

Beschouwing

Beroepssocialisatie en beroepsgroep: 'Over onderwijsgeschiedenis en de ontwikkeling van professionele identiteit'

Pieter Leenheer (redacteur DNMonline)

Samenvatting

Sinds de Commissie Toekomst Leraarschap er in 1993 over begon, hebben deskundigen en bestuurders herhaaldelijk gewezen op het belang van een sterke beroepsgroep: een stevige positie van de leraar bij inhoudelijke besluiten over onderwijs vergt een stevige beroepsorganisatie. Die is er echter nog altijd niet en dus blijft de vraag, hoe kan de positie van de beroepsgroep worden verstevigd? Een van de opties, betoogt Pieter Leenheer, is aandacht voor beroepsgroepvorming door onderwijsgeschiedenis op te nemen in het curriculum van de lerarenopleiding.

Leeswijzer

Onderwijsgeschiedenis biedt een bijzonder bruikbaar kader voor de ontwikkeling van professionele identiteit. Die identiteit wordt immers mede bepaald door contacten met de beroepsgroep. Het probleem is alleen dat de beroepsgroep leraren versnipperd is en geen gedeeld beroepsbeeld kent en dat maakt oriëntatie in de opleiding lastig. Met aandacht voor onderwijsgeschiedenis kun je dat probleem, in elk geval tot op zekere hoogte, opvangen. Het beeld van onderwijspraktijken uit het verleden en ontwikkelingen van het vak van leraar kan aanstaande leraren duidelijk maken tot wat voor beroepsgemeenschap ze (gaan) behoren en waarom een sterke beroepsorganisatie nodig is. Een belangrijk thema daarbij is dan de vraag hoe het komt dat de beroepsgroep zo verdeeld is. Het artikel sluit af met enkele suggesties over de mogelijke vormgeving van onderwijsgeschiedenis in de opleiding van leraren.

Het idee voor dit artikel is ontstaan in een groep belangstellenden die op initiatief van Jacques Dane (hoofd onderzoek en collectie Onderwijsmuseum) en Pieter Leenheer (redacteur DNM en auteur van *De bril van de leraar*) enkele malen van gedachten wisselden over onderwijsgeschiedenis en lerarenopleiding. Naast Jacques Dane en Pieter Leenheer bestond/bestaat de groep uit: Hilda Amsing (RuG), Wibe Balt (lerarenopleider NHL Stenden), Gerrit Beunk (lerarenopleider Driestar), Johan Copier (auteur *Tussen idealen en dwalingen*), John Exalto (RuG), Gerda Geerdink (oud-lerarenopleider en redacteur van *Vijftig jaar leraren opleiden*), Ruud Klarus (emeritus-lector), Sharon Martens (Lerarencollectief, tot eind 2023), Wouter Pols (oud-lerarenopleider, tot voorjaar 2024), Anja Swennen (oud-lerarenopleider en redacteur van *Vijftig jaar leraren opleiden*), Harm Tiggelaar (Lerarencollectief, tot eind 2023), Simon van der Wal (lerarenopleider NHL Stenden) en Paul van der Werve (OCW).

In 2015 begon het Amsterdamse debatcentrum De Balie de serie *Mijn idee voor onderwijs*. In de allereerste aflevering daarvan merkte toenmalig geschiedenisleraar Jelmer Evers (thans bestuurder van de vakbond AOb) op dat hij de geschiedenis van het beroep smartelijk gemist had in zijn opleiding. En dat is inderdaad een groot gemis: de geschiedenis van het vak biedt namelijk een mooi kader voor de ontwikkeling van professionele identiteit. Dat laatste hebben bijvoorbeeld artsenopleiders al lang geleden begrepen: de hoofdlijnen van de medische geschiedenis zijn als verplichte eindterm opgenomen in het Raamplan Artsopleiding. De overweging daarvoor: een historisch perspectief biedt een kader om te reflecteren op het eigen vakgebied (<https://www.ntvg.nl/dossiers/medische-geschiedenis>). Het kenniscentrum voor verpleegkunde FNI (voorheen Florence Nightingale Instituut) is trouwens nog wat explicieter: “Geschiedisonderwijs aan verpleegkundigen draagt bij aan de versterking van de beroepsidentiteit. Het draagt bij aan een beter debat over de toekomst van de zorg. Want wat er in het heden gebeurt, is geen toevalligheid, maar heeft een oorzaak, een verleden” (<https://www.fni.nl/educatie>). Ironisch genoeg is in 1996 geschiedenis uit het curriculum van de verpleegkundeopleidingen verdwenen, maar dat doet aan de redenering niets af. De geschiedenis van een vak helpt aanstaande beroepsbeoefenaren zich deel te gaan voelen van de beroepsgroep en om dat laatste draait het. Voor de ontwikkeling van je professionele identiteit heb je immers referentiepunten nodig en de beroepsgroep is in dat verband een bijzonder belangrijke bron. Zoals Naomi Ellemers in *Morality and the Regulation of Social behavior* laat zien: iemands sociale identiteit is minstens zo belangrijk als zijn professionele identiteit. Immers, je professionele identiteit wordt niet alleen bepaald door factoren zoals je persoonlijkheid, je opleiding en ervaringen en je directe werkomgeving, maar ook – en soms zelfs wel zo sterk – door contacten met de ruimere kring van beroepsgenoten (Ellemers 2017). Identiteit is, aldus Manon Ruijters en Gerritjan van Luin in *Beroepsstandaard en professionele identiteit*, een sociaal concept. Je definieert je in termen van wat belangrijk is in de verhouding tot de mensen om je heen en daarbij speelt het formele en informele discours onder beroepsgenoten, een belangrijke rol. De waarden die je deelt met collega’s en waardoor communicatie mogelijk is, de informele beroepsethiek, de

ongeschreven (ongecodificeerde) maar dikwijls sterke regels van het vak (Ruijters & Van Luin 2015).

In dat verband is het echter bijzonder problematisch dat de beroepsgroep onderwijsgeveenden sinds jaar en dag geen georganiseerde beroepsgroep kent, waarin leraren – zoals Alexander Rinnooy Kan dat formuleerde in zijn *Verkenning leraren* – samen met hun collega's eigen opvattingen ontwikkelen over na te streven beroepsstandaarden (Rinnooy Kan 2018). De AOb pretendeert wel in dezen een belangrijke rol te kunnen spelen, maar zoals de eigen vakbondsgeschiedenis laat zien, prevaleert altijd de aandacht voor arbeidsvoorwaarden (Leenheer 2022). En met het Lerarencollectief was de beroepsgroep wel op weg naar een echte beroepsorganisatie, maar dat was zoals verderop in dit artikel wat uitgebreider aan de orde komt, helaas slechts een kort leven beschoren (Leenheer 2024). Wat we op dit terrein dan wel hebben, is wat Job Buiting in zijn dissertatie een ongeschreven standaard noemt: een standaard die je af zou kunnen leiden uit uitspraken van de bestuursrechter of van klachten- en geschillencommissies (Buiting 2024; p. 138). Maar de reikwijdte daarvan is wel heel erg beperkt. En vooral: die ongeschreven standaard komt bepaald niet uit de beroepsgroep zelf.

Beroepsidentiteit, een betekeniswolk

Nu zijn beroepsstandaarden uit de aard der zaak sluitstukken van een dialoog over de beroepsidentiteit, het collectieve verhaal over het vak: de waarden, normen en meningen die beroepsgenoten min of meer gemeenschappelijk hebben en die richting geven aan hun handelen. In het geval van leraren gaat het dan om deze drie vragen:

- Wat is goed onderwijs?
- Wat is een goede leraar?
- Welke kennis en kunde is essentieel?

Het geheel wordt vervolgens geschraagd door het – onmiskenbaar normatieve – idee dat je medeverantwoordelijk bent voor de ontwikkeling van deze identiteit, dat je behoort deel te nemen aan het discours onder beroepsgenoten.

Hierboven staat overigens niet voor niets “min of meer gemeenschappelijk”. De antwoorden op bovenstaande vragen zijn namelijk bepaald niet eenduidig, maar geven een bandbreedte aan. De zo omschreven beroepsidentiteit is nu eenmaal bepaald geen in marmer gehouwen collectief verhaal. Het is – om een term van Thijs Homan te lenen – een betekeniswolk (Homan 2010): een geheel van

betekenissen dat door het discours onder beroepsgenoten ontstaat en voortdurend – zij het langzaam, soms zelfs bijna onmerkbaar – verschuift en van vorm verandert.

Versnippering

Het discours onder leraren is echter al decennialang volstrekt versnipperd: het vindt plaats op tal van plekken op het internet, in bijeenkomsten zoals die van researchEd, in vakinhoudelijke verenigingen of in informele internetgroepen, zonder dat ergens consolidatie plaatsvindt in een beroepsframe, een breed gedeeld verhaal over het beroep. Daarvan hebben niet alleen lerarenopleidingen, maar ook de minister en bijvoorbeeld sectorraden last. Want doordat de beroepsgroep van leraren funderend onderwijs (po, vo en deels ook mbo) geen breed gedragen beroepsframe kent, kun je in deze tijden van lerarentekort geen aantrekkelijk beeld van het beroep schetsen. Onder die omstandigheden is het begrijpelijk dat op een gegeven moment het gat – vanuit de beroepsgroep gezien – door buitenstaanders gevuld gaat worden. Met als sprekendst voorbeeld het driedelige *Leraar: een professie met perspectief*, opgesteld door een groep lerarenopleiders, onderzoekers en beleidsmedewerkers (Snoek e.a. 2020). Die publicatie bevat veel behartigenswaardigs, maar – en dat is in dit kader het punt – het daarin beschreven beroepsbeeld is vooral een beeld van loopbaanontwikkelingsmogelijkheden, geen dekkend beroepsframe.

Die pretentie geldt wel voor het recent op Beroepsbeeldleraar.nl verschenen *Beroepsbeeld leraar po, (v)so, vo en mbo*. Dat beeld is de uitkomst van een project dat het ministerie in 2020 faciliteerde, waarin AOb, Fvov, CNV Onderwijs, BVMBO en het Platform Vakinhoudelijke verenigingen vo – ondersteund door Kennisland – een beroepsbeeld opstelden dat door de beroepsgroep gedragen zou zijn. Dat beeld is gebaseerd op gesprekken met 6000 leraren en statistisch is dat misschien wel representatief, maar of het beeld breed gedragen wordt, staat nog te bezien. En afgezien daarvan: het betreffende beroepsbeeld is bepaald niet dekkend: het gaat vooral over het hoe en om eigenschappen van de leraar. De beroepsgroep wordt trouwens slechts marginaal aangestipt:

“Als leraar maak je deel uit van een beroepsgroep. Als beroepsgroep vervullen leraren een belangrijke maatschappelijke functie. Ze leren toekomstige generaties belangrijke kennis en vaardigheden, bereiden hen voor op hun toekomstige beroep of vervolgopleiding en op hun bijdrage aan en rol in de samenleving. Leraren vervullen deze maatschappelijke taak en hechten waarde

aan een onderlinge dialoog over hun professionele identiteit, ethisch handelen, professionalisering en rechten en plichten binnen het onderwijs.”

Het klopt wel, maar veel houvast biedt het niet. Het is een aanvulling op de landelijke kennisbases voor leraren en lerarenopleiders, maar geen antwoord op de vragen naar het wat en waarom van onderwijs.

Van autonome leraar naar onderwijsprofessional

Een in dit verband bijzonder belangrijk maar weinig belicht thema is, hoe het eigenlijk komt dat er geen beroepsorganisatie is. Een beeld daarvan gaf ik in *De bril van de leraar* (Leenheer 2019) en het DNM-artikel *Het korte leven van het lerarencollectief* (Leenheer 2024). Omdat dat stukje geschiedenis maar zelden beschreven is, volgen hieronder wat hoofdlijnen ervan.

Leraarschap is nooit een professie geweest conform de boekjes, dat wil zeggen, een beroepsgroep met een beroepsorganisatie die een beroepsbeeld formuleert en onder meer greep heeft op de toelating tot het beroep, dus op de opleidingen. Maar daar was lange tijd ook geen enkele behoefte aan. Want weliswaar was (en is) onderwijs zoals lid 1 van artikel 23 van de Grondwet bepaalt, een voorwerp van aanhoudende zorg der regering, maar de kaders die de overheid stelde, waren zo ruim dat de individuele leraar daarbinnen vrijwel geheel naar eigen inzicht kon handelen. De onderwijsdoelen waren zeer globaal en uit het ruime aanbod leermiddelen konden leraren kiezen wat ze wilden, met als gevolg dat in het vo soms binnen één school en zelfs binnen één sectie uiteenlopende methoden werden gebruikt. Die stand van zaken strookte met het decennialang heersende beroepsbeeld. Dat zag vakkennis zowel in po als vo belangrijke voorwaarde, want leraarschap was, vonden in elk geval de leraren zelf, een intellectueel beroep (cf Anja Swennen 2021, p.19/20). Typerend daarvoor is wat de geschiedenisleraar op de kweekschool van oud-lerarenopleider Wouter Pols in de zestiger jaren, geheel in de geest van de Kweekschoolwet uit 1952, opmerkte: “Jullie zijn de toekomstige elite, dus culturele bagage is essentieel”. En daarnaast was dan de persoon belangrijk, de persoonlijkheid van de leraar. Onder die omstandigheden is het, kortom, geen wonder dat er vrijwel geen behoefte was aan een beroepsorganisatie, aan tegenmacht anders dan inzake arbeidsvoorwaarden.

Dat beeld is vanaf de komst van de Mammoetwet gaan veranderen. Vanaf de zestiger jaren van de vorige eeuw stelde de overheid geleidelijk strakkere kaders die de professionele ruimte van de leraar alsmaar verder inperkten, en vanaf de negentiger jaren onder meer door de grotere nadruk op meten van

opbrengsten. Daarnaast zadelde ze op initiatief van de politiek de scholen met tal van nieuwe taken op zoals burgerschap en passend onderwijs, met niet altijd evenveel oog voor de randvoorwaarden. Tegelijkertijd zorgde de opkomst en exponentiële groei van onderwijskunde en onderwijs- en vakdidactisch onderzoek voor een accentverschuiving naar het hoe, naar de techniek van het onderwijzen. Bovendien bewerkstelligde die opkomst ook nog eens een heilloze scheiding tussen denken (verzorgingsstructuur) en doen (de leraren). En ten slotte werd de professionele ruimte van de leraar ook nog eens verder beperkt door de decentralisatie, waardoor besturen en schoolleiders ook voor inperking zorgden omdat ze de scholen moesten aansturen en daarover dan weer verantwoording moesten afleggen, liefst op basis van harde cijfers.

Nu waren er voor de inperking van de autonomie van de leraar bepaald goede argumenten aan te voeren. Onder het oude regime waren bijvoorbeeld leraren moeilijk op hun gedrag aan te spreken en heerste er een schrijnend gebrek aan samenwerking over de vakken heen. Zulke gedragingen gingen steeds meer wringen met het beeld van goed vakmanschap dat geleidelijk ontstond onder invloed van het versnellende moderniseringsproces en het denken over onderwijs. Maar ander vakmanschap krijg je natuurlijk niet van de grond zonder de vaklieden zelf. Integendeel zelfs. Alleen vergt dat een georganiseerde tegenmacht van hun kant en die ontbrak. Leraren zijn in de afgelopen decennia naar de zijkant gemanoeuvreerd, iets dat ze trouwens lange tijd ontging doordat ze zich teruggetrokken hadden in hun veilige klaslokaal. Onder die omstandigheden is het begrijpelijk dat buitenstaanders op een gegeven moment het initiatief namen om beroepsgroepvorming te bevorderen.

Van CTL naar Lerarencollectief

In 1992 stond het onderwijs er zeer beroerd voor: geringe mobiliteit van leraren, vergrijzing, hoge werkdruk en hoog ziekteverzuim, achterlopend salaris van jongere leraren dankzij de HOS-regeling, tekortschietend personeelsbeleid. Daarom stelde de minister de Commissie Toekomst Leraarschap (CTL) in, een commissie waarvan geen enkele leraar deel uitmaakte en die als eerste de vorming van een beroepsorganisatie bepleitte. De minister subsidieerde vervolgens voor een periode van drie jaar Forum Vitaal Leraarschap, dat de directbetrokkenen met elkaar in gesprek moest zien te brengen. Forum presenteerde zich als een platform van schoolleiders en leraren, maar werd de facto gedomineerd door vakbonden en experts uit de Landelijke Pedagogische Centra. Mede daarom vonden de activiteiten van Forum Vitaal Leraarschap

weinig weerklank, terwijl een min of meer terzelfdertijd uitgevoerd onderzoek van Regioplan juist liet zien dat het merendeel van de leraren een beroepsvereniging echt wel zag zitten. Gezien de uitkomst van het Regioplan-onderzoek werd vervolgens in 1998 het Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraarschap (SBL) opgericht, dat versterking van het beroepsbeeld en de beroepsidentiteit in eerste instantie zocht in de formulering van bekwaamheidseisen, de zogenaamde SBL-competenties. De meeste leraren ontging echter de komst van die competenties en wie ze wel kende, had moeite met het feit dat het accent daarin meer op het hoe dan op het wat lag. Desondanks vormden die competenties in 2004 wel de basis voor de Wet op beroepen in het onderwijs. Weer wat later, in 2007, verscheen het Actieplan Leerkracht, dat de vorming van een beroepsorganisatie wilde bevorderen door de instelling van een register, een idee dat echter snel besmet raakte doordat leraren het met kwaliteitscontrole gingen associëren. Ten slotte werd in 2011 de SBL omgevormd tot de Onderwijscoöperatie (OC), die onder het motto “van, voor en door de leraar” tal van activiteiten ondernam, gericht op beroepsontwikkeling en professionalisering. Maar toen de overheid de OC opdroeg in 2017 een register te starten, ontstond zoveel commotie dat het imago van de coöperatie onherstelbaar beschadigd werd. Op 14 mei 2018 meldde de minister aan de Tweede Kamer dat de OC was opgeheven.

Terwijl de OC ten onder ging, kwamen leraren basisonderwijs in beweging: uit een discussie op Facebook ontstond in 2017 *Leraren in actie*, een actiegroep die pleitte voor structurele investeringen in onderwijs, dichten van de salariskloof en minder werkdruk. Die actie mondde in 2020 uit in de start van een beroepsvereniging, het Lerarencollectief, een initiatief dat kon rekenen op meer dan 10.000 steunbetuigingen (Roovers & Van de Ven 2021). Aanvankelijk was het Lerarencollectief alleen op po gericht, maar in 2022 kwam er een vo-poot bij. Het Lerarencollectief ondernam tal van activiteiten om het gesprek over onderwijs tussen leraren op gang te brengen, maar werd ook betrokken bij beleidsvorming zoals het Nationaal groeifonds en het Masterplan Basisvaardigheden, en dat alles dan met een formatie van slechts 2.4 fte. Als het collectief begin 2023 vraagt om betere faciliteiten, blijkt dat de minister weinig voelt voor uitbreiding van de formatie. Hij hecht aan kwantitatief draagvlak voor het collectief: een beroepsvereniging als het Lerarencollectief zou moeten kunnen functioneren op basis van contributies van leden. In hun terugblik stippen Lerarencollectief-bestuurders Sharon Martens en Harm Tiggelaar aan hoe problematisch die eis is: “Vakmanschap vooropstellen heeft immers geen activistische connotatie.

Mensen gaan hier niet de barricaden voor op, terwijl als je deze zelfde beroepsgroep vraagt of vakmanschap belangrijk is, je enkel bevestigende geluiden zult horen.” (Martens & Tiggelaar 2024). Een vergelijkbare conclusie trok Kennisland in de rapportage bij *Beroepsbeeld leraar*: leraren lijken gewend te zijn “om met elkaar over hun leerlingen te praten, maar minder over elkaars vaardigheden en professionele ontwikkeling en hoe je als beroepsgroep samen naar de invulling van het beroep kijkt. Het bleek lastig om leraren te motiveren bij elkaar te komen om over het beroep leraar te spreken.” (Kennisland 2024)

De rol van de lerarenopleidingen

De stand van zaken die Kennisland beschrijft, is tenminste gedeeltelijk terug te voeren op een lacune in de beroepssocialisatie. Die begint uiteraard in de opleiding en opleiders zijn zich daarvan bewust. Een docent, aldus de auteurs van de generieke kennisbasis voor de tweedegraadslerarenopleiding, is zich ervan bewust dat hij deel uitmaakt van een beroepsgroep met de daaruit voortvloeiende verantwoordelijkheden (Kennisbasis Generiek Tweedegraadslerarenopleiding 2017, p.49). De consequentie daarvan trekken de auteurs van *Samen in de school Opleiden*: ze schrijven dat het er onder meer om gaat dat leraren in opleiding deel worden van de gemeenschap van leraren en zich de gedeelde normen en waarden eigen maken:

“Beroepssocialisatie heeft betrekking op de community binnen de school waar leraren samen vorm geven aan het werk en het beroep. *Maar ook betrekking op de community buiten de school* (cursivering PL): de mate waarin leraren zich deel (gaan) voelen van de bredere beroepsgroep.” (Timmermans & Van Velzen 2017; p. 80-81)

Nu zou je, gezien het feit dat de beroepsgroep onderwijsgevend en als los zand aan elkaar hangt, haast zeggen dat lerarenopleidingen het onderwerp maar even tot nader order moeten parkeren. Maar dat zou onverstandig zijn:

lerarenopleidingen kunnen juist heel wel bijdragen aan de bevordering van de beroepsidentiteit, het ontstaan van een breed gedragen beroepsframe. Getuige onder meer deze passage uit de rapportage die Kennisland aan de publicatie van *Beroepsbeeld leraar* toevoegde:

“Leraren geven ook aan dat ze aandacht voor de leraar als professional binnen een beroepsgroep missen in de opleiding. (...) Hoe je als leraren onderling reflecteert op het beeld van de leraar in het onderwijs. Hoe je samen feedback, ontwikkeling en professionele groei organiseert als beroepsgroep gedurende je loopbaan. Dat deel kan versterkt worden in de opleiding.”

Voor dat laatste is een historisch perspectief zeer geschikt, mits het gaat om geschiedenis van het leraarsvak vanuit het perspectief van de leraar. Aan de hand van thema's uit de onderwijsgeschiedenis kun je studenten laten nadenken over vragen als: hoe de beroepsgroep en het beroepsbeeld zich ontwikkeld hebben, hoe de schoolvakken zich ontwikkeld hebben en waarom bepaalde ontwikkelingen stokten, waarom mensen elkaar eigenlijk opzochten, hoe ze denken over de functies van onderwijs en hoe ze omgingen en omgaan met de druk van boven (OCW, bestuurders) en van buiten (ouders, maatschappij), voor welke dilemma's ze staan en stonden, wat er scheef gaat als ze zich uit elkaar laten spelen of niet bereid zijn naar het curriculum als geheel te kijken enzovoorts.

Dat laatste is echter zeker niet het enige doel van aandacht voor onderwijsgeschiedenis. Het helpt bijvoorbeeld ook om te begrijpen waarom de onderwijswereld er uitziet zoals ze er uitziet of waarom het zo lastig is een goed evenwicht te bereiken tussen het waarom, het wat en het hoe van het onderwijs. De grote vraag is echter hoe die aandacht voor onderwijsgeschiedenis er in de praktijk uit kan zien. En dat is nog wel een hele puzzel, al was het alleen al omdat het programma toch al overvol is. Zo gezien pleit er veel voor om te verkennen of het niet mogelijk is een Velon-themagroep over dit onderwerp te vormen. In dat kader zou je, naast een precisering van het doel, kunnen kijken, waar in het curriculum onderwijsgeschiedenis ter sprake kan komen. En vervolgens hoe je dat dan doet, aan de hand van de actualiteit of in van tevoren geplande capita selecta zoals bijvoorbeeld de geschiedenis van artikel 23 en de gevolgen van de secularisering c.q. het losser worden van sociale verbanden. Of – andere mogelijkheid – aan de hand van een stelling als “Vroeger was het (de kwaliteit van het onderwijs, de kwaliteit van de leraren) beter”, gevolgd door de vraag, is dat ook zo? Maar hoe je een en ander ook vormgeeft, één ding is cruciaal: kennis van feiten is nodig, maar uiteindelijk gaat het vooral om het gesprek, om socratische dialogen. Zo gezien is misschien een leesclub-aanpak een van de meest geschikte benaderingen.

Ten slotte, een en ander vraagt natuurlijk het nodige van lerarenopleiders. In dat verband zou een instelling als het Onderwijsmuseum goede diensten kunnen bewijzen. Bijvoorbeeld door de vorming van een denktank die voor lesideeën zorgt of anderszins steun verleent. Maar daarmee lopen we wel erg op de zaken vooruit. Vooralsnog gaat het om de vraag of lerarenopleiders überhaupt iets zien in onderwijsgeschiedenis als deel van de opleiding van leraren. We hopen uiteraard van wel.

Auteur

Pieter Leenheer was leraar, lerarenopleider, directeur nascholing en landelijk coördinator scholennetwerken bij verscheidene procesmanagements. Hij was redacteur van HBO Journaal en Meso magazine en is thans redacteur bij DNMonline. In 2013 verscheen *Collega's!*, een verzameling van zijn strips, en in 2019 publiceerde hij *De bril van de leraar*.

pieter.leenheer@planet.nl

Leestip

Aandacht voor onderwijsgeschiedenis en beroepsvorming van leraren gaan hand in hand. Om met Cicero te spreken: geschiedenis is de leermeester van het leven. Het helpt hedendaagse vragen en problemen in het onderwijs te begrijpen en te relativiseren en inspireert.

Onderwijs verandert soms gedwongen, is vaak volgbaar en is soms onder aanvoering van leraren en onderwijzers juist eigenwijs. In *Denken over onderwijs en opvoeding* beschrijft Ruud Klarus aan de hand van belangrijke onderwijsdenkers, leraren, onderwijzers, filosofen en theologen hoe in de afgelopen millennia onderwijsidealen zijn ontstaan en hoe onderwijsberoepen zijn veranderd.

Klarus, R. (2024). *Denken over onderwijs en opvoeding. Een ideeëngeschiedenis van Socrates tot Biesta*. Uitgeverij Noordboek.

Referenties

Buiting, J. (2024). *De autonomie van de leraar*. Wolters Kluwer.

Ellemers, N. (2017). *Morality and the Regulation of Social behavior. Groups and Moral Anchors*. Routledge.

FNI kenniscentrum voor verpleegkunde, *Educatie*. <https://www.fni.nl/educatie>

Homan, Th. (2010). *Organisatiedynamica. Theorie en praktijk van organisatieverandering*. Academic Service.

Kennisland (2024) *Verantwoording, proces en aanbevelingen*.

https://beroepsbeeldleraar.nl/wp-content/uploads/2024/05/Rapportage-Beroepsbeeld-Leraar-2024_Kennisland.pdf

Leenheer, P. (2019). *De bril van de leraar. Over de beroepsidentiteit van de leraar in het voortgezet onderwijs*. Phronese.

Leenheer, P. (2022). *25 jaar AOb 1997 – 2021. Waar een vakbond voor kan staan*. Didactief Online, gepubliceerd op 27 januari 2022.

Leenheer, P. (2024). *Het korte leven van het lerarencollectief - en wat ervan te leren valt*. DNM 11-1, p. 50-54

Martens, S. & Tiggelaar, H. (2024). *Learning history Lerarencollectief 2019-2023*. Het Lerarencollectief.

NTvG, *Raamplan Artsopleiding*. <https://www.ntvg.nl/dossiers/medische-geschiedenis>

Rinnooy Kan, A. (2018) *Verkenning leraren*. Bijlage bij Aanbiedingsbrief Verkenning Leraren. Ministerie van OCW.

Roovers, T. & Van de Ven, J. (2021). *Leraar, durf te claimen! Hoe we samen ons prachtvak heroveren*. Pica.

Ruijters, M. & Van Luin, G. (2015). *Beroepsstandaard en professionele identiteit*. In: DNM 2.3, september 2015, p. 6-13.

Snoek, M., De Wit, B., & Dengerink, J. (Reds.) (2020). *Leraar: een professie met perspectief (3 delen)*. Ten Brink Uitgevers.

Swennen, A. *De ontwikkeling van de pabo en de pabo-lerarenopleiders*, in: Geerdink G & Swennen, A. (2021) *Vijftig jaar leraren opleiden*. Boom.

Timmermans, M. & Van Velzen, C. (2017). *Samen in de school Opleiden*. Kennisbasis Lerarenopleiders Katern 4. Velon. www.velon.nl