

## Lesgeven, een vak apart

*De status van de Nederlandse leraar is laag. Een belangrijke oorzaak daarvan is dat velen denken dat zijn werk ook wel door leken zou kunnen worden gedaan. Gevolg van die overtuiging is dat Jan en alleman zich bemoeit met de inhoud van het vak, en de leraar wordt gedegradeerd tot uitvoerder van plannen die anderen hebben bedacht. Het is de hoogste tijd dat leraren, zowel op retorisch als op praktisch niveau, worden erkend en behandeld als professionals.*

---

door *Klaas van Veen*

---

Universitair docent aan de Radboud Universiteit Nijmegen, waar hij als onderwijskundig onderzoeker en lerarenopleider verbonden is aan de lerarenopleiding 'Instituut voor Leraar en School'.

IN SOCIOLOGISCHE LITERATUUR over de status van beroepen, wordt de term *professie* gebruikt om dat werk aan te duiden dat alleen door *professionals* kan worden gedaan. Niet elk beroep wordt dus als een *professie* gezien en niet elke beroepsbeoefenaar als een *professional*. Hoyle (1980) beschrijft een *professie* als volgt:

'Het is een beroep dat een cruciale maatschappelijke functie heeft. Het uitoefenen van het werk vergt een aanzienlijk hoog niveau van vaardigheden en kennis. Die vaardigheden en kennis moeten worden toegepast in situaties die weinig routine kennen, maar waarin voortdurend nieuwe problemen zich voordoen. Dus, al is kennis die door ervaring is verkregen van belang, dit soort kennis is onvoldoende om de problemen in het werk op te lossen en daarom moet de *professional* beschikken over een grote hoeveelheid systematische kennis. Het verkrijgen van dit geheel aan kennis en de ontwikkeling van de speciale vaardigheden vereisen een langdurige periode van wetenschappelijk onderwijs. Deze periode van onderwijs heeft ook betrekking op de socialisatie in de waarden en normen van het beroep. Deze professionele waarden hebben vooral betrekking op de belangen van de cliënten en zijn geëxpliciteerd in een ethische code. Omdat het werk

zich kenmerkt door een onroutinematig karakter, is het essentieel dat de professional de vrijheid heeft om haar of zijn eigen beslissingen te nemen met betrekking tot de meest geschikte handelingen. Omdat het werk zo is gespecialiseerd, moet de beroepsgroep een belangrijke stem hebben in de politieke besluitvorming, een grote mate van controle over het uitoefenen van professionele verantwoordelijkheid en een hoge mate van autonomie ten opzichte van de politiek. Langdurige opleiding, verantwoordelijkheid en cliëntgerichtheid worden noodzakelijkerwijze beloond met een hoge status en hoge beloning'.<sup>1</sup>

Gebaseerd op dit soort criteria zijn er beroepsindelingen gemaakt, waarbij onder meer de medische en juridische beroepen hoog scoren en halverwege de ladder is het docentenberoep in het voortgezet en basisonderwijs te vinden.<sup>2</sup> Het docentenberoep in vergelijking met andere beroepen vereist, zoals het beroep nu is georganiseerd, geen langdurige wetenschappelijke scholing, beschikt niet over een systematisch geheel aan kennis, en heeft geen eigen sterk georganiseerde beroepsgroep, die verantwoordelijk is voor de eigen professionele uitoefening en met een grote politieke invloed. Het wordt daardoor veelal als een semi-professie gezien en docenten als semi-professionals.

Deze functionalistische benadering is sterk bekritiseerd,<sup>3</sup> maar om de maatschappelijke status van het docentenberoep te begrijpen is deze benadering nog steeds bruikbaar. Soder (1990) heeft een vergelijking gemaakt tussen de medische beroepen en het docentenberoep en de mate waarin de eerste er de afgelopen 150 jaar in zijn geslaagd een hoge status te verkrijgen en de andere niet. Volgens Soder is het belangrijkste criterium om een hoge status te krijgen het beschikken over een nieuwe methode of technologie, die superieur is aan de vorige, die maatschappelijk hoog wordt gewaardeerd, die veel kennis en vaardigheid vereist om te kunnen worden toegepast en waarbij de professionals het eens zijn over aard, doel en effectiviteit van de methode. Dit soort nieuwe technologie zou een speciale opleiding en afscherming van het beroep maatschappelijk legitimeren. Anders gezegd, als een beroep kennis en vaardigheden vergt die moeilijk door niet-ingewijden kunnen worden beheerst, dan verkrijgt het beroep maatschappelijk een hoge status. De medische beroepen zijn er in de afgelopen 150 jaar in geslaagd een nieuwe technologie te ontwikkelen, maar het docentenberoep is dat niet, en zoals het er nu naar uitziet zal het daar voorlopig ook niet in slagen.<sup>4</sup> Of het nu feitelijk juist is dat een leek het werk van een dokter niet kan doen, de algemene opinie is nog steeds dat dit onmogelijk is. Maar bij het werk van docenten denken velen dat het werk niet zo moeilijk is en dat dit ook door leken zou kunnen worden gedaan. Deze gedachte bepaalt sterk de status van het beroep en speelt

bij veel maatschappelijke discussies over het onderwijs en het werk van docenten op de achtergrond een dominante rol.

#### KAN IEDEREEN LESGEVEN?

De vraag is echter of het feitelijk juist is dat het werk van docenten niet zo moeilijk zou zijn en dat lesgeven dus ook door een leek zou kunnen worden gedaan. Het antwoord daarop is ontkennend: onderwijskundig onderzoek laat zien dat lesgeven of leerlingen laten leren, een ingewikkelde taak is. Hoe mensen leren is al een vraagstuk op zichzelf, waarop verschillende en geen definitieve antwoorden bestaan, laat staan het creëren van een omgeving waarin 30 leerlingen kunnen leren — leerlingen van bijvoorbeeld 15 jaar met verschillende interesses, manieren van leren, houdingen, persoonlijkheden of psychologische ontwikkeling. Naast het beheersen van vakkennis, moet een docent ook in staat zijn deze kennis te kunnen vertalen naar het niveau van de leerlingen. De manier van lesgeven

*Onderwijskundig onderzoek laat zien dat lesgeven een ingewikkelde taak is*

(uitleggen, voordoen, het zelf laten doen of uitdagen tot vragenstellen) moet worden afgestemd op allerlei steeds veranderende situationele en contextuele aspecten zoals de leerstof, de voorkennis, leerstijl en interesses van de leerling, het tijd-

stip van de dag en de periode in het jaar. Klaslokalen zijn onvoorspelbare omgevingen, die voortdurend kunnen veranderen omdat de docent met 30 verschillende individuen communiceert. De beste manier van lesgeven of leren bestaat in zijn algemeenheid dus niet, omdat de beste manier afhankelijk is van de situatie en de context, die, zoals al opgemerkt, steeds kan veranderen. Dit maakt het ontwikkelen van een nieuwe technologie zo goed als onmogelijk. En de ontwikkeling van een dergelijke technologie — die superieur is aan de vorige, en waarbij de professionals het eens zijn over aard, doel en effectiviteit van de methode — is volgens velen nu uitgerekend cruciaal voor de verbetering van de status.<sup>5</sup> De sterke contextgebondenheid verklaart ook waarom routinematig werken veelal niet mogelijk is. Daarnaast vergt leren dat er een goed en veilig klimaat heerst in de klas en in de school; en dat is niet vanzelfsprekend, maar moet worden gecreëerd. Verder wordt verwacht dat docenten niet alleen de cognitieve ontwikkeling van leerlingen stimuleren, maar ook de sociale en morele ontwikkeling. En dit werk doet een docent niet een paar uur, maar elke dag, vijf dagen in de week, en 40 weken in het jaar. Dit alles doet sommige onderzoekers concluderen dat 'als we ons richten op wat professionals

doen, dan zijn er veel redenen om aan te nemen dat lesgeven behoort tot de moeilijkste, veeleisende en potentieel hoog geschoolde professies'.<sup>6</sup>

Dat lesgeven een kunst apart zou zijn die alleen door een professional kan worden gedaan, mag dan misschien waar zijn in de ogen van docenten zelf en sommige onderzoekers, maar dit is het niet het beeld dat veel andere mensen van het beroep lijken te hebben. Volgens Lortie (1975) kan de status van het beroep worden omschreven als 'speciaal' omdat het maatschappelijk erg relevant wordt gevonden, maar 'overschaduwed' omdat het tegelijkertijd als gemakkelijk werk wordt gezien. Een mogelijke verklaring voor de hardnekkige opvatting dat lesgeven gemakkelijk is en door eigenlijk iedereen wel kan worden gedaan, zou kunnen liggen in het gegeven dat iedereen als leerling en/of als ouder jarenlang ervaring heeft met lesgeven en docenten.<sup>7</sup> De meeste mensen hebben echter het lesgeven en docenten 'bestudeerd' vanuit het perspectief van leerling of ouder zijn, maar niet vanuit het perspectief van de docent zelf, die voor een klas met 30 leerlingen staat en de taak heeft hen te laten leren. Bijna geen enkele leerling of ouder is zich bewust van alle vaardigheden en kennis die in vorige alinea zijn beschreven. De meeste mensen zijn daarom vooral deskundig in het zijn van leerling en of ouder, maar denken vaak ten onrechte dat ze daardoor ook weten wat lesgeven en het docentschap precies inhouden.

#### DEGRADATIE VAN PROFESSIONAL TOT UITVOERDER

De misvatting dat lesgeven gemakkelijk zou zijn is dus een hardnekkige en speelt door in veel discussies over de professionaliteit van docenten. Bij deze discussies spelen, in vergelijking met andere beroepen, opvallend veel actoren een rol, zoals politici, beleidsmakers, allerlei experts, onderwijsorganisaties, universiteiten, lerarenopleidingen, lobbygroepen en ouders.<sup>8</sup> Het professionaliteitsconcept van docenten is daardoor een maatschappelijke constellatie van soms sterk uiteenlopende opvattingen over wat het werk inhoudt en wat docenten zouden moeten doen en kunnen.<sup>9</sup> Veel van deze actoren komen met eisen aan docenten en aan scholen en nemen hen als professional dus blijkbaar niet werkelijk serieus. Dit vormt één van de redenen dat het beroep van docent in een permanente crisis is komen te verkeren.

Een recent rapport van de Onderwijsraad (2005) beschrijft die crisis. Daarin wordt gesteld dat de status van het docentenberoep in Nederland sterk onder druk staat en dat het beroep in vergelijking met de jaren tachtig behoorlijk aan status heeft verloren. In zijn rapport baseert de Onderwijsraad zich op andere nationale en internationale rapporten<sup>10</sup> die laten zien dat de werkdruk in vergelijking met omringende landen relatief

hoog is en dat de Nederlandse docent het zwaarst belast is: veel lessen en schooldagen in een jaar, een hoge tijdsdruk, weinig mogelijkheden om het werk zelf in te delen, en een verhoogde kans op emotionele uitputting en burn-out. Daarnaast is het gemiddelde aantal leerlingen per docent hoger dan in omringende landen. Het beroep wordt daardoor steeds meer gezien als een slecht betaalde baan die aan veel regels is gebonden en weinig perspectief biedt. Al deze feiten bevestigen dat de docent steeds minder als een professional wordt gezien die tijd en ruimte nodig heeft om goed te kunnen werken, maar meer als een uitvoerder, die routinematig werk doet en waarbij tijd en ruimte minder van belang zou zijn. Die degradatie van professional tot uitvoerder is niet iets nieuws. De praktijk van de onderwijsvernieuwing van de afgelopen dertig jaar was niets anders dan dat:

- \* De meeste vernieuwingen worden niet door docenten zelf maar door actoren buiten het eigenlijke lesgeven ontworpen. Van docenten wordt veelal alleen verwacht dat zij de vernieuwingen invoeren.<sup>11</sup>
- \* Veel vernieuwingen sluiten niet aan bij de zorgen en problemen die de docenten zelf hebben. Veel docenten ervaren bepaalde vernieuwingen als een oplossing van een probleem dat zij niet hadden, en wat hen afleidt van de werkelijke zorgen en problemen die zij in de dagelijkse lespraktijk ervaren.<sup>12</sup> Goodson (2002) merkt in dit verband op dat onderwijskundige vernieuwingen een specifieke coalitie van belangen en projecten vertegenwoordigen, samengebracht onder één rubriek op een bepaald moment. Docenten maken van deze coalitie veelal geen deel uit.
- \* Veel vernieuwingen worden gepresenteerd als verbeteringen, zonder dat daar empirische evidentie voor gegeven wordt.<sup>13</sup> Meestal berust de claim van verbetering op slechts alleen veronderstellingen of op theorieën die in een andere context dan het klaslokaal zijn ontwikkeld.
- \* De doelen van veel vernieuwingen zijn vaak ambitieus, breed, vaag en slecht ontworpen.<sup>14</sup> Het is dan aan docenten om de concrete vertaalslag te maken van algemene ideeën die, zoals al opgemerkt, worden verondersteld een verbetering te zijn, maar waarvoor geen empirische evidentie aanwezig is of de evidentie is afkomstig uit andere contexten dan het klaslokaal.
- \* De huidige grootschalige vernieuwingen zijn vaak multidimensioneel van aard en bevatten uiteenlopende, al dan niet onderling tegenstrijdige verwachtingen met betrekking tot het werk van docenten.<sup>15</sup> Daarbij gaan de vernieuwingen veelal samen met organisatorische en financiële veranderingen, waardoor de indruk kan ontstaan dat niet de kwaliteit van het onderwijs prioriteit is maar de financiële beheersing van het onderwijs.<sup>16</sup>

- \* Vernieuwingen worden in de praktijk, ondanks alle retoriek over het belang van de betrokkenheid van docenten, veelal *topdown* aange-stuurd.<sup>17</sup> Niet alleen het *topdown*-karakter is daarbij dus een probleem, maar vooral hoe dit vaak wordt ontkend naar docenten. Docentbetrok-kenheid is tegenwoordig een centraal thema bij elke vernieuwing, maar in veel gevallen wordt van docenten nog steeds verlangd dat zij iets invoeren dat anderen hebben bedacht, door onderwijscommissies is uit-gewerkt, op studiedagen wordt gepresenteerd en nauwelijks bediscus-sieerd en toegelicht door allerlei experts. Docentbetrokkenheid wordt dus veelal gezien als een strategie om een vernieuwing in te voeren en niet als uitgangspunt.
- \* De uiteindelijke invoering gebeurt veelal vanuit een technisch-organi-satorische invalshoek.<sup>18</sup> Vernieuwingen die in potentie rijke inhoudelijke ideeën bevatten, worden in de praktijk al snel vertaald in organisa-torische regelingen, structuren en afspraken, waarbij de aandacht voor de inhoud al snel naar de achtergrond verdwijnt. Daarnaast worden veel vernieuwingen onvoldoende materieel ondersteund en krijgen docen-ten te weinig tijd en ruimte om de vernieuwingen vorm te geven.
- \* Deze opsomming laat zien dat er veel legitieme redenen voor docenten zijn om weerstand te tonen ten opzichte van vernieuwingen.<sup>19</sup> Echter, docenten die vanwege deze problematische aspecten kritisch zijn en een vernieuwing niet omarmen, worden veelal getypeerd als traditio-neel, conservatief, vernieuwingsmoe of ongemotiveerd.<sup>20</sup>

#### CONSEQUENTIES

In recente analyses wordt de miskennis van de cruciale rol die docen-ten spelen bij de invoering van vernieuwingen, steeds vaker gezien als een dominante verklaring voor het weinig succesvol zijn van veel

*Er zijn veel legitieme redenen voor docenten om weerstand te tonen ten opzichte van vernieuwingen*

vernieuwingen.<sup>21</sup> Wat voor docen-ten op het spel kan staan in de context van vernieuwingen zijn hun opvattingen over hun profes-sionaliteit. Docenten voelen zich bevestigd in hun professionele identiteit als de verwachtingen en de eisen van een vernieuwing

overeenkomen met hun opvattingen over hun werk. In het tegenoverge-stelde geval voelen zij zich bedreigd in hun professionele identiteit.<sup>22</sup> Dit soort overeenstemming in opvattingen lijkt echter een noodzakelijke, maar niet afdoende voorwaarde te zijn voor een succesvolle invoering van

een vernieuwing in een school. Onderzoek naar vernieuwingsgezinde of enthousiaste docenten laat zien dat zij ook behoorlijke problemen en frustraties ervaren met betrekking tot de volgende contextspecifieke factoren,

*Docenten zouden jaarlijks scholing moeten volgen*

die gedeeltelijk overeenkomen met en een aanvulling vormen op de werkcondities die de Onderwijsraad (2005) heeft geschetst: een sterke toename van institutionele eisen voor vernieuwing en voor-

uitgang, interne contradicties in de innovatievisie, conflicten tussen de voorstanders, en tegenstrijdigheden tussen de symbolische en materiële ondersteuning.<sup>23</sup>

Leithwood, Steinbach en Jantzi (2000) benadrukken dat, historisch gezien, degenen die als docent werken over het algemeen bijzonder zijn toegewijd aan hun leerlingen en het lesgeven — een toewijding waarvan veel andere organisaties alleen maar kunnen dromen. Hun waarschuwing is dan ook dat een overheid goed zou moeten nadenken over wat er verloren zal gaan als zo'n bron wordt verkwist en wat de kosten zullen zijn voor het vinden van een even effectieve vervanging. De actuele discussies en analyses over lerarentekorten, aantrekkelijkheid van het beroep en kwaliteit van het onderwijs, zouden vanuit dit perspectief zich meer moeten richten op de werkcondities van docenten en de status van het beroep.

#### RADICALE VERANDERINGEN NODIG

Maar is de suggestie nu dat alle docenten professionals zijn — en daarmee deskundig — en dat de oplossing slechts ligt in de erkenning daarvan? Het antwoord daarop is dat de docent als een professional zou moeten worden beschouwd en serieus genomen. Praktisch gezien kan er echter in ieder geval nog heel wat worden verbeterd aan de deskundigheid van docenten. De vraag is echter de manier waarop. Het lijkt dat de tijd van grootschalige vernieuwingen voorbij is, omdat de manier waarop deze zijn ontwikkeld en ingevoerd tot mislukking is gedoemd. Het pleidooi is ook niet om alleen maar kleinschalige, bottom-up vernieuwingen te organiseren. Veeleer zou het accent moeten liggen op het ontwikkelen van vernieuwingen door de professie en daarmee door docenten zelf, ondersteund (en niet bedacht en geïnitieerd) door allerlei externe deskundigen. Dit zou een radicale verandering vragen van de manier waarop het onderwijs nu is georganiseerd. Docenten zouden allereerst wat betreft hun werkcondities daarvoor de ruimte moeten krijgen en dit vergt een forse investering gezien de huidige werkcondities. Maar, bovenal, vanuit de gedachte dat de kwaliteit van het

onderwijs vooral kan worden verbeterd via de docenten, zal de professionele ontwikkeling van docenten op een meer systematische wijze moeten plaatsvinden en door de professie zelf moeten worden georganiseerd, ondersteund door lerarenopleidingen en andere instanties. De meeste scholing ontvangen docenten nu tijdens hun lerarenopleiding en vervolgens is het afhankelijk van het schoolbeleid wat docenten nog aan scholing volgen. Zoals bij professies met een hoge status als de medische beroepen, zouden docenten jaarlijks scholing moeten volgen, waarbij docenten een korte periode worden vrijgesteld van hun lestage om met elkaar te kunnen leren. Bij de organisatie hiervan zouden vooral lerarenopleidingen een cruciale rol kunnen spelen door hun expertise op het gebied van scholing en directe contacten met scholen en docenten. In zijn algemeenheid zou het onderwijsonderzoek kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van systematische kennis over lesgeven en onderwijs, waarbij meer rekening zou moeten worden gehouden met de vragen van het onderwijs en de docenten zelf.<sup>24</sup>

Wat uiteindelijk op het spel staat in deze discussie, is de kwaliteit van het onderwijs voor de volgende generatie. Bijna iedereen is overtuigd van het belang van goed onderwijs voor een gezonde samenleving, zeker met de huidige maatschappelijke problemen. Het wordt dan ook de hoogste tijd dat degenen die het onderwijs verzorgen, zowel op een retorisch als op een praktisch niveau, worden erkend en behandeld als de professionals die voor lesgeven nodig zijn.

#### *Literatuur*

- Bear, H. and Boyd, W. L. (red.) (1993), *Restructuring schools. An international perspective on the movement to transform the control and performance of schools*. Londen: The Falmer Press.
- Berg, R. van den, (2002), *Teachers' Meanings Regarding Educational Practice, Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Berg, R. van den, & Slegers, P. (1996), Building innovative capacity and leadership. In: K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, Ph. Hallinger & A. Hart (red.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 653-699). Dordrecht/Boston/Londen: Kluwer Academic Publishers.
- Fink, D. & Stoll, L. (1998), Educational change: Easier said than done. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins, *International Handbook of Educational Change* (pp. 297-321). Dordrecht/Boston/Londen: Kluwer Academic Publishers.
- Freidson, E. (1986), *Professional Powers. A study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fullan, M. (1998), *The new meaning of educational change*. Londen: Cassell.
- Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R. and Kelchtermans, G. (2001), *Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives*. Educational



- Administration Quarterly, 37 (1), 130-166.
- Gitlin, A. and Margonis, F. (1995), *The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense*. American Journal of Education, 103, 377-405.
- Goodson, I.F. (2000), *Social histories of educational change*. Journal of Educational Change 2(1), 1-26.
- Hargreaves, A. (1994), *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. Londen: Cassell.
- Hargreaves, A. (2000), *Four Ages of Professionalism and Professional Learning*. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (red.) (1998), *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht/Boston/Londen: Kluwer Academic Publishers.
- Holmes, M. (1998), Change and tradition in education: the loss of community. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins, *International Handbook of Educational Change* (pp. 242-260). Dordrecht/Boston/Londen: Kluwer Academic Publishers.
- Hoyle, E. (1980), Professionalization and deprofessionalization in education. In: E. Hoyle & J. Megarry (red.), *World Yearbook of Education 1980* (pp. 42-57). Londen: Kogan Page.
- Hoyle, E. & John, P. D. (1995), *Professional knowledge and professional practice*. Londen: Cassell.
- Huberman, M. (1993), *The Lives of Teachers* (translated by Jonathan Neufeld). New York: Teachers' College Press.
- Leithwood, K., Steinbach, R. & Jantzi, D. (2000), *Identifying and explaining the consequences for schools of external accountability initiatives. Or what in the world did you think I was doing before you came along?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 2000.
- Little, J. W. (1996), *The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts*. Cambridge Journal of education, 26(3), 345-359.
- Little, J. W. and Bartlett, L. (2002), *Career and commitment in the context of comprehensive school reform*. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8 (3/4), 345-354.
- Lortie, D. C. (1975), *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Onderwijsraad (2003), *Kennis van onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005), *De stand van educatief Nederland*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2003), *Education at a glance. OECD Indicators 2003*. Parijs: OECD.
- Parsons, T. (1968). Professions. In: David L. Sills (red.), *International Encyclopedia of Social Sciences* (Dl. 12, pp. 536-547). The MacMillan Company & The Free Press.
- Popkewitz, T. S. (1991), *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.
- Roos, P.A. (1992). Professions. In: E. F. Borgatta & M.L. Borgatta (red.), *Encyclopedia of Sociology*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Shedd, J. B. & Bacharach, S. B. (1991), *Tangled hierarchies. Teachers as professionals and the management of schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2002), *Sociaal en cultureel rapport 2002*. Rijswijk: SCP.
- Soder, R. (1990), The rhetoric of teacher professionalization. In: J. I. Goodlad, R. Soder & K.A. Sirotnik (red.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 35-86). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Veen, K. van (2003), *Teachers' emotions in a context of reforms*. Proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Veen, K. van, Slegers, P., Bergen, T. & Klaassen, C. (2001), *Professional orien-*

- tations of secondary school teachers towards their work.* Teaching and Teacher Education, 17(2), 175-194.
- Veen, K. van & Slegers, P. (2005), *How does it feel? Teachers' emotions in a context of change.* Journal of Curriculum Studies.
- Veen, K. van, Slegers, P. & Ven, P. van de (2005), *One teacher's identity, emotions and commitment to change: a case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms.* Teaching and Teacher Education.

*Noten*

- 
- 1 Hoyle 1980, p. 45.
- 2 Roos, 1992.
- 3 Zie bijvoorbeeld Freidson, 1986; Hoyle & John, 1995. In deze benadering en ook in dit artikel blijven de sociaal-economische, -culturele en maatschappelijke factoren buiten beschouwing die ook een rol spelen bij het ontstaan en handhaven van de status van een professie.
- 4 De redenen daarvoor zijn inherent aan lesgeven en komen verderop aan bod.
- 5 Soder (1990).
- 6 Shedd & Bacharach, 1991, p. 11.
- 7 Shedd & Bacharach, 1991, p. 11.
- 8 Shedd & Bacharach, 1991, p. 11.
- 9 Van Veen e. a., 2001.
- 10 Organisation for Economic Co-operation and Development, 2003;
- Sociaal en Cultureel Planbureau, 2002.
- 11 Van den Berg, 2002; Hargreaves e. a., 1998.
- 12 Hargreaves, 1994.
- 13 Fink & Stoll, 1998; Popkewitz, 1991.
- 14 Van den Berg & Slegers, 1996.
- 15 Geijsel, Slegers, Van den Berg & Kelchtermans, 2001.
- 16 Beare & Boyd, 1993.
- 17 Holmes, 1998.
- 18 Fullan, 1998.
- 19 Gitlin & Margonis, 1995.
- 20 Gitlin & Margonis, 1995.
- 21 Van den Berg, 2002; Hargreaves e. a., 1998.
- 22 Van Veen & Slegers, 2005.
- 23 Huberman, 1993; Little, 1996; Little & Bartlett, 2002; Van Veen, Slegers & Van de Ven, 2005.
- 24 Onderwijsraad, 2003.