

# Discussiebijdrage

## Onzekerheid als belemmering en als voorwaarde voor het leren van leraren: op zoek naar druk als desirable difficulty

A. Koffeman

### Samenvatting

Er is iets paradoxaals aan de hand met het leren van leraren. De complexiteit van het beroep neemt toe en docenten opereren onder grote onderdruk. Die complexiteit vraagt om levenslang lerende leraren en staat tegelijkertijd dat leren in de weg. Terwijl er steeds meer oog is voor de sleutelrol die de leraar speelt bij het ondersteunen van het leren van kinderen (bijv. Hattie, 2003; Muijs et al., 2014; Van de Grift, 2010), wordt het leren van leraren zelf als problematisch gezien. Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2013; 2017) laat met name de professionele ontwikkeling van ervaren leraren te wensen over, terwijl er – ook voor hen – veel te leren valt. Immers, de wereld verandert in hoog tempo en dat vraagt leraren om adaptief, innovatief en reflectief te zijn, om snel in te kunnen spelen op nieuwe ontwikkelingen (OECD, 2014). Lang niet alle leraren hebben die wendbaarheid, blijkt uit onderzoek (bijv. Darling-Hammond & Bransford, 2005) en een leven lang leren is geen gemeengoed in het onderwijs (Muijs et al., 2014). In dit discussie-artikel problematiseer ik dit thema en verken ik een oplossingsrichting voor het ondersteunen van het leren van leraren: ik bepleit het inzetten van safe havens als kritische succesfactor bij het organiseren van professioneel leren. Druk kan een aanleiding voor leren vormen, maar alleen als leraren voldoende veiligheid ervaren en zich uitgenodigd voelen hun ideeën en praktijken ter discussie te stellen.

**Kernwoorden:** Professioneel leren, werkdruk, onzekerheid, veiligheid

### 1 Inleiding

Het leren van leraren staat hoog op de politieke agenda. De toenemende complexiteit

van het beroep zet leraren onder druk: het vraagt om een lerende houding, om adaptief, innovatief en reflectief te zijn, om snel in te kunnen spelen op nieuwe ontwikkelingen (OECD, 2014). Lang niet alle leraren hebben die wendbaarheid, blijkt uit onderzoek (zie bijv. Darling-Hammond & Bransford, 2005) en een leven lang leren is geen gemeengoed in het onderwijs (Muijs et al., 2014). De Nederlandse Inspectie van het Onderwijs (2013; 2017) stelt vast dat met name het leren van ervaren leraren te wensen over laat, terwijl er – ook voor hen – veel te leren valt. In dit artikel problematiseer ik dat thema en verken ik een oplossingsrichting. Mijn stelling is dat de ervaren druk door veel docenten niet wordt beleefd als stimulans om innovatief te zijn, maar juist leidt tot een defensieve houding en daarmee tot conservatisme. Ik bepleit daarom interventies die dat mechanisme doorbreken: interventies die maken dat druk juist wel wordt ervaren als een gelegenheid om tot leren te komen.

Ik sta eerst stil bij de verschillende vormen van druk die leraren ervaren. Vervolgens bespreek ik het mogelijke effect daarvan op hun zelfbeeld, om tenslotte te verkennen wat de implicaties daarvan zouden kunnen zijn voor het inrichten van de professionele ontwikkeling van leraren.

### 2 Leraren onder druk

Als je de krant leest zou je het niet zeggen, maar het gaat wereldwijd goed met het onderwijs, niet alleen in termen van onderwijskwaliteit, maar ook als we kijken naar het welbevinden van leerlingen (zie bijv. Macbeath, 2019). Onderzoek suggereert daarbij dat dat goede onderwijs wereldwijd geleid heeft tot economische voorspoed (Fraser, Kennedy, Reid & McKinney, 2007; Van de Grift, 2010) en zelfs tot betere gezondheid

444

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

2020 (97) 444-452

(OECD, 2009). Tegelijkertijd zien we dat het met de verzorgers van dat onderwijs minder goed gaat. Het beroep van de leraar wordt steeds ingewikkelder (Day & Gu, 2007; Hargreaves, 2000). Vermunt (2006) legt uit hoe niet alleen leerlingen, maar ook ouders steeds mondiger worden – het zijn kritische consumenten geworden die hun recht op goed onderwijs claimen en daarbij goede leerresultaten verwachten. Dat geldt ook in breder verband: de maatschappij eist in toenemende mate hoge kwaliteit van scholen en van leraren (Hargreaves, 2000). Dat is een eis die onder andere gevoed wordt door onderzoek naar de effectiviteit van onderwijs. In deze studies naar ‘wat werkt’ wordt steeds meer en steeds vaker gewezen op de bepalende invloed van de leraar (bijv. Hattie, 2003; Kelly, 2006; Kyriakides, Creemers, & Antoniou, 2009; Onderwijsraad, 2009). Dat levert een paradox op. Natuurlijk wordt onderwijs niet slechter van erkenning voor de rol van de leraar, van hoge eisen aan die leraar, en van aandacht voor *evidence based* praktijken. Het probleem is echter dat die ‘gouden standaard’ benadering het onderwijs in de richting duwt van standaardisering; het kan leiden tot onderwijs dat zich beperkt tot dat wat getoetst kan worden. Dat betekent feitelijk een inperking van de professionaliteit van de leraar (Ball, 2017): die wordt daarmee een uitvoerder, een instructeur die slechts doet wat door onderzoek ‘bewezen’ is. Sahlberg (2011) waarschuwt tegen zo’n onderwijsdiscours, dat aangedreven wordt door marktdenken. In dat discours bestaat immers het risico dat onderwijskwaliteit wordt gereduceerd tot dat wat zich laat meten in gestandaardiseerde tests (Stray, 2017). Macbeath (2019) noemt dit een *accountability paradox*: hoewel we steeds meer zicht krijgen op de grote invloed van factoren buiten de school, worden leraren steeds meer verantwoordelijk gehouden voor de leerprestaties van hun leerlingen. De ook in Nederland invloedrijke Dylan Wiliam (2014) bepleit bijvoorbeeld een systeem waarin zelfs in de arbeidsovereenkomst van leraren expliciete aandacht is voor het aantoonbaar verbeteren van de leeruitkomsten van leerlingen. In zo’n discours past het beeld van leraren die onderwijs leveren als

was het een product dat afgenomen wordt door leerlingen en ouders, en waarbij de overheid en de Inspectie toezien op de kwaliteit van dat product (Biesta, 2015; Kelchtermans, 2012). Het betekent per saldo een inperking van de professionaliteit van de leraar en zorgt voor druk, niet alleen vanwege de verantwoordelijkheid die de leraar krijgt opgelegd, maar ook vanwege de verantwoordingslast die ermee gepaard gaat.

Er is ook een ander geluid. In Nederland is dat vooral door Biesta (2015) verwoord en onder andere uitgewerkt door het *Platform Onderwijs 2032* (Schnabel *et al.*, 2016). Het Platform beargumenteert dat de leerlingen van vandaag worden opgeleid voor een toekomst die grotendeels onbekend is en voor banen die wellicht nog niet bestaan (zie ook Meirink, Imants, Meijer & Verloop, 2010; Vermunt, 2006). Dat vraagt om wendbare professionals: leraren die flexibel genoeg zijn om nieuw gedrag te ontwikkelen als dat nodig is (Lankveld & Volman, 2009; Vermunt, 2006). Biesta (2015) bepleit daartoe een meer integraal en multidimensionaal perspectief op de functie van onderwijs, waarin niet alleen plek is voor de kwalificatie, maar ook voor de socialisatie en persoonsvorming van leerlingen. Die laatste twee zijn onderwijsfuncties die zich moeilijk laten meten, en ze vragen bovendien om een ander soort expertise van leraren; een ander perspectief op hun professionaliteit. Dat levert wel een extra complexiteit op: de erkenning van de leraar als professional is natuurlijk positief, maar genereert ook nog meer druk in de vorm van verwachtingen die geadresseerd moeten worden.

Naast deze twee opvattingen over het soort competenties dat een docent moet verwerven om effectief te zijn, bestaat er in het publieke discours ook nog de hardnekkige mening dat je als leraar geboren wordt, in plaats van dat het een professie is die ontwikkelt in de loop van de tijd (Braun, 2012). De breedte van de discussie over de professionaliteit van de docent en over het waartoe van het onderwijs brengt nog een andere complexiteit aan het licht. Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010; 2012) leggen uit dat het normatieve karakter van de discussie over

de professionele ontwikkeling van docenten in de weg staat van het vaststellen van de kenmerken van effectieve professionalisering.

### 3 De status van leraren en hun zelfbeeld

Het is niet verwonderlijk dat al die druk een effect heeft op het zelfbeeld van leraren, maar ook hier geldt dat de situatie complex is. Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2013) hebben Nederlandse leraren een te rooskleurig beeld van hun eigen lesgevende vermogens. Ze zijn echter juist weer te negatief over het beeld dat de maatschappij van hen heeft (Vermeulen, 2003). De OECD (2016) meldt dat negen van de tien Nederlandse leraren tevreden over zichzelf zijn, terwijl maar vier van die tien het gevoel hebben dat ze gewaardeerd worden door de samenleving. Het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt onderzocht de sociale status van leraren en rapporteerde die in een *beroepenladder*, een instrument waarmee de status van 138 verschillende professies met elkaar vergeleken wordt (Cörvers, Mommers, Van der Ploeg, & Sapulete, 2017). Het instrument werd voor het eerst ingezet in 1983, vervolgens in 2007, en tenslotte in 2016. Tussen 1983 en 2007 bleef de waardering stabiel (en relatief hoog); in 2016 bleek de VO-leraar echter zo'n twintig plaatsen gedaald naar de posities 43 (eerstegraads) en 50 (tweedegraads). Basisschoolleraren daalden van plaats 42 naar plaats 69. In 2015 publiceerde de AOB een rapport waarin ondermeer samengevat wordt hoe er in de Nederlandse pers over de status van leraren geschreven wordt (Sikkes, 2015). Het algemene beeld is negatief: volgens de pers is het bijvoorbeeld steeds slechter gesteld met de kennis van leraren en gaat ook de kwaliteit van lerarenopleidingen achteruit. Ton Bastings (2018) – zelf leraar – promoveerde onlangs op het beeld van leraren zoals dat in fictie naar voren komt. Hij analyseerde tien Nederlandse romans waarin een leraar de hoofdrol speelt. Alle tien hadden een hekel aan onderwijsinnovatie en overwoegen het beroep te verlaten; zeven hadden ongeoor-

loofde relaties met leerlingen; zes waren er aan de drank; drie pleegden uiteindelijk zelfmoord, vertelt Bastings in een interview met de *Volkskrant* (Sahadat, 2018). Opmerkelijk genoeg waren negen van de tien auteurs zelf leraar (geweest). Het is niet moeilijk voor te stellen dat die beeldvorming en die druk een negatief effect hebben op het zelfbeeld van leraren. Flores en Day (2006 p. 221) vatten het als volgt samen:

“teachers’ feelings of vulnerability, engendered when professional identity and moral integrity are questioned either by policy changes, parents, inspectors, or colleagues in the light of unrealistic expectations or their failure to help students achieve higher standards [lead to] professional uncertainty, confusion, inadequacy, anxiety, mortification and doubt among teachers.”

Het is lastig te bepalen of negatieve beeldvorming de oorzaak of het gevolg is van de sociale status van leraren. In elk geval heeft die beeldvorming ervoor gezorgd dat er veel politieke belangstelling is voor wat er in het onderwijs gebeurt en dat leidt – alle adviezen ten spijt (zie bijv. Ledoux *et al.*, 2014) – regelmatig tot interventies vanuit de overheid. Dat creëert een paradoxale situatie: veel politiek gemotiveerde innovaties worden door leraren met argwaan ontvangen (Van der Bolt, Studulski, Vegt & Bontje, 2006), en dat levert het beeld op van een conservatieve of zelfs cynische beroepsgroep (Snoek, 2004). In zo'n context van druk, hoge verwachtingen, lage waardering en veel bemoeienis van buitenaf kun je je voorstellen dat veel leraren het liefst met rust gelaten willen worden (Van der Bolt *et al.*, 2006). Dat leidt tot een verdere complicatie: het vergroot de kans op zelfverkozen isolatie. Nederland heeft een onderwijsstraditie waarin leraren relatief autonoom zijn. Als leraren ondanks (of juist dankzij) alle ervaren druk hun autonomie gebruiken om zich te isoleren van de buitenwereld, dan kan dat leiden tot een statische, naar binnengekeerde beroepsgroep (Hargreaves, 2000; OECD, 2014) en dat staat het leren van leraren in de weg. We weten inmiddels uit onderzoek dat leren juist daar plaatsvindt

waar mensen interacteren met hun omgeving; waar ze hun ideeën en praktijken ter discussie durven te stellen (zie bijv. Akkerman & Bakker, 2011). Om jezelf kwetsbaar op te durven stellen, moet je behoorlijk zeker zijn van jezelf en dat is lastig als je van alle kanten druk ervaart. Dit mechanisme zou een verklaring kunnen zijn voor de conclusie van de Onderwijsinspectie (2013) dat “sterke docenten” vaker aan professionele leeractiviteiten deelnemen dan docenten die er juist baat bij zouden hebben.

#### 4 Het leren van leraren

In een studie naar de positie van praxis in onderwijsonderzoek benoemt Arnseth (2008) als de twee leidende theorieën over hoe professioneel leren begrepen kan worden de concepten *situated learning theory* (Lave & Wenger, 1991) en *activity theory* (Engeström, 1987). *Situated learning* is de theorie die we vooral tegenkomen als drijvende kracht onder gemeenschappelijk leren, bijvoorbeeld in een *community of practice* of in een professionele leergemeenschap. Leren wordt daarbij gedefinieerd als een sociale exercitie: het gaat er om steeds volwaardiger lid worden van die gemeenschap (zie bijv. Volman, 2006). Bij de activiteitstheorie kijken we nog wat preciezer naar wat er binnen zo'n gemeenschap of systeem gebeurt: wat is bijvoorbeeld de logica van de groep, wat zijn de doelen, hoe is de taakverdeling? Wat deze theorieën verenigt is dat ze leren definiëren als iets wat vooral effectief is als het plaatsvindt binnen de context van de eigen werkplek (zie ook Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2012). Leren wordt daarbij gezien als het oplossen van spanning, hetzij binnen een systeem, hetzij tussen systemen (Bakker & Akkerman, 2014). Spanning kan bijvoorbeeld veroorzaakt worden door een conflict, door onzekerheid over een bepaalde benadering, of door de confrontatie met een andere logica, een ander perspectief, kortom: daar waar de status quo uitgedaagd wordt door alternatieve ideeën en praktijken. In al die gevallen ontstaat er een verstoring van de balans en de zoektocht naar de oplossing van

die disbalans vormt de basis van het leerproces. Dat betekent dat confrontatie niet zozeer een probleem is, maar een voorwaarde om tot professioneel leren te komen.

Deze theorie kan helpen de complexiteit van het leren van leraren te begrijpen. Om confrontaties als motor voor het professionele leren te zien, moet zo'n confrontatie uitgebalanceerd zijn. Hij moet niet te klein zijn – als het oplossen van de disbalans te makkelijk is of de verstoring van de balans maar heel beperkt, dan zal dat niet tot een duurzame verandering leiden. Andersom geldt dat als de ervaren disbalans juist te groot is, dat kan leiden tot het activeren van zelfverdedigingsmechanismen, en dus tot terugtrekking. In die zin is het goed mogelijk dat de grote druk waaronder leraren moeten opereren hun leren in de weg staat, in plaats van dat het een stimulant vormt om nieuwe praktijken te ontwikkelen. Wat nodig is, is balans in de disbalans: die moet niet te klein zijn, en niet te groot. Het moet gaan om wat Bjork (1994) *desirable difficulties* noemt; een vorm van gecontroleerde, constructieve confrontatie of zelfgezochte uitdaging. Senninger (2000) noemt het de kritische balans tussen de comfortzone en angstzone. Een sleutelvraag bij het ontwerpen van effectieve vormen van professioneel leren wordt daarmee: bevordert de interventie dat de leraren zichzelf (hun ideeën, hun praktijken) ter discussie durven stellen, dat ze buiten hun comfortzone durven te treden? Het impliceert dat leraren verleid moeten worden om zich kwetsbaar op te stellen, zodat ze die disbalans kunnen identificeren (of creëren) om hem vervolgens te adresseren (zie ook Vangrieken, Meredith, Packer, & Kyndt, 2017).

#### 5 Context als bron voor leren

In een studie naar de rol die de context van leraren kan spelen als bron voor leren, benoemen Koffeman en Snoek (2019) drie domeinen waarin zulke constructieve confrontaties actief gezocht kunnen worden (zie Tabel 1). Allereerst is er het domein van *de leraar en de leerlingen*: de eerstehands ervaring. Bron voor leren is daarbij ofwel het experimenteren

met nieuw doceergedrag (wat leidt tot handelingsverlegenheid die opgelost moet worden), ofwel het verzamelen van feedback over het effect van bestaand docentgedrag (waarbij die feedback blinde vlekken in kaart brengt en zo tot verlegenheid leidt). De literatuur suggereert dat in dit domein het vaakst geleerd wordt, en vooral aan het begin van de onderwijs carrière, omdat er juist dan veel onzekerheid en confrontatie is (zie bijv. Hoekstra 2007; Kelchtermans & Ballet, 2002; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma & Geijsel, 2011). Om een ervaren leraar weer nieuwe dingen te laten leren van de eigen ervaring zou die leraar gestimuleerd moeten worden zelf op zoek moeten gaan naar situaties die gecontroleerde nieuwe ervaringen uitlokken, bijvoorbeeld door te experimenteren met andere docervormen, of – als dat kan – door bijvoorbeeld aan een andere groep les te gaan geven, en systematisch te reflecteren op wat dat oplevert. Het verzamelen van aanvullende feedback over het effect van het eigen instructiegedrag kan bijvoorbeeld gebeuren door er leerlingen naar te vragen, of door actie-onderzoek te doen, door video-opnames van de eigen lessen te analyseren, of door zich te laten observeren.

Het tweede domein is dat van *de leraar en de collega's*: de tweedehands ervaring. Hier zit de confrontatie in de interactie met collega's. Het zien van (of horen over) alternatieve praktijken en ideeën, én het observeren van het effect dat die hebben op leerlingen, kan een vruchtbare confrontatie opleveren. Een krachtig voorbeeld hiervan is *lesson study*, waarbij leraren actief proberen te profiteren

van elkaars ideeën en ook kijken wat die in de praktijk opleveren (zie bijv. Saito, 2012). Louis, Marks en Kruse (1996) benoemen het mechanisme onder dit soort leren de *de-privatisation of practice*: het openbreken van isolatie door het actief delen van ideeën – die door dit soort activiteiten bovendien eerst expliciet gemaakt moeten worden en daarmee letterlijk ter discussie gesteld kunnen worden. Andere concrete voorbeelden van sociaal leren zijn de eerdergenoemde professionele leergemeenschappen en *communities of practice*, en leerateliers en docentontwikkelteams (zie bijv. Slighte, Admiraal, Schenke, Emmelot, & De Jong, 2018). Het is daarbij essentieel dat er voldoende veiligheid ervaren wordt, zodat docenten zich daadwerkelijk uitgenodigd voelen zichzelf en hun handelen ter discussie te stellen, in plaats van dat ze het gevoel hebben zich te moeten verantwoorden.

Het derde domein is dat van *de leraar met de literatuur*. Ook het actief kennis nemen van theorie kan helpen de eigen praktijk en de eigen opvattingen ter discussie te stellen. Met name waar het gaat om complexe doceervaardigheden, kan onderzoek een inspiratiebron zijn. Wenger, McDermott, en Snyder (2002) leggen uit dat literatuur vooral nuttig is waar de concepten te complex zijn om ze proefondervindelijk te ontwikkelen. Als je als leraar slecht uitlegt of moeite hebt met orde houden, maken je leerlingen je dat wel duidelijk. Als je hun meta-cognitieve strategieën verwaarloost, krijg je dat vermoedelijk niet zo snel als feedback terug. Het is daarom belangrijk dat de leraar niet zozeer in de literatuur op zoek gaat naar bevestiging, maar

Tabel 1:  
Het contextmodel (bron: Koffeman & Snoek, 2019)

| Leren vindt plaats in:        | 1. het persoonlijke domein, van eerste-hands ervaringen                                           | 2. het sociale domein, van tweedehands ervaringen                                  | 3. het theoretische domein, van derde-hands ervaringen |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Leren wordt aangedreven door: | Persoonlijke ervaringen en experimenteren (omgaan met de feedback die daardoor gegenereerd wordt) | Voorbeelden en uitwisseling ('meelift'leren)                                       | Studie, conceptualiseren (informatieverwerking)        |
| Er is een confrontatie met:   | Eigen vaardigheden, de waargenomen effecten van het eigen handelen                                | De ideeën en praktijken van collega's en het waargenomen effecten van hun handelen | Concepten en theorieën                                 |
| Men leert van                 | Zichzelf                                                                                          | Nabije anderen                                                                     | Verre anderen                                          |

juist open staat voor alternatieve ideeën, voor ideeën die confronterend zijn. Anders gezegd: het gaat er niet om je als leraar een mening te vormen over de theorie, maar om de vraag: wat vindt de theorie van mij?

In een overzichtsstudie naar de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk leggen Broekkamp en Hout-Wolters (2006) uit dat het leren van theorie niet zo goed van de grond komt als die theorie uit het domein van de *Research Development Diffusion* komt. In deze aanpak vertalen tussenpersonen onderzoeksbrengsten naar praktijktoepassingen. Dat geldt ook voor literatuur uit de eerder besproken *Evidence-Based Practices*: beide methoden kennen een centrale rol toe aan experts: onderzoekers die bepalen wat relevante kennis is, en die kennis vertalen en ontsluiten voor docenten. Lagerweij en Lagerweij-Voogt (2004) leggen uit dat leraren best willen veranderen, maar dat ze niet veranderd willen worden. Dat zou een verklaring kunnen zijn voor het beperkte effect van deze twee benaderingen. Kansrijker zijn *Boundary-Crossing Practices* en *Knowledge Communities* als benadering, leggen Broekkamp en Hout-Wolters (2006) uit. Daar is sprake van wederkerigheid tussen theorie en praktijk, en dat vergroot de kans op de besproken *balans in de disbalans*. *Boundary-crossing* ontstaat bijvoorbeeld als leraren een masteropleiding volgen en actief op zoek gaan naar het snijvlak tussen de logica van hun werkplek en dat wat ze in de opleiding ontdekken aan alternatieve ideeën. Bij *knowledge communities* is de wederkerigheid nog meer aanwezig: het gaat dan om de samenwerking tussen leraren en onderzoekers om vanuit beide perspectieven tot nieuwe ideeën of praktijken te komen.

## 6 Safe havens

In dit essay heb ik het leren van leraren onder druk geïmplementeerd. Onzekerheid en druk kunnen als belemmering en als voorwaarde voor het leren van leraren gezien worden. Dat maakt dat leren ingewikkeld: duurzame onderwijsinnovatie vraagt van leraren dat ze zichzelf kwetsbaar op durven te

stellen, en dat is moeilijk als ze zich van verschillende kanten onder druk gezet voelen. Professioneel leren vindt plaats in de zone van de naaste ontwikkeling; het ontstaat waar *desirable difficulties* worden geadresseerd en waar leraren zichzelf ter discussie durven te stellen. Daarvoor is in de eerste plaats veiligheid vereist. Ik zou willen pleiten voor meer aandacht voor die conditie; voor leerplaatsen waar voldoende ruimte is voor leraren om zich reflectief en receptief op te willen en kunnen stellen; ruimtes waarin leraren – zonder afbreukrisico – samen actief op zoek kunnen gaan naar hun specifieke *desirable difficulties*, plekken waar een zelf-kritische houding de norm is (zie bijv. Bandura, 2000). Gelukkig gebeurt dat al op veel plaatsen, maar lang niet overal. Vooral die leraren die worstelen onder de druk waaronder ze hun werk moeten doen, zouden veel baat hebben van een benadering die gericht is op veiligheid.

Het voorgestelde contextmodel (zie Koffeman & Snoek, 2019) kan leraren helpen samen die *difficulties*, die zelfgekozen confrontaties, te identificeren. Het kan gaan om constructieve confrontaties in het domein van de eerstehands ervaringen, daar waar de uitdaging zit in de eigen handelingsverlegenheid. Het kan gaan om confrontaties in de zone van de tweedehands leerervaring: waar de ervaring van de collega de bron van leren wordt. Tenslotte kan het gaan om confrontaties in het domein van de theorie, als het in die *safe haven* de norm is theorie te beschouwen als *kritische vriend*. Dat gebeurt bijvoorbeeld al in succesvolle netwerken of in leergemeenschappen zoals ze in sommige mastertrajecten gevormd worden. De kern van de zaak is dat duurzaam leren daar plaatsvindt waar confrontatie en veiligheid in balans zijn.

## Literatuur

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <http://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Arnseth, H. C. (2008). Activity theory and situated learning theory: contrasting views of educational practice. *Pedagogy, Cul-*

- ture & Society, 16(3), 289–302. <http://doi.org/10.1080/14681360802346663>
- Bakker, A., & Akkerman, S. F. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische Studiën*, 91(1), 8–23.
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046–1059. <https://doi.org/10.1177/1478210316664259>
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bastings, T. (2018). *Meester van papier. De leraar in de Nederlandse romanliteratuur*. Dissertatie. Eindhoven: Grafiprint.
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Bjork, R. A. (1994). Institutional impediments to effective training. In D. Druckman & R. A. Bjork (Eds.), *Learning, Remembering, Believing: Enhancing Individual and Team Performance*. (pp. 295–306). Washington, DC: National Academy Press.
- Braun, A. (2012). Trainee teachers, gender and becoming the “right” person for the job: care and authority in the vocational habitus of teaching. *Oxford Review of Education*, 38(2), 231–246. <http://doi.org/10.1080/03054985.2012.676250>
- Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk*. Kohnstamm publicaties.
- Cörvers, F., Mommers, A., Van der Ploeg, S., & Sapulete, S. (2017). *Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw*. Geraadpleegd van <http://www.nwo.nl/onderzoek-en-resultaten/onderzoeksprojecten/i/11/13811.html>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. <http://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teachers’ continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153–169. <http://doi.org/10.1080/13674580701292913>
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* (pp. 1–17). Geraadpleegd van [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-\(2003\).pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-(2003).pdf)
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182. <http://doi.org/10.1080/713698714>
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers’ informal learning in the workplace*. Dissertatie. Utrecht University.
- Inspectie van het Onderwijs. (2013). *Professionaliserend als gerichte opgave*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2017). *De Staat van het Onderwijs 2015/ 2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Geraadpleegd van [www.destaatvanhetonderwijs.nl](http://www.destaatvanhetonderwijs.nl)
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigen-tijdse professional. Reflecties over de “moderne professionaliteit” van leerkrachten*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micro-politics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505–519. <http://doi.org/10.1080/03054980600884227>
- Koffeman, A., & Snoek, M. (2019). Identifying context factors as a source for teacher professional learning. *Professional Development in Education*, 45(3), 456–471. <https://doi.org/>

- 10.1080/19415257.2018.1557239
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12–23. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.001>
- Lagerweij, N. & J. Lagerweij-Voogt (2004). *Anders Kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen: Garant.
- Lankveld, T. Van, & Volman, M. (2009). Hoe krijgen we ze over de brug? Professionalisering van docenten in de context van onderwijsvernieuwing in communities of practice. In *VELOVELON congres 2009* (pp. 1–16).
- Lave, J. & E. Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ledoux, G., Eck, E. Van, Dikkers, L., Heemskerk, I., Bollen, I., Veen, A., & Sligte, H. (2014). *Impact van de Commissie Dijsselbloem op onderwijsbeleid*. Geraadpleegd van <http://www.kohnstamminstituut.uva.nl/>
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757–798. <https://doi.org/10.3102/00028312033004757>
- Macbeath, J. (2019). *The future of the teaching profession* (second edition). Education International. <https://doi.org/10.1177/08920206010150030901>
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161–181. <http://doi.org/10.1080/0305764X.2010.481256>
- Muijs, D., Kyriakides, L., Werf, G. van der, Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art - teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Geraadpleegd van [http://www.oecd-ilibrary.org/education/creating-effective-teaching-and-learning-environments-first-results-from-talis-executive-summary\\_9789264072992-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/creating-effective-teaching-and-learning-environments-first-results-from-talis-executive-summary_9789264072992-en)
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD. (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the Future, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en>
- Onderwijsraad. (2009). *Naar doelmatiger onderwijs*. Den Haag. Geraadpleegd van <http://books.google.com/books?id=OiwrYAAACAAJ&pgis=1>
- Sahadat, I. (2018, 18 december). 'Romanleraar is loser met vakkennis: 'Dit draagt zeker niet bij aan een positief beeld van het leraarschap.' *De Volkskrant*. Geraadpleegd van <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/romanleraar-is-loser-met-vakkennis-dit-draagt-zeker-niet-bij-aan-een-positief-beeld-van-het-lerarschap-ba44a7956/?referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173–185. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>
- Saito, E. (2012). Key issues of lesson study in Japan and the United States: A literature review. *Professional Development in Education*, 38(5), 777–789. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.668857>
- Schnabel, P., ten Dam, G., Douma, T., van Eijk, R., Tabarki, F., van der Touw, A., Verweij, J., Visser, M. (2016). *Ons onderwijs2032 Eindadvies*. Den Haag.
- Senninger, T. (2000). *Abenteuer leiten - in Abenteuer lernen*. Münster: Ökotoxia Verlag. Geraadpleegd van <https://books.google.nl/books?id=LHN50eyGTokC&lpg=PP1&hl=nl&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Sikkes, R. (2015). *Status en salaris. Aanzien en aantrekkelijkheid van het leraarsberoep*. Utrecht.
- Sligte, H., Admiraal, W., Schenke, W., Emmelot, Y., & De Jong, L. (2018). *De School als PLG. Ontwikkeling van scholen voor voortgezet onderwijs als professionele leergemeenschappen. Onderzoeksrapport*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Snoek, M. (2004). *Van veranderd worden naar zelf veranderen: Veranderingsbekwaamheid als metacompententie van leraren*. Amsterdam: HVA Publicaties.
- Stray, I. E. (2017). *Teachers Ways in Times of Fluidity – Idiosyncratic cultural responses to global educational reform movements..* Dissertation.



University of Agder.

Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. <http://doi.org/10.1177/0013161X11400185>

Van de Grift, W. (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Oratie. Eindhoven: Drukkerij Lecturis. Geraadpleegd van <https://www.rug.nl/education/lerarenopleiding/onderwijs/oratie-van-de-grift.pdf>

Van der Bolt, L., Studulski, F., Vegt, A. Van Der, & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties: Een verkenning op basis van literatuur*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 61. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>

Van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren - een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*.

Van Veen, K., Zwart, R. C., & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy, & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (pp. 3-21). New York: Routledge.

Vermeulen, M. (2003). *Een meer dan toevallige casus; de tekorten aan leraren gezien als aansluitingsvraagstuk tussen opleiding en arbeidsmarkt in het hoger onderwijs*. Open Universiteit.

Vermunt, J. D. H. M. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Utrecht: IVLOS. Geraadpleegd van <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2007-0105-200145/UUindex.html>

Volman, M. L. L. (2006). *Jongleren tussen traditie en toekomst; de rol van docenten in leergemeenschappen*. Oratie. Geraadpleegd van [http://www.onderwijscentrum.vu.nl/images\\_upload/38D61457-D5D8-D6E4-028A142227714DD2.pdf](http://www.onderwijscentrum.vu.nl/images_upload/38D61457-D5D8-D6E4-028A142227714DD2.pdf)

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Wiliam, D. (2014). Teacher expertise: why it matters and how to get more of it. *Licensed to Create: 10 Essays on Improving Teacher Quality*, 27–36.

## Auteur

**André Koffeman** werkt als hoofddocent bij de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Daarnaast is hij lerarenopleider bij de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam.

Correspondentieadres: A.H.Koffeman@hva.nl

## Abstract

**Vulnerability as an obstacle and as a condition for teacher learning: perceiving pressure as a desirable difficulty.**

Teacher professional learning is characterised by a number of paradoxes. The profession's increasing complexity requires teachers who are lifelong learners, but at the same time this complexity stands in the way of teacher learning. Whilst there is consensus that teacher quality is key when it comes to supporting pupil learning (e.g. Hattie, 2003; Grift, 2010; Muijs et al., 2014), teacher learning is viewed as problematic, especially regarding that of veteran teachers (Inspectie van het Onderwijs, 2013; 2017). Today's education requires adaptive, innovative and reflective teachers, equipped to quickly respond to new developments (OECD, 2014) – not an easy feat, and far from reality (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Muijs et al, 2014). In this article I problematise this theme by connecting professional learning to the teaching profession – a profession that is currently under much pressure. I discuss and propose a design rule that can support teacher learning: I promote organising safe havens as a critical success factor. Perceived pressure can become a source for learning, only if teachers feel invited to question their ideas and practices. For that first psychological safety needs to be experienced.