

LERAAR ZIJN, LERAAR WORDEN

Leesexemplaar

LERAAR ZIJN, LERAAR WORDEN

GEERT KELCHTERMANS

P E L C K M A N S

INHOUD

INLEIDING	9
Iedereen leraar	9
Verhalenvertellers	11
Leraar zijn, leraar worden	12
Schrijven en lezen	14
HOOFDSTUK 1. LERARENVERHALEN SERIEUS NEMEN	17
1.1 De veelzeggendheid van verhalen	20
Verhaalstructuur en plot	20
Verhalen vertellen is betekenis geven	21
Verhalen doen meer: verwijzen en evalueren	22
Verhalen zijn niet neutraal: retoriek en argumentatie	23
Verteller en publiek	24
Verhalen zijn subjectief, intersubjectief en discursief	25
1.2 De onontkoombaarheid van het biografische	28
1.3 Levensverhalen en onderzoek over leraren: het narratief-biografisch perspectief	30
1.4 Terugblik en vooruitblik	33
HOOFDSTUK 2. LERARENPORTRETEN	35
2.1 Olga	36
2.2 Bart	38
2.3 Sonja	41
2.4 Zepp	44
2.5 Terugblik en vooruitblik	47
HOOFDSTUK 3. LOOPBAANVERHALEN EN PROFESSIONELE ONTWIKKELING	49
3.1 Kritische incidenten, fasen en personen	50
3.2 Vlakke loopbaan of horizontale promotie?	53
3.3 Professionele ontwikkeling	55
3.4 Terugblik en vooruitblik	57

HOOFDSTUK 4. HET PERSOONLIJK INTERPRETATIEKADER	59
4.1 Het professioneel zelfverstaan	60
Zelfbeeld	61
Zelfwaardegevoel	62
Taakopvatting	63
Beroepsmotivatie	65
Toekomstperspectief	66
De componenten van het zelfverstaan	66
4.2 De subjectieve onderwijstheorie	68
Kennis en opvattingen	68
Professionele knowhow: subjectiviteit en onderbouwing	71
4.3 Het persoonlijk interpretatiekader in actie	73
Een praktijkvoorbeeld: klassenmanagement en de verantwoorde uitzondering	73
Het praktijkvoorbeeld onder de loep	74
4.4 Terugblik en vooruitblik	76
HOOFDSTUK 5. KWETSBAARE PROFESSIONALITEIT - PROFESSIONELE KWETSBAARHEID	81
5.1 Kernrelaties	82
5.2 Lerarenprofessionaliteit: expertise, engagement en... kwetsbaarheid	83
5.3 Bronnen van kwetsbaarheid	85
Bepaalde controle over wezenlijke werkcondities	85
De onmogelijkheid om de eigen doelmatigheid te bewijzen	87
Het ontbreken van een onbetwistbare basis om te oordelen	91
5.4 Kwetsbaarheid uithouden en omarmen	93
Uithouden	93
Omarmen	96
5.5 Terugblik en vooruitblik	97
HOOFDSTUK 6. MICROPOLITIEKE GELETTERDHEID	99
6.1 Leraarschap en macht	100
6.2 Professionele belangen	102
Materiële belangen	103
Organisatorische belangen	104
Sociaal-professionele belangen	104
Cultureel-ideologische belangen	105
Zelfbelangen	106

6.3	Micropolitieke geletterdheid	108
6.4	Terugblik en vooruitblik	109

HOOFDSTUK 7. EMOTIES **111**

7.1	Meer dan gevoelens	112
7.2	Emoties in context	114
	De lerarenkamer	114
	Liefde voor het vak	115
7.3	Emotiepraktijken	116
	Emotioneel begrijpen	116
	Emotionele geografie: nabijheid en afstand	117
	Emotieregels en -management: emoties tonen of verbergen	119
7.4	Lichamelijkheid en zichtbaarheid	121
7.5	Terugblik en vooruitblik	124

HOOFDSTUK 8. REFLECTIEF ERVARINGSLEREN

IN BREDTE EN DIEPTE **127**

8.1	Ervaringsleren	128
8.2	Reflectie: betekenis en belang	130
	Omschrijving	130
	Sleutelvaardigheid en -houding	133
8.3	De vorm van reflectie	136
8.4	De inhoud van reflectie: breedte en diepte	138
	Reflectie in de breedte: voorbij het technisch reductionisme	138
	Reflectie in de diepte	141
8.5	(Auto)biografische reflectie	142
	Het kritisch-incidentvignet	143
	Metaforen	146
	Artefacten	147
	Rationale	148
	(Auto)biografisch reflecteren moet je leren	150
8.6	Terugblik en vooruitblik	152

LITERATUUR **155**

NOTEN **165**

Leesexemplaar

INLEIDING

*Life is like
forever becoming*

Lou Reed, *Magic and Loss*

IEDEREEN LERAAR

Dit boek gaat over leraren. Over wat het betekent om leraar te zijn. Dat kan een vreemde keuze lijken. Het intrappen van een open deur. Iedereen weet toch wat leraren zijn en doen? Als leerplichtige kinderen en jongeren brengen we meer dan tien, soms meer dan vijftien jaar door in het gezelschap van leraren. Alle dagen observeren, analyseren, interpreteren we de leraren die ons onderwijs verzorgen. In de basisschool maken we als kind als het ware langlopende gevalsstudies van een leraar over een heel schooljaar. In het secundair onderwijs (voortgezet onderwijs) worden dat dan vergelijkende gevalsstudies omdat we zowat om het uur een nieuwe leraar-case voorgeschoteld krijgen. Ook daar hebben we als leerlingen de mogelijkheid om het fenomeen 'leraar' over een lange termijn te bestuderen. En bovendien om leraren onderling systematisch te vergelijken. Vak per vak. Die spontane 'studies' doen we niet als afstandelijke buitenstaanders, maar als participerende observatoren, betrokken etnografen die deel uitmaken van de onderzochte werkelijkheid. Eindeloos vele uren, dagen, weken, jaren. Zien, horen, voelen. Tientallen leraren in verschillende scholen. Dat is een intens, indringend en beklijvend proces.

Er is dan ook geen enkel beroepenveld waarmee studenten bij de start van hun hoger onderwijs zoveel persoonlijke 'ervaring' hebben als het leraarschap. En ook wie niet zelf een loopbaan in het onderwijs ambieert, meent op basis van die jarenlange ervaring te kunnen meepraten, te weten waarover het gaat... Op die manier is *iedereen ervaringsdeskundige*, met vaak uitgesproken overtuigingen, stevig geworteld in het gezag van de persoonlijke levenservaringen. De Amerikaanse socioloog Dan Lortie muntte daarvoor in 1975 de term *apprenticeship of observation*, de leerschool van de observa-

tie. Net zoals studenten in het leerlingenwezen hun vak leren door mee te draaien op de werkvloer en van hun begeleiders af te kijken hoe zij de 'stiel' uitoefenen.

Die intense beelden en ervaringen spelen mee in de keuze voor het lerarenberoep. Ze zijn voldoende positief, intrigerend, motiverend om de stap te zetten naar de lerarenopleiding. En op die manier komen kersverse studenten in de lerarenopleiding niet binnen als een onbeschreven blad, maar net met een bijzonder rijke voorkennis van het beroep. Gelijkaardige processen spelen ook een rol bij de zogenaamde 'zij-instromers', mensen die op latere leeftijd in het beroep van leraar stappen, na een aantal jaren beroepsactief geweest te zijn in andere sectoren.

Die voorkennis van leraren is echter zowel een zegen als een vloek voor hun vorming als professionals. In zekere zin weten ze enerzijds heel goed waarvoor ze kiezen. Maar anderzijds is het beeld van het leraarschap onvermijdelijk persoonlijk en beperkt. Het is gekleurd door de toevallige omstandigheden van de tijd en de plaats waarin iemands schoolloopbaan zich voltrokken heeft. Daarom is het in veel opzichten eenzijdig, ongenueanceerd of gewoonweg onjuist. Maar dat alles neemt niet weg dat elke beginnende leraar of student zijn vorming start met een rijke voorervaring en biografisch gewortelde beelden van wat het leraarschap inhoudt.

Dat leidt tot een eerste belangrijke vaststelling: de manier waarop (student-)leraren situaties en ervaringen in het heden beleven en interpreteren is persoonlijk gekleurd en wordt beïnvloed door zowel ervaringen uit het verleden als verwachtingen over de toekomst. Of anders gezegd: de persoonlijke biografie van leraren doet ertoe in hun vorming en professionele ontwikkeling.



De persoonlijke biografie
van leraren doet ertoe.

VERHALENVERTELLERS

Leraren zijn verhalenvertellers. Ook dat is eigenlijk een open deur. Het valt immers meteen op. Je hoeft maar even te luistervinken naar het opgewonden gebabbel van studenten in de lerarenopleiding die elkaar voor het eerst terugzien na een stageperiode. Of van de groepjes leraren die bij een kop koffie wachten op de start van een nascholingsessie. Of tijdens de pauze, in de lerarenkamer – meestal ook in de buurt van een koffiemachine. Zelfs in de discussies op teamvergaderingen, in gesprekken met ouders of in het overleg met externe ondersteuners... Er worden verhalen verteld.

Nieuwe collega's in het team brengen verhalen mee uit andere scholen. Studenten larden er hun portfolioreflecties of stagebesprekingen mee. Kortom, wanneer leraren het over hun praktijk hebben, doen ze dat haast altijd in de vorm van anekdotes, metaforische boutades of regelrechte verhalen, waarvoor je toch het best even gaat zitten.

Sommige van die verhalen zijn spannend. Zoals hoe men indertijd als beginnende leraar die moeilijke klas onder controle kreeg. Andere zijn grappig, altijd goed voor een portie hilariteit bij de collega's. Soms zijn ze cynisch en bitter van toon, als ze een commentaar inhouden op nieuwe beleidsmaatregelen of op onbegrijpelijke verwachtingen van ouders of de schoolleiding. Soms zitten ze dicht tegen het roddelen aan en worden ze enkel verteld als bepaalde personen niet aanwezig zijn. Sommige verhalen klinken haast als klassiekers: ze zijn duidelijk al vaak verteld, de opbouw is zorgvuldig en gepolijst op basis van vroegere reacties van toehoorders. Denk maar aan de verhalen waarop een stagiair of een nieuwe collega getraakteerd wordt in de lerarenkamer. Of aan de wegdraaiende ogen met een blik van 'daar gaat ie weer!' bij collega's of familieleden als een leraar voor de zoveelste keer bepaalde herinneringen begint op te halen. Andere verhalen worden minder vaak verteld en blijven voorbehouden voor de collega's waarmee men zich het nauwst verwant voelt. Ze vereisen een sfeer van vertrouwen en de garantie van discretie... Ze gaan over twijfels, moeilijkheden, onzekerheden...

Maar het blijft een feit: om over hun praktijk te spreken trekken leraren spontaan en bij voorkeur het narratieve register open. Verhalen die dienen als illustratie van een betoog of als bewijsvoering voor het punt dat ze willen maken. Ze worden verteld met overgave en gedrevenheid. Ze worden beluisterd met aandacht, instemmend geknik, ironisch gerelativeerd of prompt overgenomen en aangevuld door een ander verhaal in dezelfde lijn... Kortom, het vertellen en beluisteren van die verhalen is een ernstige zaak voor de betrokkenen. Maar als je leraren erop aanspreekt, zullen ze in eerste instantie ertoe neigen het te relativeren: 'Och, we waren gewoon maar wat aan het klet-

sen.’ Alsof ze zich ervoor moeten verontschuldigen tegenover een buitenstaander. En toch is die keuze voor narratieve taal geen toeval. Ze is evenmin triviaal of onbelangrijk. Wel integendeel. De verhaalvorm lijkt immers bij uitstek geschikt om de ingewikkelde beroepservaring van leraren te ‘vatten’. Zorgvuldig luisteren naar die verhalen reveleert hoe leraren in het beroep staan, hoe ze zichzelf zien, wat hen bezighoudt in hun praktijk. De verhalen bieden dus een inkijk in wat het voor de betrokkenen zelf betekent om het leven van een leraar te leiden.

LERAAR ZIJN, LERAAR WORDEN

Tegen de achtergrond van die twee open deuren hoeft het niet te verbazen dat de combinatie van een biografische en een narratieve benadering interessante mogelijkheden biedt om het leraarschap inzichtelijk te maken. Dat is dan ook de inzet van dit boek: beter begrijpen wat het betekent om leraar te zijn. En dus ook wat het inhoudt om leraar te worden.

De biografisch verankerde verhalen van leraren maken immers snel duidelijk dat leraarschap geen toestand is, maar een proces. Leraar zijn blijft dus altijd ook leraar worden. ‘Life is like forever becoming’, zingt Lou Reed terecht. Het ‘zijn’ is immers het tijdelijke resultaat van een niet-aflatend ‘worden’ dat ook in de toekomst verder loopt. Het gaat om een levenslang proces van *professionele ontwikkeling*, waarin de persoon en de professional van de leraar onderling verstrengeld zijn in een dynamiek van groeien en leren.



Leraar zijn blijft dus altijd
ook leraar worden.

In dit boek presenter ik de inzichten uit mijn onderwijspedagogisch werk als academisch onderzoeker, opleider en nascholer. Over die bevindingen, begrippenkaders en theorie-aanzetten heb ik de voorbije jaren gerapporteerd in diverse – veelal Engelstalige – wetenschappelijke publicaties. Maar een toegankelijk boek in het Nederlands, waarin die inzichten op een geordende manier samengebracht worden, was er nog niet.¹ Met dit boek wil ik in die leemte voorzien voor het brede veld van onderwijsprofessionals.

Als lezerspubliek stonden me in de eerste plaats leraren en schoolleiders voor ogen. Maar ook studenten uit de lerarenopleiding en hun opleiders, naast onderwijsbegeleiders en nascholers. Het boek wil hen een taal aanreiken om met meer inzicht en precisie te denken en te spreken over het prachtige, maar complexe beroep van leraar. Leraren ervaren die complexiteit elke dag in hun praktijk. Maar voor heel wat aspecten van het leraarschap lijkt het te ontbreken aan een woordenschat om ze te benoemen en daarmee ook te erkennen. Al te vaak worden de ervaringen dan ook afgedaan als enkel toevallig, bijkomstig, persoonlijk, triviaal... Terwijl ze dat helemaal niet zijn. Die onbenoembaarheid wordt nog versterkt door de smalle, economische en instrumentalistische denkkaders waarin veel beleidsmakers en experts gevangen lijken te zitten. Onderwijs wordt door hen vooral beschouwd als een doelgerichte investering, waarvoor precies gemeten kan worden of ze ook voldoende (leer)winst heeft opgeleverd. Efficiëntie en effectiviteit worden dan de enige relevante criteria om over het werk van leraren te spreken en te oordelen. Hoewel ze – ten onrechte – geen ruimte bieden voor het gelaagde en complexe pedagogische karakter van het leraarschap.²

In die zin is dit boek ook geschreven vanuit een diepe bezorgdheid over het leraarschap. Of beter, ik schreef het vanuit de overtuiging dat het nodig is om in het denken en spreken over leraarschap recht te doen aan de *complexiteit* ervan. Dat vraagt om een taal die naast de technisch-instrumentele ook de morele, politieke en emotionele aspecten van het leraarschap erkent. Een taal die ruimte biedt voor de onvermijdelijke *uniciteit en contextgebondenheid* in het werk van leraren. Dé leraar of dé school bestaat immers niet. Er bestaat enkel deze leraar in deze school op dit moment. De relevantie van rekenkundige gemiddeldes en statistische generalisaties voor de manier waarop leraren hun dagelijkse praktijk gestalte geven, is dan ook per definitie beperkt. Een taal, ten slotte, die ook toelaat om de eigen professionaliteit van het leraarschap onder woorden te brengen, inzichtelijk te maken en verder te ontwikkelen. Alleen op die manier zullen mensen blijven kiezen voor het leraarschap. Alleen op die manier vermijden we dat leraren voortijdig uit het beroep stappen. De narratief-biografische benadering van leraarschap en professionele ontwikkeling die ik in dit boek presenteer, draagt mijns inziens bij aan die taal, aan die noodzakelijke verbreding en verrijking van het dominante denken en spreken. Niet in het minst omdat ze leraren de kans biedt om hun verhalend spreken over hun beroepservaringen voluit te omarmen en serieus te nemen.

SCHRIJVEN EN LEZEN

Het serieus nemen van lerarenverhalen vormt de basis van dit boek. Omdat verhalen al te gemakkelijk afgedaan worden als subjectief, onwetenschappelijk en dus verwaarloosbaar, bespreek ik in het *eerste hoofdstuk* hoe narrativiteit werkt en hoe ze haast onvermijdelijk verbonden is met de biografische inbedding van menselijk handelen en dus ook van onderwijspraktijken. Op die manier kan ik de theoretische uitgangspunten van de narratief-biografische benadering verduidelijken. Ofschoon ik vertrek van een concrete casus is dit hoofdstuk onvermijdelijk wat meer conceptueel en abstract. Lezers die daar niet onmiddellijk een boodschap aan hebben, kunnen uiteraard meteen naar het volgende hoofdstuk springen.



Het serieus nemen van lerarenverhalen
vormt de basis van dit boek.

Vertrekkend van de vraag ‘Wie ben jij als leraar?’ presenteer ik in *hoofdstuk 2* vier portretten van leraren: Olga, Bart, Sonja en Zepp. In de rest van het boek zal ik telkens terugrijpen naar hun verhalen om mijn betoog te illustreren en te concretiseren. Zoals in *hoofdstuk 3* waarin ik hun loopbaanverhalen verbind met het begrip professionele ontwikkeling van leraren. Dat proces van levenslang leren leidt niet alleen tot veranderingen in de manier waarop leraren hun praktijk vormgeven. Het vindt evenzeer zijn neerslag in de wijze waarop ze denken over zichzelf en hun beroep. Dat vormt de inhoud van het begrip persoonlijk interpretatiekader waar het *vierde hoofdstuk* aan is gewijd.

Professioneel leraarschap is echter niet alleen een kwestie van expertise – zoals die bijvoorbeeld blijkt in het persoonlijk interpretatiekader. Even cruciaal is het pedagogisch engagement waarmee leraren de zorg voor hun leerlingen opnemen. De combinatie van expertise en engagement vormt de kern van de eigen professionaliteit van het leraarschap. Tegelijkertijd wordt daarmee duidelijk dat het in die professionaliteit niet alleen gaat om technisch-instrumentele kwesties (de optimale middelen gebruiken om de vooropgestelde doelen te bereiken), maar dat ze onvermijdelijk ook een morele, politieke en emotionele dimensie omvat. Het is precies in het inzichtelijk maken van die dimensies dat de kracht van de narratief-biografische benadering zich voluit toont.

De morele of ethische dimensie van het leraarschap staat centraal in het *vijfde hoofdstuk*. Leraren dragen pedagogische verantwoordelijkheid voor hun leerlingen, terwijl ze een hele reeks essentiële werkcondities niet onder controle hebben. Daarom argumenteer ik dat het leraarschap gekenmerkt wordt door een intrinsieke of structurele kwetsbaarheid. Die kwetsbaarheid is geen kenmerk van de leraar als persoon, maar wel van het lerarenberoep. Ze is geen zwakte of tekort, maar een sterkte en vormt een wezenlijk ingrediënt van de eigen professionaliteit van leraren.

In hun beroepsmatig handelen maken leraren voortdurend waardegebonden keuzes. Maar de opvattingen over wat wenselijk of noodzakelijk is, worden niet noodzakelijk door iedereen gedeeld. In het omgaan met die meningsverschillen of proberen invloed uit te oefenen, blijkt dat machtsprocessen onvervreemdbaar deel uitmaken van de beroepspraktijk van leraren. Met het concept micropolitieke geletterdheid wordt in *hoofdstuk 6* de link tussen die machtsprocessen en professioneel leraarschap uitgewerkt. Die morele keuzes en machtsprocessen laten leraren emotioneel niet onberoerd. Meer nog, emoties vormen een onvervreemdbaar deel van de beroepspraktijk – en dus ook van de professionaliteit van het leraarschap. Dat is de kerngedachte van *hoofdstuk 7*.

De analyse in hoofdstukken 3 tot 7 maakt duidelijk hoe de betekenisgeving door leraren aan hun loopbaanervaringen de basis vormt van hun professionele ontwikkeling. Het opdoen van en het leren uit ervaringen gaan echter niet vanzelf, maar veronderstellen van de betrokken leraren een bewuste mentale inspanning. Het reflectievermogen speelt daarbij een sleutelrol. In het laatste hoofdstuk ga ik eerst in op de betekenis van reflectie als vaardigheid en houding. Vervolgens spits ik het betoog toe op concrete technieken van (auto)biografische reflectie. In die zin vormt *hoofdstuk 8* het sluitstuk waarin de cirkel van het betoog rondgemaakt wordt.



De combinatie van expertise en engagement vormt de kern van de eigen professionaliteit van het leraarschap.

Ofschoon ik mij bij het schrijven in de eerste plaats richt op onderwijsprofessionals, wil ik tegelijkertijd ook de wetenschappelijke spelregels van adequate bronvermelding respecteren. Op zoek naar een optimale leesbaarheid heb ik ervoor gekozen om geen referenties of wetenschappelijke citaten op te nemen in de tekst, maar te werken met

eindnoten achteraan in het boek. Op die manier heeft de kritische lezer toch de mogelijkheid om mijn argumenten en uitspraken te toetsen.

De belangrijkste toets zit echter ongetwijfeld in de mate waarin (toekomstige) leraren – en bij uitbreiding onderwijsprofessionals – hun ervaringen weerspiegeld zien in het boek. Alleen die herkenbaarheid kan ervoor zorgen dat ze er een taal in vinden om hun ervaringen te benoemen, te duiden, te herdenken of voluit te omarmen. Niet alleen om zelf met meer expertise en engagement leraar te blijven en te blijven worden. Maar ook om anderen te helpen om op een rijkere en meer passende manier te denken en te spreken over leraarschap.

Dit boek is weliswaar mijn verhaal, maar het was er niet geweest zonder de inspanningen van een hele reeks anderen. Ik denk daarbij aan de talrijke studenten die met hun masterproef het narratief-biografisch perspectief hielpen ontwikkelen; de tientallen leraren die in al die studies bereid geweest zijn hun loopbaanverhalen te delen; mijn doctoraatsstudenten en de collega-onderzoekers in binnen- en buitenland die met hun kritische interesse mijn denken bleven uitdagen en aanscherpen. Hen allen ben ik veel dank verschuldigd. Ik bedank ook graag Claudia van Eggelen-Lammerding, Gerdine Velthoven en Leone de Voogd voor hun commentaren op eerdere versies van het boek en Marc Vlecken voor zijn hulp bij de lay-out van de figuren. Mijn grootste dank komt evenwel toe aan Ann Deketelaere, die met geduldige aandacht en zorgvuldige feedback alle fasen van het denk- en schrijfproces aan dit boek meebeleefd en ondersteund heeft.

Tot slot nog dit. Tijdens het schrijven van dit boek viel mij het grote geluk te beurt grootvader te worden. Ik draag dit boek dan ook dankbaar en vol vertrouwen op aan onze kleinkinderen Eppo, Bas, Mingus en Siën. En aan de fantastische leraren die ze ongetwijfeld zullen ontmoeten in hun leven.

Carlsbourg, september 2023
Geert Kelchtermans

HOOFDSTUK 1

LERARENVERHALEN SERIEUS NEMEN

*Somewhere
in a burst of glory
sound becomes a song.
I'm bound
to tell a story.
That's where I belong*

Paul Simon, *You're the one*

Hoe wordt iemand leraar? Waarom kiest iemand om in het beroep te stappen, er een hele loopbaan in te blijven of er op een bepaald moment uit te stappen? Wat betekent het om leraar te zijn?

Dat zijn de uitgangsvragen die me in dit boek bezighouden. Er zijn verschillende manieren om op die vragen te antwoorden.³ Een veelgebruikte manier noem ik de *blauwdrukbenadering*. Daarin gaat men beroepsstandaarden formuleren: lijsten waarin formeel wordt opgesomd wat leraren moeten kennen en kunnen, wat hun beroepsplichten en -verantwoordelijkheden zijn. Soms gebeurt dat door beroepsverenigingen van leraren, vaker gebeurt het door de bevoegde overheid. Die standaarden bieden houvast voor de lerarenopleidingen bij het bepalen van de inhoud en de opbouw van het opleidingscurriculum. De standaarden worden ook gebruikt om na te gaan of iemand voldoende competenties ontwikkeld heeft om het diploma van leraar te verdienen en in het beroep te stappen... Of later, om te evalueren of een leraar goed werk levert (en blijft leveren) in de beroepspraktijk. Ze kunnen gebruikt worden voor de interne en externe kwaliteitszorg. Op die manier kunnen leraren – maar ook opleidin-