms al nauwelijks expliciet wordt benoemd, is in het team (de teamvergadering) zelden of nooit onderwerp van gesprek. Ook later in teambijeenkomsten wordt zelden gesproken over de achterliggende redenen waarom groepsplannen worden ingevoerd. En als dat wel gebeurt is er weinig ruimte voor weerstanden, nuancering en aanpassing: 'Het is afgesproken in het samenwerkingsverband'.

Het meest opvallende aan deze gang van zaken is dat de feitelijke problematiek waar het bij deze maatregelen om gaat niet wordt besproken. Wat kunnen we doen om de kinderen, die we in school hebben zo goed mogelijk te helpen? Welke mogelijkheden staan ons ter beschikking en welke daarvan past het beste bij onze opvattingen over goed onderwijs en welke kunnen we met onze middelen en organisatievoorwaarden het beste uitvoeren? Zelfs als de conclusie zou zijn: 'met behulp van groepsplannen', zou het traject meer draagvlak hebben als er tijd was geweest om dit met de betrokkenen te verkennen, te bespreken en daar een beslissing over te nemen.

Afrekencultuur en de inspectie

Recent verscheen het boek: *'Het alternatief: Weg met de afrekencultuur in het onderwijs'* (Boom 2013) van René Kneijber en Jelmmer Evers. Het woord afrekencultuur valt in scholen al snel als het gaat over de resultaten en de onaangename manier waarop in de ogen van leerkrachten wordt omgegaan met toetsgegevens. Kneijber en Evers geven in hun boek een uitstekende analyse van dit fenomeen.

Toch is de inspectie in essentie niet meer dan de keuringsdienst van waren. Net als de keuringsdienst van waren nagaat of er een minimaal percentage vlees in de runderkroket zit, kijkt de onderwijsinspectie naar het onderwijsgehalte van dat wat er in een klas gebeurt, althans zo zou het moeten en kunnen zijn. Maar misschien bemoeit de inspectie zich wel teveel met de vorm van de kroket, zoals één van de deelnemers aan een training opmerkte. En in die metafoor konden bijna alle deelnemers zich vinden. De vorm van de kroket is daarmee een mooie vergelijking voor de professionele ruimte en autonomie die de kroketproducenten in casu de leerkrachten nog hebben.

De inspectie kan met een gericht beleid en een onderbouwde vormgeving van het onderwijs prima te woord worden gestaan. Voor een uitgebreide handleiding daarvoor kunt u zelfs terecht bij Thijs Radersma en Henk van der Weijden. (*'Hoe overleef ik de inspectie'*, Boom, 2013).

Eigen bijdrage van de leerkrachten

Zijn nu de leerkrachten in Nederland het weerloze slachtoffer of de speelbal van beleidsmakers, bovenschoolse directeuren, inspecteurs en adviseurs? Komt alles van buiten en zijn leerkrachten het willoos slachtoffer van de grillen van bestuurders en overheden?

Daar is wel enige nuancering mogelijk en nodig. Hoewel hier de vraag van de kip en het ei niet helemaal onnodig is. Kunnen overheid, bestuurders en onderwijsondersteuners hun gang maar gaan, omdat de leerkrachten zich toch niet verzetten? Of is het verzet gebroken door de ontembare drang naar vernieuwingen, die niet altijd ook verbeteringen zijn?

Dolf van den Berg beschrijft in zijn werk met de niet mis te ver-

stane titel: 'geen verzegelde lippen meer' (2009) allerlei mechanismen, die leiden tot passiviteit van leerkrachten als het gaat om vernieuwingen en weerstand daartegen. Uit eigen ervaring beleeft ik een schisma in het veld tussen actief positief betrokkenen en mensen die het over zich heen laten komen zonder al te veel betrokkenheid. De houding van leerkrachten ten opzichte van hun vak is niet de houding die wordt beschreven door Van den Berg als kenmerkend voor een professional. Terwijl juist het professional zijn van de leerkracht recentelijk wordt benadrukt. Is de leerkracht een professional?

Van den Berg noemt enkele kenmerken, zoals de drang om kennis over je vak te vergaren, het zoeken van feedback, reflecteren en vragen stellen, en de bereidheid tot professioneel debat, als voorwaarden om als professional te worden gezien. Juist deze houding kan leiden tot autonomie en

zelfstandigheid, de elementen die zo kenmerkend zijn voor het Finse onderwijs. In het boekje 'Ruimte voor de leraar' (Kluwer, 2008) van E. Korte en F. Broos wordt de professionaliteit en de professionele houding betwijfeld. Daarbij wordt aangegeven dat de noodzakelijke externe prikkel om aan de eisen van de maatschappij te voldoen niet sterk genoeg is, omdat 'de leerlingen toch wel naar school komen'.

Wat ik sterk herken is dat de houding van leerkrachten ten opzicht van het eigen vak niet altijd optimaal is. Enkele voorbeelden (zie kader hieronder).

Hoe kunnen we dit omdraaien?

Principes van leren en duurzame schoolontwikkeling

Onderwijsvernieuwing is voor betrokkenen een vorm van leren. Uit het model adaptief onderwijs van Prof. L. Stevens weten we dat kinderen en volwassenen een

leerhouding vertonen, op het moment dat de leersituatie gelegenheid geeft tot competentiegevoelens, gevoelens van autonomie en plaats vindt binnen een positieve relatie met docenten en/of medeleerlingen/-leerders. Het is sterk de vraag of het leermodel met betrekking tot onderwijsvernieuwingen aan deze kenmerken voldoet. 'Mensen willen wel veranderen, maar niet veranderd worden', is een andere verwoording van dit principe. Onderwijsvernieuwing vanuit centrale sturing is niet op implementatie gericht.

Aanbevelingen, die dit zouden kunnen verbeteren, zijn:

-) Tijd nemen voor leren (School komt van Scholé = vrije tijd! (Uit: 'Stil de Tijd', Joke Hermesen, Arbeiderspers, 2008)).
-) Streven naar eigenaarschap en werken volgens het model van sociaal constructivisme.
-) Doelgerichtheid van leren aangeven en versterken ('Why' in

Toelichting:

Voorbeeld 1: Op een studiedag voor leerkrachten van een bestuur of samenwerkingsverband gaat ongeveer 15-25% van de deelnemers weg voordat het eind van de dag daar is. Zeker als er een gezamenlijke plenaire afsluiting is, wordt deze niet vanzelfsprekend door alle deelnemers bezocht. Desgevraagd zeggen vertrekkers, dat ze 'nog ergens naar toe moeten', ondanks het feit dat de dag reeds lang van tevoren was gepland. Het feit dat het onderwijs overwegend uit vrouwen bestaat, gecombineerd met het gegeven dat vrouwen nog steeds 70% van de zorgtaken in het huishouden vervullen, lijkt mede debet aan deze gang van zaken. Een deel van de vertrekkers geeft aan naar huis te moeten omdat 'mijn man moet werken'!

Voorbeeld 2: Leerkrachten hebben een normjaartaak van 1659 uur. Deze normjaartaak wordt in de praktijk gemaakt in 38-40 weken. Dat is in de weken dat de kinderen naar school komen. Een keuze van het onderwijs zelf. Dat betekent dat een full-time leerkracht ongeveer 41,5-43,5 uur per week moet werken om de 1659 uren van de 36-urige werkweek uit de CAO te kunnen maken. Voor parttimers betekent deze constellatie, dat iemand die bijv. een aanstelling heeft voor 3 dagen per week, in principe 3,5 dag beschikbaar moet zijn om de veronderstelde normjaartaak te kunnen maken. Dit principe is bekend maar stuit desondanks op groot onbegrip en weerstand in scholen.

Voorbeeld 3: Op een teambijeenkomst van een zwakke school over de resultaten van de afgelopen periode komt een leerkracht mij vertellen dat ze niet bij de bijeenkomst zal zijn. Op mijn vraag naar de reden vertelt ze blijmoedig dat ze de bruidsjurk gaat passen met haar zus. 'Ga je trouwen?', vraag ik naïef. 'Nee m'n zus!' Verbijsterd ben ik: over de betrokkene, de reden en de directeur die het goed vindt.

plaats van 'what').

) Leren door bezig te zijn met het hier en nu (Zie ook 'Schoolpijn' van Daniël Pennac (Meulenhof, 2008)).

Duurzaam leren vindt alleen plaats vanuit intrinsieke motivatie en betrokkenheid, en met betrekking tot een op eigenaarschap gerichte didactiek.

Het is een misverstand te denken dat verbetermaatregelen zelf duurzaam kunnen zijn. Het is nodig de leerkracht duurzaam te maken in het omgaan met de gestelde maatregelen, gekoppeld aan de beoogde doelen. Alleen dan ontstaat duurzame schoolontwikkeling.

Vakmanschap en professionaliteit

In het rapport 'Leraar zijn' van de Onderwijsraad (Onderwijsraad, maart 2013), een rapport met als ondertitel: 'meer oog voor persoonlijke professionaliteit', wordt een oproep aan beleidsmakers en leraren gedaan om meer oog te hebben en werk te maken van de professionele houding en ontwikkeling van leraren door:

1. Te zorgen dat je weet waar je voor staat en daar over in dialoog te gaan met anderen
2. Te weten dat ingewikkelde kwesties vragen om eigen, wijze keuzes ('praktische wijsheid') en daar naar te handelen en trots op te zijn.
3. Professionele ruimte te creëren en te benutten binnen het werk en in samenwerking met anderen vanuit de eigen 'beroepseer'.
4. Zich te gedragen als kritisch onderzoekende leraren en dus altijd te blijven ontwikkelen.

De inspectie speelt daarop in, in een verkennend onderzoek naar het leren van leraren met als ti-

tel: 'Professionalisering als gerichte opgave' (Inspectie van het onderwijs, juli 2013). Hierin wordt aangegeven dat professionele ruimte een begrip is dat in de belangstelling staat en gaat over zeggenschap. 'Het veronderstelt professioneel gedrag van zowel schoolleiding als leraren. De kern van professioneel gedrag is dat leraren hun focus richten op het leveren van kwaliteit en op het verbeteren daarvan (professionalisering)'.

Vakmanschap bestaat voor een groot deel uit een professionele houding ten opzichte van het eigen vak, een houding gericht op leren en bereidheid tot blijvend ontwikkelen (attitude). Alleen dan kan het vak als vak worden erkend. Vakmanschap bestaat daarnaast ook uit kennis van gereedschap en vaardigheden. Deze kennis kan worden uitgebreid, maar bovenal relevant worden gemaakt, door de dagelijkse praktijk aan de kennis en vaardigheden te verbinden.

Mijn project 'Duurzame leerkracht' zal daarop in sterke mate gericht zijn. Om dit te bereiken wordt expliciet gewerkt met het schema 'leren en ontwerpen' (Cees de Munnik, APS, 2003), dat uitgaat van een voortdurende wisselwerking tussen theorie, persoonlijke opvattingen (subjectief concept) en ervaring en toepassing in de dagelijkse klaspraktijk.

Daarbij hoort dat leerkrachten ruimte krijgen en dat bestuurders en directeuren ruimte geven. Korte en Broos noemen in hun werk enkele kenmerken van 'professionals'.

) Professionals zijn waardegestuurd.

) Professionals hebben een duidelijk doel nodig in hun werk.

) Professionals willen een profes-

sioneel debat met collega's over inhoud.

) Professionals willen ruimte om beslissingen te nemen over hun werk.

) Professionals reflecteren op hun functioneren en hebben tijd om na te denken.

) Professionals hebben waardering nodig voor hun werk.

Wie deze kenmerken spiegelt aan leerkrachten ondervindt dat leerkrachten wel degelijk professionaal zijn en willen zijn.

Duurzame leerkracht (www.duurzameleerkracht.nl)

Het project duurzame leerkracht is erop gericht de autonomie en professionaliteit te ontwikkelen. Het vergroten van het werkplezier en het verminderen van werkstress staan daarbij voorop. Tegelijkertijd betekent autonomie het nemen van verantwoordelijkheid. Alleen dan zullen leidinggevenden en overheid hun vertrouwen schenken aan autonome leerkrachten en bereid zijn hun afrekencultuur te ontmantelen.

Kernelement daarbij lijkt weggelegd voor het opbrengstgericht werken, maar dan niet bekeken vanuit de getallen en resultaten, CITO toetsen en wat dies meer zij, maar beschouwd als doelgericht denken, waarbij de leerkracht vanuit de eigen verantwoordelijkheid en de drive om goed onderwijs te leveren er steeds op uit is om optimaal zich te richten op de onderwijsbehoeften van de bloedjes van kinderen voor zijn neus. Alleen zo kan opbrengstgericht werken vanuit de overheid worden omgevormd tot doelgericht denken door de leraar, vanuit de eigen autonome verantwoordelijkheid en passie voor goed onderwijs, gericht op de ontbolstering van de bloem van de natie. 