FIER

NAAR ONDERWIJS-PROFESSIONALS MET WERKPLEZIER

Openbare les
24 november 2021

Dr. Mieke Koeslag-Kreunen

Kenniscentrum Leren en Innoveren
Lectoraat Werken in Onderwijs



HOGESCHOOL UTRECHT

HIER KOMT ALLES SAMEN

FIER

NAAR ONDERWIJS-PROFESSIONALS MET WERKPLEZIER

Openbare les
24 november 2021

Dr. Mieke Koeslag-Kreunen

Kenniscentrum Leren en Innoveren
Lectoraat Werken in Onderwijs

INHOUD

1 FIER 7

2 DE COMPLEXITEIT EN DYNAMIEK VAN WERKEN IN HET ONDERWIJS 9
- Een cruciaal beroep 9
- Complexiteit en dynamiek in het beroep van onderwijsprofessionals 11
- Complexiteit en dynamiek in de beroepspraktijk van onderwijsprofessionals 12
- Hoge werkdruk, een verslechterend imago en oplopende tekorten als gevolg 13
- Een chronische disbalans 17

3 NAAR ONDERWIJSPROFESSIONALS MET WERKPLEZIER 19
- Werkplezier door balans tussen energiebronnen en werkeisen 19
- Werkplezier volgens onderwijsprofessionals 20
- Werkplezier versterken als mogelijke sleutel voor een systeemprobleem 23

4 LECTORAAT WERKEN IN ONDERWIJS 25
- Praktijkvraagstukken 26
- Drie onderzoekslijnen als aanknopingspunten 30
- Inbedding lectoraat binnen Hogeschool Utrecht en de regio Utrecht 38
- Lectoraatsleden 39

CONCLUSIE 49

DANKWOORD 51

CURRICULUM VITAE 53

REFERENTIES 55

COLOFON 66

“

We are teachers. We are educators born to make a difference.

Rita Pierson

1 FIER

“We are teachers. We are educators born to make a difference.” Deze uitspraak van wijlen Rita Pierson uit haar meer dan 13 miljoen keer bekeken TED *Talk Every kid needs a champion*[1] uit 2013 raakte mij diep en maakte mij fier op onderwijs.

Met fier zijn bedoel ik: trots zijn en van betekenis zijn voor de ander en voor de samenleving, in een omgeving die daartoe uitdaagt en dat mogelijk maakt. Fier zijn betekent ook: rechtmatig trots zijn, vanuit een verantwoordelijkheid voor de bedoeling van onderwijs die wordt gedeeld met collega’s. Fier zijn geeft werkplezier waarmee de kwaliteit van werk omhoog gaat (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001).

In het onderwijs gaat het vaak niet over werkplezier, maar over werkdruk als een structureel en groot probleem. Dat beeld is hardnekkig en ontwricht het fier zijn op werken in het onderwijs. Werkdruk leidt tot onmacht, onzekerheid, stress en nog fundamenteler: uiteindelijk niet meer in verbinding zijn en afhaken, terugtrekken of uitvallen. Dat is te zien bij leerlingen en studenten maar ook bij professionals. Welke ruimte is er dan nog om proactief in te spelen op de complexiteit en dynamiek in de onderwijspraktijk? Ruimte bij onderwijsprofessionals zelf, hun collega’s en bij wat zij leerlingen of studenten bieden? Ruimte voor teamwerk om goede keuzes te maken binnen de enorme veelzijdigheid die zo kenmerkend is voor het beroep zelf en de beroepscontext van onderwijsprofessionals?

Elke dag is anders. In plaats van eronder gebukt gaan, is de veelzijdigheid van werken in het onderwijs juist een prachtige kans voor duurzame ontwikkeling van onze samenleving. Elke dag opnieuw. En dat mag *gefierd* worden.

[1] https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion

Onderwijs-professionals staan onder ongekende druk met verstrekkende gevolgen.

2 DE COMPLEXITEIT EN DYNAMIEK VAN WERKEN IN HET ONDERWIJS[2]

Een cruciaal beroep

Het beroep van onderwijsprofessional kunnen we beschouwen als een van de meest voldoening gevende en maatschappelijk relevante beroepen ter wereld. Onderwijs is namelijk essentieel voor de vorming van jongeren tot volwassenen, duurzame inzetbaarheid op de arbeidsmarkt en de ontwikkeling van gedeelde waarden en verbetering op het gebied van bijvoorbeeld gelijkwaardigheid, rechtvaardigheid, gezondheid en duurzaamheid ten behoeve van een leefbare wereld (United Nations, 2015). Onderwijsprofessionals zijn als geen ander in staat als individu, als team en in organisaties hieraan bij te dragen en onderwijs te verzorgen dat aansluit op wat leerlingen, beroepspraktijk en samenleving nodig hebben (Hattie, 2003). Die maatschappelijke betekenis van het werk van onderwijsprofessionals draagt bij aan voldoening en motivatie, en daarmee aan de kwaliteit van het werk (Humphrey, Nahrgang & Morgeson, 2007; Rosso, Dekas & Wrzesniewski, 2010).

Onderwijsprofessionals zijn zowel vanwege hun opdracht als aantal een beroepsgroep van grote importantie. In de publieke onderwijssector in Nederland (wetenschappelijk onderwijs uitgezonderd) werken maar liefst 338.200 mensen aan deze maatschappelijke opdracht, waarvan 69% een docerende taak heeft (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2019, 2020a; Vereniging Hogescholen, 2019). Binnen deze beroepsgroep in het primair (po), voortgezet (vo), middelbaar (mbo) en hoger beroepsonderwijs (hbo), focust het lectoraat Werken in Onderwijs op *onderwijsgevenden* (docenten, instructeurs, praktijkopleiders)

[2] Dit hoofdstuk is gebaseerd op paragraaf 1.1 uit onze Structuurnota (Koeslag-Kreunen, Brouwer, Koopman & Hampel, 2021).

en *leidinggevenden* (teamleiders, opleidingsmanagers, directeuren, schoolleiders en bestuurders) die het primaire proces faciliteren. In ons lectoraat hanteren we de volgende definitie van onderwijsprofessionals:

> Onderwijsprofessionals beschikken over een set aan opvattingen, attitudes en persoonlijke en professionele drijfveren, waarden, kennis en vaardigheden die noodzakelijk zijn om leerlingen, studenten en/of collega's nu en in de toekomst te begeleiden in hun leerproces, ontwikkeling en vorming (vrij naar Van der Zande & Bakker, 2021). Deze begeleiding staat ten dienste van het doel van onderwijs. Biesta (2012) vat dit doel samen als: kwalificatie (leerlingen/studenten toerusten voor vervolgstudie of arbeidsmarkt), socialisatie (leerlingen/studenten voorbereiden op actieve participatie in de samenleving) en subjectificatie (leerlingen/studenten ondersteunen bij persoonlijke vorming en identiteitsontwikkeling). Daarom bestaat het onderwijs. Onderwijsprofessionals kunnen met deze opgave bijdragen aan een betere wereld en dat wordt al eeuwenlang gezien als een van de belangrijkste drijfveren om in het onderwijs te werken (Van Essen, 2006).

Onderwijsprofessionals hebben met deze maatschappelijke opgave een grote verantwoordelijkheid, die zij uitvoeren in een onvoorspelbare context met een beperkte mate van standaardisering. Deze complexiteit en dynamiek – in zowel het beroep zelf als in de beroepscontext – nemen steeds verder toe en zetten het werken in het onderwijs onder ongekende druk.



Complexiteit en dynamiek in het beroep van onderwijsprofessionals

Het beroep is veelzijdiger geworden (Lockhorst et al., 2020). Om het primaire lesgeven te versterken komen er steeds meer taken bij, zoals ontwerpen, onderzoeken en coördineren (Snoek, De Wit & Dengerink, 2020). Die veelzijdigheid van het beroep kan ook voorzien in gevarieerder en aantrekkelijker loopbanen. Deze bedoeling sneeuwt echter onder door een versnippering en overload van taken, een gebrek aan vertaling naar het klaslokaal en onduidelijkheid in rollen en zeggenschap (Knies, Leisink & Penning de Vries, 2021). Daarnaast concludeert de Onderwijsinspectie (2020a) dat het enorme aantal routes naar (specialisaties in) het leraarschap het vinden van de juiste opleiding, uitwisseling en loopbaanvariatie bemoeilijkt – er zijn meer dan 384 van die routes. Herziening hiervan is niet eenvoudig (zie bijvoorbeeld Commissie Onderwijsbevoegdheden, 2021). De bijbehorende discussies en dilemma's tonen de waardengeladenheid van het onderwijs: wat is goed en waartoe leidt onderwijs? Wat de doelen van het onderwijs zouden moeten zijn, is in een open samenleving onderwerp van debat.

Onderwijsprofessionals zijn voortdurend op zoek naar het vinden van de juiste balans tussen socialisatie, kwalificatie en subjectificatie (Biesta, 2012). Telkens speelt de vraag 'wat is voor deze leerlingen/studenten in deze situatie het meest in hun belang en waarom?' een grote rol. Beijaard en Meijer (2017) beschrijven hoe deze vraag de persoonlijke en professionele identiteit van de onderwijsprofessional raakt: 'wie ben ik, wie wil en kan ik zijn, en hoe is dit te verenigen met wat de maatschappij of de school van mij vraagt?' Vraagstukken over de onderwijsvisie, het waartoe van onderwijs, en wat goed is of in het belang van de leerling, maken de aard van het werk van onderwijsprofessionals complex en dynamisch. Ze kunnen leiden tot spanningen, dilemma's en verschillen in opvattingen bij de onderwijsprofessional zelf, in teams en in schoolorganisaties (zie bijvoorbeeld Pillen, Beijaard & Den Brok, 2013).

Complexiteit en dynamiek in de beroepspraktijk van onderwijsprofessionals

Complexiteit en dynamiek in de beroepspraktijk van onderwijsprofessionals worden gevoed door de steeds sneller veranderende beroepspraktijk. Daardoor worden onderwijsprogramma's, kerndoelen, eindtermen, bekwaamheidseisen en beroepsbeelden voortdurend herzien (Lehtinen, Hakkarainen & Palonen, 2014; Schnabel et al., 2016; Snoek et al., 2020). Deze veranderingen doen een groot beroep op de wendbaarheid van onderwijsprofessionals, zoals aanpassen, reflecteren, initiëren en innoveren (Vanlommel, 2021). Bovendien worden zij geacht te acteren op wisselende en uiteenlopende maatschappelijk relevante vraagstukken, zoals (meer) aandacht besteden aan duurzaamheid, radicalisering, pesten en overgewicht (Lindemann & Van Eijck, 2013).

Maar wat gaat er dan af? En wat betekent een overladen onderwijsprogramma voor gelijke kansen en de onderwijskwaliteit die gerealiseerd kan worden? Dat is de vraag, zeker met het oog op de grote en toenemende diversiteit – met name in de grootstedelijke context – aan onderwijsbehoeftes, thuissituaties, talenten, beginsituaties

van leerlingen en verwachtingen van ouders (Fukkink, 2015; Rooijendijk, 2020). Ondanks maatregelen om beter op diversiteit in te spelen is het aantal thuiszitters gelijk gebleven. Er is zelfs een toename van het aantal leerlingen dat wordt vrijgesteld van onderwijs door een gebrek aan adaptief aanbod (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020b). En tel bij dit alles dan ook 'nog even' de felle discussies op over de onderwijskwaliteit, naar aanleiding van de stagnerende en deels dalende positie van het Nederlands onderwijs op internationale ranglijsten over basisvaardigheden en de aansluiting op de arbeidsmarkt (McKinsey & Company, 2020). Er wordt extra druk uitgeoefend op onderwijsprofessionals om deze leerresultaten te verbeteren en vroegtijdige en onnodige school- en studieuitval te voorkomen (Onderwijsinspectie, 2020b). Deze complexiteit en dynamiek in de beroepspraktijk leiden tot handelingsverlegenheid, kwetsbaarheid en onzekerheid. Koffeman (2021) stelt dat complexiteit en dynamiek kansen bieden voor professionele ontwikkeling om onderwijskwaliteit te borgen, maar in de praktijk werken ze vaker uit als verlammende belemmeringen.

De genoemde voorbeelden van de complexiteit en dynamiek in zowel het beroep zelf als in de beroepspraktijk zetten onderwijsprofessionals onder ongekende druk met verstrekkende gevolgen. Namelijk: een chronische en oplopende werkdruk, een verslechterend imago, en een structureel en groeiend tekort aan onderwijs- en leidinggevenden.

Hoge werkdruk, een verslechterend imago en oplopende tekorten als gevolg

In alle onderwijssectoren neemt de werkdruk sneller toe dan het landelijk gemiddelde. Met werkdruk bedoel ik de werkgerelateerde druk die ontstaat doordat de eisen die aan het werk worden gesteld, niet meer in balans zijn met de energiebronnen die nodig zijn om aan die werkeisen te kunnen voldoen (Schaufeli, Taris & Van Rhenen, 2008). Werkeisen kosten energie, zoals omgaan met hoge tijddruk, inspelen op veranderingen, emotionele en cognitieve belasting van

het werk, of uitvoeren van taken waar het nut niet van wordt ingezien. Energiebronnen helpen om die werkeisen aan te kunnen, zoals eigen regel- en beslisruimte, steun van collega's, toereikende competenties en ontwikkelmogelijkheden (vergelijk Demerouti et al., 2001). In tabel 1 vat ik met een aantal voorbeelden per sector samen wat oorzaken van werkdruk zijn volgens onderwijsprofessionals zelf.

Sector	Oorzaken van werkdruk
Primair onderwijs	Hoge werkeisen, weinig regelmogelijkheden, hoge psychische eisen, een verstoorde werk-privé balans.
Voortgezet onderwijs	Zware emotionele belasting, weinig autonomie, ongewenst gedrag van ouders, leerlingen, collega's en leidinggevenden.
Middelbaar beroepsonderwijs	Aansluiting van kennis en vaardigheden om het werk te kunnen doen is niet optimaal, meer ongewenst gedrag door studenten en ouders dan in andere sectoren.
Hoger beroepsonderwijs	Onderwijsvernieuwingen, versnipperde takenpakketten, niet-flexibele of betrouwbare planning en roostering, grote piekbelastingen.

Tabel 1. Voorbeelden van oorzaken van werkdruk volgens onderwijsprofessionals, gebaseerd op Hummel, Hooftman & Schelvis (2019) en Zestor (2018).

De voorbeelden per sector laten zien dat er niet één oorzaak is van werkdruk. Hummel en collega's (2019) constateren dat in alle onderwijssectoren:

- een mismatch bestaat tussen kennis en vaardigheden en de werkeisen;
- de emotionele werkbelasting bovengemiddeld zwaar is; het werk moeilijk wordt gevonden;
- de disbalans tussen hoge werkeisen en weinig regelruimte al jaren groot is, en groter is en sneller toeneemt dan in andere sectoren.

De ervaren werkdruk in het hbo ligt overigens lager dan in het po, vo en mbo (Zestor, 2018).

Deze structurele en groeiende werkdruk in het onderwijs heeft bovengemiddelde en toenemende burnoutklachten en werkgerelateerd verzuim tot gevolg. Borman en Dowling (2008) tonen in hun meta-analyse dat onderwijsprofessionals het onderwijs vooral verlaten vanwege een gebrek aan energiebronnen om aan werkeisen te kunnen voldoen, zoals een ondersteunende inrichting van de werkomgeving – naast persoonlijke motieven. Dit is vergelijkbaar met de motieven van de grote aantallen beginnende leraren die het onderwijs binnen vijf jaar al weer verlaten: in het po en vo gaat het om 25% van de starters (Onderwijsraad, 2018).

Ondertussen wordt het tekort aan zowel leraren als schoolleiders alleen maar groter (Fontein, Adriaens, Den Uijl & De Vos, 2015). Dit tekort geldt vooral voor grote steden en voor scholen met meer leerlingen met een niet-westerse migratie-achtergrond (Onderwijsinspectie, 2020b). Daarnaast zijn er grote regionale, sectorale en inhoudelijke verschillen. Zoals werkloosheid in krimpregio's, naast tekortvakken ook overschotvakken, en onvervulde vacatures op specifieke scholen. Steeds meer leerlingen en onderwijsprofessionals ondervinden dagelijks de gevolgen van de oplopende werkdruk en tekorten. Vele onderwijsinstellingen, opleidingsinstituten en gemeenten hebben



daarom de noodklok geluid. In Amersfoort, de stad Utrecht en de omliggende gemeentes stijgen de tekorten door de groei van het aantal leerlingen en studenten zelfs boven het landelijk én (voor vo en mbo) grootstedelijk gemiddelde. In het po is meer dan 300 fte nodig, het vo heeft een vacaturedruk[3] van ruim 20% en het mbo heeft een vacaturedruk van ongeveer 15% (Utrecht Leert, 2020a, 2020b, 2020c).

Deze ontwikkelingen doen de aantrekkelijkheid van het beroep geen goed. Status en imago van het beroep van leraar worden vaak in verband gebracht met het lerarentekort. Ook is door de toename van het opleidingsniveau van de gehele beroepsbevolking 'exclusiviteit' van leraren als hoogopgeleide beroepsgroep in de loop der jaren afgenomen (Córvers, Mommers, Van der Ploeg & Sapulete (2017). Daarnaast is de salarispositie, met name in het po, minder aantrekkelijk

[3] Vacaturedruk is het aandeel verwacht tekort van de totale werkgelegenheid voor leraren binnen een regio.

geworden. Tot slot zou de waardering voor leraren vanuit de Nederlandse bevolking zijn gedaald (Córvers et al., 2017) en ervaren leraren zelf een gevoel van onderwaardering (OECD, 2016).

Een chronische disbalans

Om kwaliteit te kunnen leveren zouden onderwijsprofessionals fier moeten kunnen inspelen op de veelzijdigheid en waardegeladenheid van hun beroep en op de veranderende beroepspraktijk, maatschappelijke vraagstukken en diversiteit aan onderwijsbehoeftes. Maar door de toename in werkdruk, imagoschade en tekorten, lijkt er een steeds grotere groep onderwijsprofessionals te ontstaan die onder de complexiteit en dynamiek gebukt gaat, en een steeds kleinere groep die met plezier werkt aan deze cruciale maatschappelijke opgave.

De lockdown en social distance periodes tijdens de coronapandemie hebben desondanks verfrissend blootgelegd hoezeer onze samenleving onderwijsprofessionals nodig heeft. We zagen in deze periode ook de enorme veerkracht van en het vertrouwen in deze cruciale beroepsgroep (Onderwijsinspectie, 2020b). Wat mij betreft is het daarom hoog tijd om de chronische disbalans tussen de uitdagende werkeisen en de benodigde energiebronnen om aan die eisen te kunnen voldoen, te doorbreken en het werkplezier van onderwijsprofessionals te vergroten.

“

Nobody said it was easy. No one ever said it would be this hard.

Coldplay

3 NAAR ONDERWIJSPROFESSIONALS MET WERKPLEZIER

“Nobody said it was easy. No one ever said it would be this hard.” Deze zinnen komen uit ‘The Scientist’ van de band Coldplay. Dit lied gaat over liefde, machteloosheid en verlangen. Dat het soms pijn doet en moeite kost om iemand voor je te winnen en diegene te behouden. Ik wil hiermee inleiden dat werkplezier nastreven niet eenvoudig en niet altijd leuk is. Het vraagt een wederzijdse, stevige en collectieve inspanning van onderwijs- en leidinggevenden.

Werkplezier door balans tussen energiebronnen en werkeisen

Werkplezier is nodig om kwaliteit te leveren. Sterker nog, met werkplezier worden hoge werkeisen zelfs als minder belastend ervaren (Schaufeli et al., 2008). Werkplezier is arbeidsvreugde die je motiveert om je werk goed te doen. Het is een gevoel van welbevinden, bevlogenheid en positieve energie dat je van je werk krijgt en uitstraalt. Dit zouden we bijna vergeten in de verstikkende mist van werkdruk in het onderwijs. Hoge werkeisen zijn niet het probleem. Die dagen uit en kun je prima aan als er ook genoeg energiebronnen zijn. Bijvoorbeeld professionele ruimte en tijd om te herstellen en te leren, zodat je niet opbrandt of afhaakt (Demerouti et al., 2001). Ik beschouw werkplezier daarom als een goede balans tussen werkeisen en energiebronnen. Energiebronnen helpen om aan werkeisen te voldoen, reduceren de inspanning die daarmee gepaard gaat en dragen bij aan professionele ontwikkeling (Schreurs, Van den Broeck, Notelaers, Van der Heijden & De Witte,2012).

Als voorbeelden van energiebronnen gebruik ik de drie basisbronnen die mensen van nature in beweging brengen: autonomie, verbondenheid en competentie (Deci & Ryan, 2000). Autonomie



betekent controle hebben over het werk en daarbinnen zelf keuzes kunnen maken. Verbondenheid (of relatie) betekent in verbinding zijn met anderen, zich gewaardeerd en veilig voelen en sociale steun ervaren. Competentie betekent hier: het vertrouwen dat je voldoende basiskennis en vaardigheden hebt om de taak aan te kunnen, dan wel om te kunnen gaan ontwikkelen wat nodig is om de taak aan te kunnen. Deze belangrijke energiebronnen kunnen helpen om hoge werkeisen aan te kunnen, omdat ze motivatie, welbevinden, ontwikkeling en het leveren van kwaliteit stimuleren vanuit de vrije wil (Deci & Ryan, 2000). Zo kan het werkplezier van onderwijsprofessionals worden bevorderd.

Werkplezier volgens onderwijsprofessionals

Regelmatig vraag ik aan onderwijsprofessionals wat hen werkplezier geeft, wat hen motiveert of wat hun werk aantrekkelijk maakt. Ter illustratie: onderstaande antwoorden haalde ik op tijdens mijn



Figuur 1. Woorden die onderwijsprofessionals van de HU-Masteropleiding Educational Needs over werkplezier noteerden op 12 juni 2021.

gastcollege bij de masteropleiding Educational Needs van Hogeschool Utrecht (HU) op 12 juni 2021. De 36 studenten in dit college hebben minder dan vijf tot meer dan 25 jaar werkervaring in het onderwijs. Zij reageerden op de vraag 'Wat maakt jouw werk aantrekkelijk?' Figuur 1 toont de woordenwolk met hun antwoorden.
De woordenwolk toont hoe zelfstandigheid en vrijheid (autonomie), verbinding en goede collega's (verbondenheid), en uitdaging en nieuwe dingen leren (competentie) belangrijke energiebronnen zijn. De woordenwolk laat tegelijkertijd zien dat juist ook werkeisen het werken in het onderwijs aantrekkelijk maken, zoals betekenisvol zijn, omgaan met diversiteit, afwisseling en maatschappelijke bijdrage. Een balans tussen die beide kanten geeft werkplezier in het onderwijs.
Ik ben zo vrij ook enkele persoonlijke voorbeelden van mijn eigen werkplezier te schetsen.

Fluitend ga ik naar mijn werk. Dat is altijd zo geweest. Ik fietste na een avondje stappen vrolijk om 6 uur 's morgens naar mijn bijbaan om kaas te verpakken, brood te snijden of vleeswaren te bestellen. En dan weer via de intercom iemand voor niets met dweil naar kassa 4 laten gaan. Ik genoot intens van de leerlingen toen ik voor de klas stond: "Hé juf, bakker rijmt op kakker. Bakker, kakker!" Kinderen stimuleren uit volle borst liedjes te zingen bij mijn gitaarbegeleiding terwijl ik (nog steeds) maar vijf akkoorden kan spelen. Met kinderen een dramavoorstelling maken vanuit zelfbedachte sketches over dat 'je vervelen' ook een spelletje is. Leraren opleiden die eerst klaagden dat ik de lat te hoog legde en na afloop zelf verbaasd waren over wat ze geleerd hadden. Vele gesprekken met collega's over wat goed onderwijs is en dan na afloop genieten dat we nog steeds het antwoord niet hadden gevonden. Praktijkpartners die mij wijzen op de essentie: "Mieke, er staat veel te veel tekst op je slides". Intense, heel intense discussies bij het maken van vreselijk lastige keuzes, en dan vergeten uit te leggen hoe we tot dat impopulaire besluit waren gekomen. Op zoek gaan naar wat docenten met 'eigenlijk' willen zeggen. Totaal geen zin hebben in small talk op een receptie en dan toch weer als laatste vertrekken. Huilend in het vliegtuig alleen naar Amerika en dan na afloop van de congrespresentatie een trotse selfie maken. Met laptop op mijn zwangere buik midden in de nacht data inkloppen. Om dan later met een kleine meid op schoot in zo'n zacht slaapzakje, die niet wil slapen, met een collega samen 's avonds laat data te analyseren. Eerst wensen dat de deur van het zweetkamertje voor de proefschriftverdediging nooit open gaat en mijzelf dan toch naar de zaal zien lopen. Een programma proberen te leiden over teamwerk met coaches die veel van teamwerk en leiderschap weten. Enorm schrikken van het telefoontje dat de benoemingsadviescommissie mij unaniem verkoos als lector. Zelfs nu, afgezonderd in een hotel om dit boekje af te schrijven, is een feest. Achteraf dan hé.

In deze persoonlijke voorbeelden komt terug dat ik de verbondenheid met leerlingen, studenten en collega's heel belangrijk vind en nodig heb. Ook motiveert mij het kunnen nemen van beslissingen en zelf richting kunnen geven aan wat ik doe (autonomie). Ik ben met name graag buiten mijn comfortzone – hoe ongemakkelijk en doodeng dat soms ook is – om mijzelf te blijven uitdagen en te kunnen ontplooien (competentie). De voorbeelden laten ook zien dat werkplezier niet als vanzelf ontstaat, maar om inspanning vraagt.

Werkplezier versterken als mogelijke sleutel voor een systeemprobleem

Gesprekken over werkplezier en wat dit bij onderwijsprofessionals losmaakt doen mij genieten. Ik zie dan onderwijsprofessionals die fier zijn op hun werk. Een goede balans aanbrengen tussen werkeisen en energiebronnen zou wel eens een belangrijke sleutel kunnen zijn om werkplezier en de aantrekkelijkheid van werken in onderwijs te vergroten, en zo de onderwijskwaliteit te verhogen. En dat is hard nodig. Want ondanks vele maatregelen en initiatieven, zoals extra tijdelijke middelen, verbetering van het personeelsbeleid en vernieuwing van lerarenopleidingen, concludeert de Onderwijsraad (2018) dat het ontbreekt aan een samenhangende aanpak, ontwikkelmogelijkheden en een betere inrichting van de werkomgeving, om goed in te kunnen spelen op de complexiteit en dynamiek van werken in onderwijs. Bovendien toont het rapport *Omwille van goed onderwijs* dat deze initiatieven onvoldoende doorwerken. Dat komt door een gebrek aan onderzoeksexpertise, kennisdisseminatie, strategisch personeelsbeleid en een sectoroverstijgende aanpak (Galan Groep, 2021). Zowel rust om te ontsnappen aan de waan van de dag als professionele ruimte van onderwijsprofessionals ontbreekt. Terwijl beide wel voorwaarden zijn om goed in te kunnen spelen op de complexiteit en dynamiek van het werken in het onderwijs (Kessels, 2012). Dit is een *wicked* systeemprobleem, waar het lectoraat Werken in Onderwijs door praktijkgericht onderzoek met, voor en door onderwijsprofessionals op wil acteren.

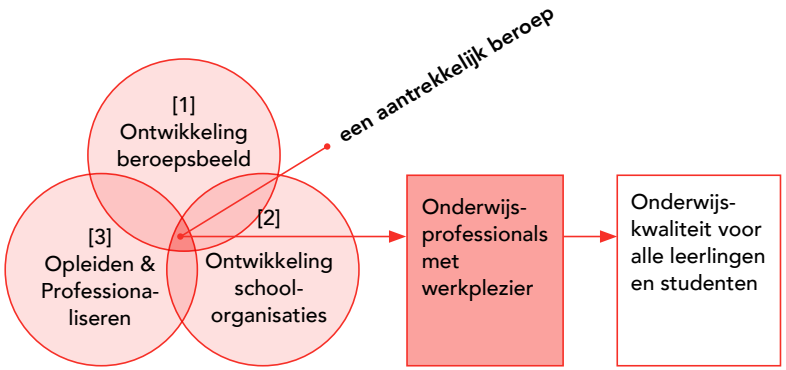
We willen het werkplezier van onderwijsprofessionals en de aantrekkelijkheid van het beroep versterken.

4 LECTORAAT WERKEN IN ONDERWIJS[4]

Het lectoraat Werken in Onderwijs wil het beroep van onderwijsprofessionals in de volle breedte versterken, zodat werken in onderwijs aantrekkelijker wordt en onderwijsprofessionals weer volop plezier krijgen in hun werk. We willen daarom als lectoraat onderzoek doen dat bijdraagt aan de ontwikkeling van onderwijsprofessionals tot zelfbewuste professionals, die op proactieve wijze kunnen handelen in hun complexe beroep en beroepspraktijk, en zo hun onderwijsopdracht waar kunnen maken. We hanteren hierbij de volgende centrale onderzoeksvraag: hoe kunnen onderwijsprofessionals inspelen op de complexiteit van werken in onderwijs en wat vraagt dit aan ontwikkeling van (1) *het beroepsbeeld,* (2) *de schoolorganisatie* en (3) *het opleiden en professionaliseren van onderwijsprofessionals?*

Door onderzoek vanuit deze vraag beogen we doorwerking te realiseren in het vergroten van de aantrekkelijkheid van het beroep, en in een betere balans tussen werkeisen en energiebronnen voor meer werkplezier. Dit zal uiteindelijk ook de onderwijskwaliteit voor alle leerlingen en studenten ten goede komen. Ons onderzoeksmodel toont drie onderzoekslijnen die altijd met elkaar in verbinding staan: beroepsbeeld; schoolorganisatie; en opleiden en professionaliseren (zie figuur 2).

[4] Dit hoofdstuk is gebaseerd op hoofdstuk 2 uit onze Structuurnota.



Figuur 2. Onderzoeksmodel lectoraat Werken in Onderwijs.

Het lectoraat wil doorwerking realiseren naar de beroepspraktijk (po, vo, mbo en hbo), het HU-onderwijs (lerarenopleidingen en andere onderwijsinstituten) en de wetenschap. Dit willen we bereiken door vanuit de drie onderzoekslijnen via kennis- en productontwikkeling een bijdrage te leveren aan persoons- en systeemontwikkeling[5].

Praktijkvraagstukken

We hebben 128 onderwijsprofessionals, onderzoekers en vertegenwoordigers van sectorraden en andere onderwijsorganisaties[6] gesproken ten behoeve van kennismaking en vraagarticulatie. Tabel 2 vat de volgens de gesprekspartners relevante onderwerpen of behoeftes per onderzoekslijn samen.

[5] Deze visie op doorwerking is ontleend aan het Practice-based Research Impact Model for Evaluation Van Greven en Andriessen (2019).
[6] De lijst van gesprekspartners is opgenomen in onze Structuurnota.

Beroepsbeeld	Maak vanuit een positieve kijk het beroep van onderwijsprofessionals aantrekkelijker, geef onderwijsprofessionals meer regie en breng inspirerende en goede voorbeelden naar buiten.
	De manier waarop onderwijs in het nieuws komt is storend. Alsof werken in onderwijs vooral veel ellende betekent, waar een klaagcultuur overheerst en leraren het negatieve imago aan zichzelf te wijten hebben. Een gesprekspartner opperde: maak als tegenbeweging een sterk merk van onderwijsprofessionals, een groep waar je bij wilt horen en trots op bent.
	De veelzijdigheid en zelfstandigheid van werken in onderwijs is een zeer motiverend en aantrekkelijk aspect van het beroep.
	Gevarieerdere carrièreperspectieven, betere doorstroommogelijkheden naar andere onderwijssectoren en vakken zijn wenselijk.
Schoolorganisatie	De werkdruk is zo hoog dat het elke week overleven is. Daardoor is er geen ruimte om terugkerende problemen structureel en als team aan te pakken.
	De hoeveelheid rollen en taken, onduidelijkheid en verlammende systemen zorgen voor extra hoge werkdruk, stroperige processen en versnippering van de aandacht.
	Onderwijsprofessionals ervaren een gebrek aan regie of zeggenschap over veranderingen of het verlagen van de werkdruk.

	Binnen de HU werkt men toe naar een open netwerkstructuur van de organisatie en een versterking van de kwaliteitscultuur, waar onderwijsprofessionals zelf meer regie kunnen voeren. Dit biedt kansen om de ervaren werkdruk te verlagen, het potentieel van teamgericht werken beter te benutten, en explicieter aandacht te besteden aan organisatieontwikkeling.
Opleiden & Professionaliseren	Expertise en aanbevelingen zijn voorhanden om in te kunnen spelen op de complexiteit en dynamiek van het werk, maar die worden nog onvoldoende gebruikt en benut.
	Tijd en ruimte voor onderwijsprofessionals om zich te professionaliseren is er op papier wel, maar inhoudelijke keuzes van individuen sluiten vaak niet aan op wat het team of de school als geheel nodig heeft. Ook is er vaak geen passend aanbod en/of is de benodigde tijd niet terug te zien in de agenda's.
	Ondanks de toegenomen samenwerking sluiten opleidingen nog onvoldoende aan op wat er in de praktijk speelt en op wat studenten en professionals nodig hebben.
	Het is lastig om goed in te spelen op de (in toenemende mate) verschillende leerbehoeftes en onderwijsprofessionals voelen de druk van alles dat (af) moet om de kwaliteit te borgen.
	Nieuw onderwijs wordt dikwijls ontwikkeld terwijl 'de winkel open is', meerdere varianten in de lucht gehouden moeten worden en bestaande systemen lastig te doorbreken lijken te zijn.
	Er staan dikwijls onbevoegde docenten voor de klas en leerroutes naar certificering zijn complex, te veel aanbodgestuurd en niet flexibel.
	Zij-instromers in het po worden dikwijls geplaatst in de moeilijkste klassen en worden vaak niet boventallig ingezet. Hun coaches op de werkplek weten wat nodig is, maar hebben de schoolleiding nodig om dit voor elkaar te krijgen.

Tabel 2. Samenvattend overzicht van thema's benoemd tijdens vraagarticulatie bij 128 onderwijspartners.

Kortom, de gesprekspartners benadrukken de behoefte aan het aantrekkelijker maken van het beroepsbeeld, een professionelere schoolorganisatie en het goed opleiden en duurzaam professionaliseren van onderwijsprofessionals, om daarmee een systeemverandering op gang te brengen.



Drie onderzoekslijnen als aanknopingspunten

Gebaseerd op onze centrale onderzoeksvraag, ons onderzoeksmodel en de vraagarticulatie, beschrijf ik onze drie onderzoekslijnen als aanknopingspunten om toe te werken naar een aantrekkelijker beroep en meer werkplezier.

Onderzoekslijn 1. De onderwijsprofessional als een aantrekkelijk beroepsbeeld

Herijking van het beroepsbeeld, met werkeisen die onderwijsprofessionals uitdagen qua veelzijdigheid, complexiteit en dynamiek, zou de aantrekkelijkheid van het beroep kunnen vergroten en kunnen zorgen voor variatie van loopbaan- en ontwikkelmogelijkheden (Snoek et al., 2020). Het kan ook nieuw en diverser onderwijstalent aantrekken en behouden en werkplezier vergroten. Een aantrekkelijk beroepsbeeld geeft namelijk de verschillende aspecten van het beroep weer. Dit biedt een kapstok voor het ontwikkelen van opleidingen en professionalisering, strategisch personeelsbeleid, het bieden van carrièreperspectieven en ontwikkelmogelijkheden, en een goede matching van vraag en

aanbod (Held, Medendorp & Snoek, 2019). Snoek et al. (2020) beschrijven het beroepsbeeld van leraren in vier domeinen: het ondersteunen van leren, ontwikkelen van onderwijs, organiseren van onderwijs en ondersteunen van collega's, ten dienste van de onderwijsopdracht.

Onderwijsprofessionals kunnen hun professionele identiteit hieraan spiegelen en zelf regie nemen in hun werk, ontwikkeling en loopbaan, vanuit wie zij (willen) zijn (Beijaard, 2019). Een herijkt beroepsbeeld kan bovendien kansen geven om adaptief met de complexiteit en dynamiek van het onderwijs om te kunnen gaan: enerzijds door te overleven en anderzijds door te kunnen blijven groeien. Expeditie Lerarenagenda[7] beschrijft dit proces als het adaptieve vermogen van onderwijsprofessionals. Oftewel: het zelfbewust, proactief afwegen van persoons- en organisatiekenmerken, bestaande kennis, opvattingen en waarden, en daarmee bestaand handelen legitimeren, herinterpreteren of herzien (Louws et al., 2021).

Herdefiniëring van het beroepsbeeld blijkt echter niet eenvoudig te zijn en leidt tot veel discussies en spraakverwarring. Snoek en collega's (2020) concluderen dat het ontbreekt aan een sectoroverstijgend en gedeeld beroepsbeeld van leraren, vertaling naar professionalisering en opleiding, en voeding uit onderzoek en praktijk. Daarnaast is een herdefiniëring van het beroepsbeeld van leidinggevenden nodig. Waar leraren bijvoorbeeld worden geacht wendbaarder te zijn om eigentijds onderwijs te kunnen verzorgen, geldt ook dat leidinggevenden een rijker mentaal model nodig hebben ten opzichte van traditionelere opvattingen over leiderschap, om hun handelen aan te passen aan wat het onderwijsteam nodig heeft (Koeslag-Kreunen, Van den Bossche, Van der Klink & Gijselaers, in progress). Onze eerste onderzoeksvraag luidt daarom: *hoe kan een aantrekkelijk, gedeeld en gedifferentieerd beroepsbeeld van onderwijsprofessionals worden ontwikkeld?*

[7] https://expeditielerarenagenda.nl

Onderzoekslijn 2. Een professionele schoolorganisatie als werkcontext

Herijking van het beroepsbeeld heeft alleen zin als dit ook wordt vertaald in de organisatie waar onderwijsprofessionals werken. Kessels (2012) beargumenteert hoe een professionele schoolorganisatie onderwijsprofessionals ruimte kan bieden om zelf invloed uit te oefenen op werkprocessen, waardoor kwaliteit en werkplezier toenemen en het beroep aantrekkelijker wordt. Op basis daarvan definieer ik een professionele schoolorganisatie als een leer- en werkomgeving die onderwijsprofessionals ondersteunt in het inspelen op de complexiteit en dynamiek van het werk en het werkplezier vergroot. Ik onderscheid vier belangrijke pijlers voor een dergelijke leer- en werkomgeving: wederzijds respect en vertrouwen, teamwerk, leiderschap en organisatie-inrichting.

De veranderende beroepspraktijk brengt onzekerheid, kwetsbaarheid en handelingsverlegenheid met zich mee (Koffeman, 2021). Edmondson (1999) toont dat wederzijds respect en vertrouwen een belangrijke voorwaarde is om hier open over te kunnen zijn, twijfels en angsten te delen, elkaars feedback te vragen en ontvangen, toe te geven dat je iets niet weet of lastig vindt, door te durven vragen en het met elkaar oneens te mogen zijn. Zonder de aanwezigheid van wederzijds respect en vertrouwen, heerst er angst en durft niemand zich uit te spreken of verantwoordelijkheid te nemen (Edmondson, 1999). Vanuit wederzijds vertrouwen en respect kunnen hoge werkeisen worden gezien als kans om te leren. Men analyseert, pakt problemen aan, probeert nieuwe dingen uit en mag fouten maken waarvan weer wordt geleerd. Zo kunnen onderwijsprofessionals zich vanuit verbondenheid met anderen verder ontwikkelen en onderwijs verder brengen (Koffeman, 2021).

Verbinding met anderen is ook nodig om bij complexe vraagstukken meer gebruik te maken van elkaars expertise. In het verleden werd het leraarsvak dikwijls als een hardnekkig stand alone beroep getypeerd (zie bijvoorbeeld Little, 1990). Maar als gevolg van de toegenomen complexiteit en dynamiek in het onderwijs verschuift dit beroepsbeeld

naar steeds meer teamwerk. Om goed pedagogisch, didactisch en vakinhoudelijk te handelen, wordt de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van leerlingen of studenten steeds vaker gedeeld met collega's. Bijvoorbeeld door gezamenlijke reflectie of onderwijsontwikkeling om een gemeenschappelijk doel te bereiken (Van Middelkoop, Portielje & Horsselenberg, 2018). De traditionele individuele autonomie van onderwijsgevenden verschuift zo naar een gedeelde autonomie van onderwijsteams. Met een team bedoel ik een groep individuen die in onderlinge afhankelijkheid, gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de resultaten, en die door anderen in de organisatie als sociale entiteit worden (h)erkend (Cohen & Bailey, 1997). Teams zijn succesvol wanneer teamleden elkaars unieke expertise benutten door deze te delen en te bediscussiëren, hierop voort te bouwen en gezamenlijk te komen tot gedeelde inzichten, waardoor teams slimme oplossingen of nieuwe kennis kunnen verwerven (Van den Bossche, Gijselaers, Segers & Kirschner, 2006). Dit proces wordt *teamleren* genoemd en is een effectief proces gebleken om onderwijs verder te brengen (Koeslag-Kreunen, Van den Bossche, Van der Klink & Gijselaers, 2020). Werken in teams biedt ook kansen om in te spelen op de veelzijdigheid aan rollen, en op diversiteit, multidimensionaliteit en veranderingen. Je hoeft als onderwijsprofessional gelukkig niet alles alleen te doen en te kunnen.

Leiderschap is cruciaal voor effectieve samenwerking in teams vanuit wederzijds vertrouwen en respect. Dit leiderschap verschuift steeds meer van het klassieke aansturen van individuen naar het ondersteunen van teams. Bijvoorbeeld door faciliteren, aanmoedigen, voordoen, structureren, coördineren, feedback vragen en geven, en ruimte en vertrouwen geven (Koeslag-Kreunen, Van den Bossche, Hoven, Van der Klink & Gijselaers, 2018). Deze verschillende leiderschapsgedragingen kunnen zowel door de formele leidinggevende (verticaal) als door de teamleden zelf (gedeeld) worden ingezet om teamwerk effectief te ondersteunen (Koeslag-Kreunen et al., 2018). Dit vindt plaats in een interactief proces. Om te bepalen welk gedrag in een specifieke

situatie nodig is speelt de gedeelde taakopvatting van teamleden een belangrijke rol (Koeslag-Kreunen et al., 2018). Is er routine nodig, dan volstaan coördineren, structureren en actief monitoren van uitkomsten. Is er innovatie nodig, dan is het van belang aan te moedigen, uit te dagen, nieuwe perspectieven in te brengen en het doorbreken van standaarden te stimuleren. Teams die in de gaten hebben dat onderwijsinnovatie nodig is blijken elkaar onderling goed aan te kunnen sturen (Koeslag-Kreunen, Van den Bossche, Van der Klink & Gijselaers, 2021). Is dat niet het geval maar wel nodig, dan hebben teams formele leiders nodig die hen stimuleren meer gebruik te maken van elkaars expertise, en hun onderlinge afhankelijkheid en onderlinge samenwerking te versterken (Koeslag-Kreunen et al., 2021).

Tot slot is een organisatie-inrichting essentieel die het wederzijds vertrouwen en respect, teamwerk en leiderschap faciliteert. Het primaire proces is leidend bij het maken van keuzes over het inrichten van een arbeidsorganisatie die het werkplezier van onderwijsprofessionals ondersteunt. Hoe dat er precies uitziet is afhankelijk van de specifieke context en onderwijsopdracht. Als het lukt om taken en verantwoordelijkheden die bij het primaire proces horen zoveel mogelijk in samenhang en met minder arbeidsdeling[8] te organiseren in teams, kan dit de wendbaarheid en het werkplezier van onderwijsprofessionals vergroten. Op die manier kunnen onderwijsprofessionals zelf maximaal richting geven aan hun werk en dit kan niet alleen hun werkplezier maar ook de onderwijskwaliteit ten goede komen (Kuipers, Van Amelsfoort & Kramer, 2019; Van der Hilst, 2019). Dat kan worden vormgegeven door teams met een passende omvang in te richten, die elkaars rollen, taken en verantwoordelijkheden kennen en bewust hebben gekozen voor een besluitvormingsproces (Van der Hilst, 2019). Hierdoor kunnen teams hun regel- en handelingsruimte benutten (Kuipers et al., 2018; Van Middelkoop et al., 2018) en aanspreekbaar zijn op teamresultaten (Zestor, 2018).

[8] Arbeidsdeling betekent het opsplitsen van taken en het verdelen van die taken over verschillende (gespecialiseerde) personen.

De genoemde vier pijlers voor een leer- en werkomgeving die onderwijsprofessionals ondersteunt –wederzijds respect en vertrouwen, teamwerk, leiderschap, organisatie-inrichting– bieden aanknopingspunten om toe te werken naar professionelere schoolorganisaties. Er is echter beperkte kennis beschikbaar over welke ondersteuning teams en leidinggevenden nodig hebben om een dergelijke arbeidsorganisatie te realiseren (zie bijvoorbeeld Brouwer, Hermanussen, Doppenberg, Van den Hout & Van Kan, 2019 in de mbo-context). Longitudinaal onderzoek is nodig om te weten hoe teams en leiderschap zich ontwikkelen in een school, hoe dit doorwerkt in werkplezier en welke factoren daarbij belangrijk zijn (Koeslag-Kreunen et al., 2021). Ook ontbreekt in schoolorganisaties afstemming tussen schoolontwikkeling enerzijds en onderwijsdoelen of ontwikkelmogelijkheden van onderwijs- én leidinggevenden anderzijds; zowel op papier als in de praktijk van alledag (zie bijvoorbeeld Knies et al., 2021 in de vo-context). Onze tweede onderzoeksvraag luidt daarom: hoe kunnen onderwijsprofessionals schoolorganisaties doorontwikkelen?

Onderzoekslijn 3. Eigentijds opleiden en duurzaam professionaliseren

Goed opleiden en professionaliseren van onderwijsprofessionals is essentieel om onderwijstalent aan te trekken en behouden en werkplezier te bevorderen. Ik kies ervoor om opleiden en professionaliseren in één adem te noemen. Dit is met name ingegeven door de wens toe te werken naar doorgaande professionalisering van onderwijsprofessionals[9]. Beginnend bij de initiële opleiding, via de inductiefase naar ervaren en expertniveau, in partnerschappen van lerarenopleidingen en beroepspraktijken voor duurzame ontwikkeling gedurende de loopbaan. Intensieve samenwerking tussen opleidingen, werkveld en kenniscentra is hierbij onmisbaar. Studenten leren immers door een integratie van praktijkervaringen en verschillende expertises die komen van verschillende bronnen (Leeferink, Koopman, Beijaard & Ketelaar, 2015). Brouwer, Hermanussen, Doppenberg, Van den

[9] https://www.platformsamenopleiden.nl
[10] Inductiepraktijken zijn bedoeld voor het onboarden oftewel inwerken van startende onderwijsprofessionals.

Hout & Van Kan (2021) tonen bovendien dat het ontwikkelen van inductiepraktijken[10] van zij-instromers in het mbo een co-creatie moet zijn van instituutsopleiders, praktijkopleiders en starters om de (hoge) uitval van starters te verminderen.

Aan beroepsopleidingen, zoals lerarenopleidingen, wordt gevraagd beter en sneller in te spelen op veranderingen in professies en zelfs op te leiden voor nog niet-bestaande beroepen (Lehtinen et al., 2014). Vreuls, Koeslag-Kreunen, Van der Klink, Nieuwenhuis & Boshuizen (under revision) beschrijven dit vraagstuk als responsieve curriculumontwikkeling, waarbij teams van onderwijsprofessionals onderwijsprogramma's ontwikkelen die open, flexibel en authentiek zijn. Hun onderzoek toont dat teamleden in het beroepsonderwijs hier verschillend mee omgaan en ondersteuning (en lef) nodig hebben om de soms starre barrières in hun organisatie te doorbreken (Vreuls et al., *under revision*).

Daarnaast geeft een (herijkt) beroepsbeeld van onderwijsprofessionals inzicht in welke vermogens (zittende en aankomende) onderwijsprofessionals nodig hebben om eigentijds onderwijs te kunnen verzorgen dat leerlingen activeert en motiveert, zoals adaptief vermogen. Dit geeft ook aanleiding tot onderzoek naar hoe zij die vermogens kunnen verwerven. Zo is specifieke kennis nodig over hoe (nieuwe) leraren zich het begeleiden en bevorderen van (diepgaand) leren van leerlingen eigen kunnen maken, om de toegenomen diversiteit beter te bedienen (Swinkels, Koopman & Beijaard, 2013; Koopman, 2017). Bovendien blijkt dat ontwikkelingsgerichte coaching in het verwerven van dit soort leerkrachtvaardigheden nodig is. Zo kunnen opleidingstraject en begeleiding van aankomende en beginnende leerkrachten beter aansluiten op wat hun verschillende beginsituaties nodig hebben, in nauwe samenwerking met opleidingsscholen tot en met de inductiefase (Tas, 2020). De veranderende beroepspraktijk van onderwijsprofessionals toont ook de voortdurende behoefte aan en kansen voor duurzame professionele ontwikkeling. Dit heeft aandacht



nodig, omdat onderwijsprofessionals lang niet altijd de daarvoor bestemde uren (kunnen) benutten. Bijvoorbeeld als er sprake is van een gebrek aan wederzijds vertrouwen en respect, oppervlakkige samenwerking (Moraal, De Vries & Van Veen, 2021), wanneer zij het nut niet inzien, geen eigenaarschap voelen of handelingsverlegen zijn (Ketelaar, Koopman, Den Brok, Beijaard & Boshuizen, 2014).

Deze voorbeelden illustreren de vraag hoe we nieuwe onderwijsprofessionals goed kunnen opleiden. Die vraag is al actueel sinds het ontstaan van lerarenopleidingen in de negentiende eeuw (Van Essen, 2006). En met alleen goed opleiden zijn we er niet. De behoefte aan en kansen voor duurzame professionele ontwikkeling vragen om een betere aansluiting tussen onderwijsdoelen, schoolorganisatie en ontwikkelpotentieel van onderwijs- én leidinggevenden (Knies et al., 2021; Koffeman, 2021; Moraal et al., 2021). Onze derde onderzoeksvraag luidt daarom: *hoe kunnen onderwijsprofessionals hun (aanstaande) collega's eigentijds opleiden en duurzaam professionaliseren en welke competenties zijn daarvoor nodig?*

Door onderzoek vanuit de genoemde drie aanknopingspunten (onderzoekslijnen) wil ons lectoraat eraan bijdragen dat onderwijsprofessionals fier kunnen inspelen op de complexiteit en dynamiek in hun werk, door hun werkplezier en de aantrekkelijkheid van het beroep te versterken.

Inbedding lectoraat binnen Hogeschool Utrecht en de regio Utrecht

Ons lectoraat wil bijdragen aan de centrale vraagstelling van het Kenniscentrum Leren en Innoveren (KC LENI)[11] – waar ons lectoraat is ingebed – door onze specifieke focus op onderwijsprofessionals in het po, vo, mbo en hbo. Deze focus sluit tevens aan op actieplannen in de regio Utrecht waarvoor we een belangrijke kennispartner willen zijn. Deze regionale actieplannen zijn gericht op het aantrekken en behouden van onderwijstalent, het opleiden en begeleiden in de school en het nieuwe opleiden[12] (Utrecht Leert, 2020a, 2020b, 2020c). De ambities van Hogeschool Utrecht (HU) zijn hier nauw mee verbonden. HU heeft het zwaartepunt *Samen Lerend* ingericht voor toekomstbestendig onderwijs in de regio. Ook is de HU een belangrijke partner in de *Utrecht Leert Opleidingsalliantie* (ULOA) samen met Universiteit Utrecht, de Marnix Academie, de Hogeschool voor de Kunsten en de Universiteit voor de Humanistiek. ULOA wil intensief samenwerken met scholen en besturen bij het doen van onderzoek en het ontwikkelen van flexibele en doorgaande leer-, ontwikkel- en specialisatietrajecten voor nieuwe, beginnende en ervaren onderwijsprofessionals (Utrecht Leert, 2020d). Ook kunnen we in samenwerking met het *Teaching and Learning Network* (TLN), en met andere lectoraten, kenniscentra, onderwijsinstituten/-diensten en HU-zwaartepunten bijdragen aan professionalisering van (teams van) onderwijsprofessionals binnen de HU, en daarmee aan de kwaliteitscultuur en de onderwijskwaliteit van de hogeschool zelf.

[11] Centrale vraagstelling Kenniscentrum Leren en Innoveren: op welke wijze kunnen professionals omgaan met complexiteit en dynamiek in beroepspraktijken en richting geven aan hun handelen en ontwikkeling? Welke competenties zijn nodig, en hoe helpt onderwijs daarbij?

[12] Met het nieuwe opleiden wordt in deze context bedoeld: flexibilisering en het leveren van maatwerk in de organisatie en inrichting van lerarenopleidingen. Zie bijvoorbeeld ook https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/10/12/bestuursakkoord-flexibilisering-lerarenopleidingen

Lectoraatsleden

Het lectoraat Werken in Onderwijs bestaat uit de lector, het kernteam en de binnenkring. Ook werken we aan een buitenkring van critical friends. Onderstaande *kernteamleden* en de lector ontwikkelen de strategie en het onderzoeksportfolio, doen onderzoek en begeleiden onderzoekers vanuit een of meerdere onderzoekslijnen.

Dr. Patricia Brouwer is als hogeschoolhoofddocent verbonden aan de lectoraten Werken in Onderwijs en Beroepsonderwijs. Zij is gespecialiseerd in (praktijk)vraagstukken over samenwerken in opleidingsteams, docentprofessionalisering en toekomstbestendig leraarschap. Patricia werkt tevens bij het TLN aan de professionalisering van HU-docenten en -onderzoekers.

Dr. Maaike Koopman is als hogeschoolhoofddocent verbonden aan de lectoraten Werken in Onderwijs en Beroepsonderwijs. Zij combineert onderwijs en onderzoek over de vraag hoe docenten, nu en in de toekomst, het leren van leerlingen en studenten optimaal kunnen (leren) ondersteunen. Ze is tevens betrokken bij de ontwikkeling van de flexibele deeltijdpabo voor academici in samenwerking met Universiteit Utrecht en Instituut Theo Thijssen.

Dr. Tamar Tas promoveert in november 2021 op het onderwerp Learning to teach in elementary education (2020). Zij doet onderzoek naar het ontwerp en de effectiviteit van ontwikkelingsgerichte coaching, die het leren lesgeven op de lerarenopleiding verbindt met het leren lesgeven in de onderwijspraktijk. Ze is tevens lerarenopleider bij Instituut Theo Thijssen.

Dr. Elske van den Boom-Muilenburg promoveerde op onderzoek naar de rol van schoolleiderschap bij het duurzaam werken aan onderwijsontwikkeling met professionele leergemeenschappen. Ze is onder andere geïnteresseerd in thema's op het gebied van teamleren, leiderschap, sociaal kapitaal en de school als organisatie. Elske is



Kernteam lectoraat Werken in Onderwijs, van links naar rechts: Maaike Koopman, Tamar Tas, Mieke Koeslag-Kreunen, Carola Hampel, Patricia Brouwer.
Niet op de foto: Elske van den Boom-Muilenburg.

tevens verbonden aan het lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs.

Carola Hampel is de managementassistent van het lectoraat. Zij is daarnaast managementassistent bij het lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs en lid van het projectbureau van het KC LENI. Daarnaast ondersteunt zij de Privacy Officer binnen KC LENI en adviseert met betrekking tot AVG wet- en regelgeving.

Onderstaande *binnenkringleden* zijn momenteel betrokken bij het voorbereiden, uitvoeren of afronden van onderzoek binnen het lectoraat Werken in Onderwijs. Tussen haakjes staat waar zij tevens werken of studeren.

- *Drs. Anneke Offereins* (docent Institute for People and Business, en promovenda bij lectoraat Organiseren van Waardig Werk)
- *Corleen Knieriem MEd* (docent, Instituut Social Work en het Teaching and Learning Network)
- *Dave Pieterse* (afstudeerder Institute for People and Business)
- *Edy van Renselaar MEd* (lerarenopleider Instituut Archimedes, i.s.m. lectoraat Beroepsonderwijs)
- *Drs. Ginny Vlieks* (docent masteropleiding Educational Needs, Seminarium voor Orthopedagogiek)
- *Joyce Vreuls MSc* (onderwijskundige en docent Verpleegkunde Zuyd Hogeschool, en promovenda lectoraat Professionalisering van Onderwijs, Zuyd Hogeschool en Open Universiteit)
- *Lisette Blokland MSc* (docent Instituut Pedagogiek, i.s.m. lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs en lectoraat Normatieve Professionalisering)
- *Mare de Groot MSc* (directeur Podiumkunsten, Zuyd Hogeschool en onderzoeker lectoraat Professionalisering van Onderwijs, Zuyd Hogeschool en Open Universiteit)
- *Drs. Nancy Robben* (docent Institute for People and Business)
- *Nemo Deumes* (afstudeerder Institute for People and Business)
- *Drs. Oscar Terpstra* (lerarenopleider master, Instituut Archimedes)

- *Roos Hijner MSc* (onderzoeker ECHT onderwijs arbeids- en organisatiedeskundige Universitair Medisch Centrum Utrecht gedragspsycholoog Neuro Habits)
- *Ryan Jansen MSc* (lerarenopleider Instituut Archimedes)
- *Samir Puyan* (afstudeerder Institute for People and Business, i.s.m. lectoraat Organiseren van Waardig Werk)
- *Saskia Brokamp MSc* (docent Seminarium voor Orthopedagogiek)
- *Drs. Thijs Verheijen* (docent Institute for People and Business)
- *Tim Grandiek MSc* (secretaris Kenniscentrum Leren en Innoveren)













Onderzoekslijn 1: Beroepsbeeld

Onderzoeksproject	Betrokken lectoraatslid
Expeditie Lerarenagenda, adaptief vermogen, po-vo-mbo	Patricia Brouwer
Beroepsbeeld van de HU-docent (oriëntatiefase), hbo	Thijs Verheijen, Mieke Koeslag-Kreunen
Mentale modellen van teamleiders, hbo	Mieke Koeslag-Kreunen

Onderzoekslijn 2: Schoolorganisatie

Onderzoeksproject	Betrokken lectoraatslid
Anders organiseren in het onderwijs, po-vo-mbo	Elske van den Boom-Muilenberg, Tim Grandiek, Nancy Robben, Mieke Koeslag-Kreunen
Teamontwikkeling en werkdruk, hbo	Samir Puyan, Elske van den Boom-Muilenburg, Anneke Offereins, Patricia Brouwer, Mieke Koeslag-Kreunen
Collectief handelingsvermogen in teams, mbo	Patricia Brouwer, Elske van den Boom-Muilenburg
Teamwerk en leiderschap in docententeams, hbo	Mare de Groot, Mieke Koeslag-Kreunen

Onderzoekslijn 3: Opleiden en professionaliseren

Onderzoeksproject	Betrokken lectoraatslid
Ontwikkelingsgerichte coaching van leerkrachtvaardigheden, po	Tamar Tas, Saskia Brokamp
Responsieve curriculumontwikkeling, hbo	Joyce Vreuls, Mieke Koeslag-Kreunen
Ontwikkeling leerkrachtvaardigheden, vo	Oscar Terpstra, Ryan Jansen
Begeleiding van starters, po	Tamar Tas, Ginny Vlieks, Mieke Koeslag-Kreunen
Praktijken van zij-instromers, po	Nemo Deumes, Dave Pieterse, Roos Hijner, Maaike Koopman
Evaluatie leerteamleren en de rol van de docent, hbo	Corleen Knieriem, Maaike Koopman
Co-creatie inductiepraktijken zij-instromers (oriëntatiefase), mbo	Edy van Renselaar, Patricia Brouwer, Mieke Koeslag-Kreunen
Student & Teacher voice (oriëntatiefase), vo	Lisette Blokland, Mieke Koeslag-Kreunen

Tabel 3. Voorbeelden van onderzoeksprojecten van het lectoraat Werken in Onderwijs.[13]

[13] Onze website https://www.hu.nl/onderzoek/werken-in-onderwijs beschrijft alle lopende onderzoeksprojecten.

“

Fier zijn geeft werkplezier waarmee de kwaliteit van werk omhoog kan gaan.

CONCLUSIE

De veelzijdigheid van werken in het onderwijs is een prachtige kans voor duurzame ontwikkeling van onze samenleving. Dat mag gefierd worden. Fier zijn geeft werkplezier waarmee de kwaliteit van werk omhoog kan gaan. Werkplezier ontstaat door een goede balans tussen enerzijds de hoge eisen die aan het werk worden gesteld (zoals inspelen op veranderingen en cognitieve belasting) en anderzijds de energiebronnen die helpen om aan die werkeisen aan te kunnen (zoals eigen regel- en beslisruimte en ontwikkelmogelijkheden). Door toename in werkdruk, imagoschade en tekorten, lijkt er echter een steeds grotere groep onderwijsprofessionals te ontstaan die onder de complexiteit en dynamiek gebukt gaat, en een steeds kleinere groep die met plezier werkt aan zijn of haar cruciale maatschappelijke opgave.

Het lectoraat Werken in Onderwijs wil hierop acteren en het beroep van onderwijsprofessionals in de volle breedte versterken. Zodat werken in onderwijs aantrekkelijker wordt en onderwijsprofessionals weer volop plezier krijgen in hun werk. De volgende onderzoeksvraag staat daarbij centraal: hoe kunnen onderwijsprofessionals inspelen op de complexiteit van werken in onderwijs en wat vraagt dit aan ontwikkeling van (1) het beroepsbeeld, (2) de schoolorganisatie en (3) het opleiden en professionaliseren van onderwijsprofessionals?

Onderwijsprofessionals met werkplezier die fier vorm kunnen geven aan hun betekenisvolle baan, daar willen we met praktijkgericht onderzoek aan bijdragen. Uiteindelijk hoop ik dat we hiermee een bijdrage kunnen leveren aan het aantrekken en behouden van nieuw, diverser en gemotiveerd onderwijstalent, en het leveren van onderwijskwaliteit voor alle leerlingen en studenten. Ga met ons in gesprek als je wilt meedoen, op de hoogte wilt blijven, opmerkingen, vragen of ideeën hebt. Samen komen we verder.

“

You’re the meaning in my life. You’re the inspiration.

Chicago

DANKWOORD

Negeren bleek geen optie. Met veel genoegen woonden wij onderaan de Sint-Pietersberg. Toen kwam de vacature voor lector Werken in Onderwijs in Utrecht. ‘Negeren’, dacht ik. ‘Negeren, niet alles overhoop halen’. Dat bleek geen optie. De vacature kroop onder mijn huid want de contouren van dit nieuw te starten lectoraat brachten mijn achtergrond, werk, ambities en interesses volledig samen. Sinds november 2020 ben ik met veel plezier lector van het nieuwe lectoraat Werken in Onderwijs en zijn we als gezin verhuisd naar onze nieuwe banen, een nieuw huis en een nieuwe school: met dikke tranen weg van heuvels en Bourgondisch comfort, en met een volle lach dichterbij onze Achterhoekse wortels.

Wat een prachtige kans om een nieuw lectoraat op te mogen bouwen voor dit zeer urgente en maatschappelijk relevante thema: met hulp van onderzoek – in verbinding met de beroepspraktijk, het HU-onderwijs en de wetenschap – eraan werken het onderwijs aantrekkelijker te maken en bijdragen aan het werkplezier van onderwijsprofessionals.

Deze openbare les markeert de start. Die is mogelijk gemaakt door het vertrouwen, de inbreng en kansen geboden door mijn lectoraatsleden, het College van Bestuur van Hogeschool Utrecht, mijn collega’s binnen het kenniscentrum LENI en directeur Elly de Bruijn, de inspiratie van (oud-) collega’s, leerlingen en studenten, Wim Gijselaers, Guus Vijgen en Therese Grohnert die mij uitdaagden mijn eigen verhaal te gebruiken, en mijn kritische tegenlezers Patricia Brouwer, Maaike Koopman, Tamar Tas en Elske van den Boom-Muilenburg. Daarvoor mijn grote dank. Mijn familie en vrienden – en dan vooral mijn *power* mama en *power* vriendinnen – ben ik zeer dankbaar voor de vitale relativering, verlichting, energie en ontspanning die jullie geven.

En boven alles maakt mijn topteam thuis mijn werk en het plezier dat ik daarin heb mogelijk: lieve Jeroen, Fiep en Kaat, jullie zijn mijn allergrootste schatten en partners in het avontuur, in het centrum van dat wat echt telt: het leven van vandaag de dag.

Mieke Koeslag-Kreunen
Oktober 2021

CURRICULUM VITAE



Dr. Mieke Koeslag-Kreunen is sinds de start in november 2020 lector Werken in Onderwijs bij Kenniscentrum Leren en Innoveren. Ze is tevens associate researcher aan Universiteit Maastricht en lid van de onlangs gestarte landelijke Programmacommissie Werken in het Onderwijs van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). Mieke is opgeleid als basisschoolleerkracht (Saxion Hogeschool, 2002) en combineerde haar studie Onderwijskunde (Radboud Universiteit, 2004) met lesgeven in Nijmegen. Ze was lerarenopleider aan de pedagogische academie voor basisonderwijs in Limburg (Zuyd/Fontys) en gaf leiding aan curriculuminnovaties. Mieke promoveerde op leiderschap voor teamleren om onderwijsontwikkeling te laten slagen (Universiteit Maastricht, 2018) en was onderzoeker bij het lectoraat Professionalisering van het Onderwijs van Zuyd Hogeschool. Ze benutte de inzichten om teams te (bege)leiden in het ontwerpen van studeerbare onderwijsprogramma's en om het teamwerk en leiderschap te versterken in de hogeschool.

Mieke Koeslag-Kreunen is in haar werk steeds opnieuw nieuwsgierig naar de vraag hoe betrokkenheid, gedeelde verantwoordelijkheid en ieders kwaliteiten verhoogd en beter benut kunnen worden. Ze combineert praktijkinzichten en onderwijs- en organisatiewetenschappen en

werkt samen met wetenschappelijke partners en onderwijsprofessionals binnen en buiten de HU. Ze publiceert haar werk in internationale peer reviewed tijdschriften, handboeken, vakbladen en op websites. Ze geeft tevens presentaties en workshops in de beroepspraktijk en op (inter)nationale congressen. Ze is lid van: American Educational Research Association (AERA) divisie Education in the Professions (tot 2020); Vereniging Onderwijs Research (VOR) divisies Hoger Onderwijs en Beleid & Organisatie; Vereniging voor Lerarenopleiders (VELON); en het onderzoeksnetwerk Wonder voor Boundary Crossers. Ze doet daarnaast reviewactiviteiten voor onder meer de Comeniusbeurs van NRO; de Onderwijs Research Dagen (ORD); het VELON-congres; EARLI Sig 14 Learning and Professional Development; Interdisciplinary Group Research; Educational Management Administration & Leadership; en Group Processes & Intergroup Relations.

REFERENTIES

Beijaard, D. (2019). *De leraar van morgen: Versterking en verandering van de identiteit en het beroepsbeeld van leraren* [oratie]. Technische Universiteit Eindhoven, https://research.tue.nl/en/publications/de-leraar-van-morgen-versterking-en-verandering-van-de-identiteit

Beijaard, D, & Meijer, P. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. In J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 177–192). SAGE Publications.

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: Ethiek, politiek en democratie.* Boom uitgevers.

Borman, G.D. & Dowling, N.M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research, 78* (3), 367–409, https://doi.org/10.3102/0034654308321455

Brouwer, P., Hermanussen, J., Doppenberg, J.J., Van den Hout, J. & Van Kan, C. (2019). *Samenwerken aan onderwijskwaliteit.* Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, https://ecbo.nl/wp-content/uploads/sites/3/2019-05-Samenwerken-aan-onderwijskwaliteit.pdf

Brouwer, P., Van Kan, C., Helms-Lorenz, M. & Hofland, A. (2021). *Co-creatie van inductiearrangementen in het mbo.* Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, https://www.nwo.nl/projecten/40518500003-0

Cohen, S.G. & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management, 23 (3),* 239-290, https://doi.org/10.1177/014920639702300303

Commissie Onderwijsbevoegdheden (2021). *Hoge lat, lagere drempels,* https://www.onderwijsbevoegdheden.com/post/hoge-lat-lagere-drempels

Cörvers, F., Mommers, A., Van der Ploeg, S. & Sapulete, S. (2017). *Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw.* ROA Reports, https://doi.org/10.26481/umarep.2017005

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11* (4), 227-268, https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86* (3), 499-512, https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

Edmondson, A.C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly, 44* (2), 350-383, https://doi.org/10.2307/2666999

Fontein, P., Adriaens, H., Uijl den, M. & Vos de, K. (2015). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel po, vo en mbo 2015-2025.* CentERdata, https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/73302/73302_workininr.pdf?sequence=1

Fukkink, R.G. (2015). *Van startbekwaam tot stadsbekwaam: Lectorale rede.* Hogeschool van Amsterdam, https://www.researchgate.net/profile/Ruben-Fukkink/publication/277657264_Van_startbekwaam_tot_stadsbekwaam/links/566df09f08aea0892c528f15/Van-startbekwaam-tot-stadsbekwaam.pdf

Galan Groep (2021). *Omwille van goed onderwijs: Verkenning scenario's kennisinfrastructuur,* https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2021/02/05/rapport-omwille-van-goed-onderwijs

Greven, K. & Andriessen, D. (2019). Practice-based Research Impact Model for Evaluation: PRIME. *EAIR 41st Annual Forum.*

Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference, What is the research evidence? ACER Research Conference*, http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/

Held, M., Medendorp, L. & Snoek, M. (Eds.) (2019). *Beroepsbeeld mbo docent: Ontwikkeling van starter tot expert: handvat voor professionele ontwikkeling.* BVMBO.

Hummel, L., Hooftman, W. & Schelvis, R. (2019). *Werkdruk in het onderwijs.* TNO, https://www.voion.nl/media/2104/werkdrukinhetonderwijs.pdf

Humphrey, S.E., Nahrgang, J.D. & Morgeson, F.P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: A meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology, 92* (5), 1332-1356, https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1332

Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte [oratie].* Open Universiteit, https://www.ou.nl/documents/40554/111664/Oratie_Kessels_20120411_WEB.pdf

Ketelaar, E., Koopman, M., Den Brok, P., Beijaard, D. & Boshuizen, H.P.A. (2014). Teachers' learning experiences in relation to their ownership, sense-making and agency. *Teachers and Teaching, 20* (3), 314-337, https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848523

Knies, E., Leisink, P. & Penning de Vries, J. (2021). *Strategisch personeelsbeleid in het VO 2020-meting, Universiteit Utrecht,* https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/001/192/original/VO-monitor_SHRM_2020.pdf?1615271946

Koeslag-Kreunen, M., Brouwer, P., Koopman, M. & Hampel, C. (2021). *Structuurnota lectoraat Werken in Onderwijs.* [Lectoraatsplan]. Kenniscentrum Leren en Innoveren. Hogeschool Utrecht.

Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Hoven, M., Van der Klink, M. & Gijselaers, W. (2018). When leadership powers team learning: A meta-analysis. *Small Group Research, 49* (4), 475-513, https://doi.org/10.1177/1046496418764824

Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Van der Klink, M. & Gijselaers, W. (2020). Who leads? Shared leadership in teams for educational change. In G. París, C. Quesada-Pallarès, A. Ciraso-Calí, & H. Roig-Ester (Eds.), *Professional learning & development: From innovative research to innovative interventions.* Book of abstracts of the EARLI SIG14 2020 Conference (p. 73). Earli SIG 14, https://doi.org/10.6084/m9.figshare.12515342

Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Van der Klink, M.R. & Gijselaers, W.H. (2021). Vertical or shared? When leadership supports team learning for educational change. *Higher Education, 82* (1), 19-37, https://doi.org/10.1007/s10734-020-00620-4

Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Van der Klink, M. & Gijselaers, W. *(in progress). What do they think? An elicitation study on team leaders' mental models, situation models, and leadership scripts.*

Koopman, M. (2017). *Diep leren: Praktische handreikingen voor het bevorderen van diep leren bij leerlingen in het voortgezet onderwijs.* Technische Universiteit Eindhoven, https://pure.tue.nl/ws/portalfiles/portal/76093257/NRO_praktijk_boek_Diep_Leren_opgemaakt_def.pdf

Koffeman, A. (2021). Onzekerheid als belemmering en als voorwaarde voor het leren van leraren: Op zoek naar druk als desirable difficulty. *Pedagogische Studiën, 97,* 444-452.

Kuipers, H., Van Amelsvoort, P. & Kramer, E.H. (2018). *Het nieuwe organiseren: Alternatieven voor de bureaucratie.* Acco Uitgeverij.

Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D. & Ketelaar, E. (2015). Unraveling the complexity of student teachers' learning in and from the workplace. *Journal of Teacher Education, 66* (4), 334-348, https://doi.org/10.1177/0022487115592163

Lehtinen, E., Hakkarainen, K. & Palonen, T. (2014). Understanding learning for the professions: How theories of learning explain coping with rapid change. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning. Springer International Handbooks of Education* (pp. 199-224). Springer, https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_8

Lindemann, B. & Van Eijck, K. (2013). *De positionering en maatschappelijke opdracht van de school: Versterken van maatschappelijke waardecreatie door de school. PO raad,* https://www.poraad.nl/files/themas/school_kind_omgeving/de_positionering_en_maatschappelijke_opdracht_van_de_school_0.pdf

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91*, 509-536.

Lockhorst, D., Brouwer, P., Louws, M., Van der Pers, M., Schenke, W., De Vries, B. & Walraven, A. (2020). *Onderzoeksplan Expeditie Lerarenagenda*, https://expeditielerarenagenda.nl/product/onderzoeksplan-expeditie-lerarenagenda/

Louws, M., Brouwer, P., Middelbeek, L., Van der Pers, M., Schenke, W., De Vries, B. & Walraven, A. (2021). Adaptief vermogen [Papersymposium Expeditie Lerarenagenda 2020-2023]. *Onderwijs Research Dagen*.

McKinsey & Company (2020). *Een verstevigd fundament voor iedereen: Een onderzoek naar de doelmatigheid en toereikendheid van het funderend onderwijs (primair en voortgezet)*, https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/een-verstevigd-fundament-voor-iedereen

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2019). *Relevante cijfers Arbeidsmarkt Leraren 2019: Samenvatting van cijfers en onderzoeken over de arbeidsmarkt voor leraren po, vo en mbo* (issue december), https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2019/12/16/kamerbrief-over-de-arbeidsmarkt-voor-leraren-2019

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2020a). *Trendrapportage Arbeidsmarkt Leraren po, vo en mbo 2020* (Issue december), https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/12/09/trendrapportage-arbeidsmarkt-leraren-po-vo-en-mbo-2020

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2020b). *Verbeteraanpak passend onderwijs en route naar inclusiever onderwijs*, https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/kamerstukken/2020/11/04/kamerbrief-evaluatie-en-verbeteraanpak-passend-onderwijs/kamerbrief-evaluatie-en-verbeteraanpak-passend-onderwijs.pdf

Moraal, E., De Vries, S. & Van Veen, K. (2021). De relatie tussen schoolvisie, schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten. *Pedagogische Studiën, 97*, 403-419.

OECD (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the Future*. OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/9789264257658-en

Onderwijsinspectie (2020a). *Routes naar het leraarschap*, https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2020/04/22/routes-naar-het-leraarschap

Onderwijsinspectie (2020b). De staat van het onderwijs. In *Onderwijsverslag over het jaar 2020*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/staat-van-het-onderwijs-2020

Onderwijsraad (2018). *Ruim baan voor leraren*, https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/11/07/ruim-baan

Pillen, M., Beijaard, D. & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19 (6), 660-678, https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455

Rooijendijk, C. (2020). *Een jaar uit het leven van een basisschooldirecteur.* Atlas Contact.

Rosso, B.D., Dekas, K.H. & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior, 30,* 91-127, https://doi.org/10.1016/j.riob.2010.09.001

Schaufeli, W.B., Taris, T.W. & Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology, 57* (2), 173-203, https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00285.x

Schnabel, P., Ten Dam, G., Douma, T., Van Eijk, R., Tabarki, F., Van der Touw, A., Verweij, J. & Visser, M. (2016). *Ons onderwijs2032: Eindadvies,* https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/01/23/eindadvies-platform-onderwijs2032-ons-onderwijs2032

Schreurs, B., Van den Broeck, A., Notelaers, G., Van der Heijden, B. & De Witte, H. (2012). De relatie tussen werkeisen, energiebronnen, spanning en werkplezier: Een kwestie van leeftijd? *Gedrag & Organisatie, 25* (1), https://doi.org/10.5117/2012.025.001.00

Snoek, M., De Wit, B. & Dengerink, J. (2020). Een gedeeld beroepsbeeld voor de leraar. In M. Snoek, I. Pauw, J. Van Tartwijk (Eds.). *Leraar, een professie met perspectief 1: Een veelzijdig beroepsbeeld* (pp. 17-25). Ten Brink Uitgevers.

Swinkels, M.F.J., Koopman, M. & Beijaard, D. (2013). Student teachers' development of learningfocused conceptions. *Teaching and Teacher Education,* 34, 26-37, https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.003

Tas, T. (2020). *Learning to teach in elementary education.* Rijksuniversiteit Groningen, https://doi.org/10.33612/diss.147025032

United Nations. (2015). *Sustainable Development Goals,* https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/

Utrecht Leert. (2020a). *Actieplan Utrecht Leert, deel 1: Uitwerking noodplan PO*. Utrechtse Onderwijsagenda.

Utrecht Leert. (2020b). *Actieplan Utrecht Leert, deel 2: Uitwerking actieplan vo (concept)*. Utrechtse Onderwijsagenda.

Utrecht Leert. (2020c). *Actieplan Utrecht Leert, deel 3: Uitwerking actieplan mbo* (concept). Utrechtse Onderwijsagenda.

Utrecht Leert. (2020d). *Actieplan Utrecht Leert, deel 4: Uitwerking actieplan lerarenopleidingen* (concept). Utrechtse Onderwijsagenda.

Van den Bossche, P., Gijselaers, W., Segers, M. & Kirschner, P. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors. *Small Group Research, 37* (5), 490-521, https://doi.org/10.1177/1046496406292938

Van der Hilst, B. (2019). *Teamgericht organiseren in het onderwijs: Sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier.* Ridderprint, https://www.publicatie-online.nl/publicaties/ben-van-der-hilst

Van der Zande, E. & Bakker, C. (2021). *Leraar, waar sta je voor?* Hogeschool Utrecht, https://www.hu.nl/-/media/hu/documenten/onderzoek/projecten/leraar-waar-sta-je-voor-pdf-boekje.ashx

Van Essen, M. (2006). *Kwekeling tussen akte en ideaal: De opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800.* Uitgeverij SUN.

Van Middelkoop, D., Portielje, M. & Horsselenberg, P. (2018). Collectief handelingsvermogen in twee docententeams in het hbo. *Tijdschrift Voor HRM, 21* (2), 1-20, https://doi.org/10.5117/THRM2018.2.MIDD

Vanlommel, K. (2021). *Organiseren van complexe verandering in onderwijs [openbare les].* Hogeschool Utrecht.

Vereniging Hogescholen. (2019). *Factsheet hbo-personeel 2019.* Registratie Arbeidsrelaties Hoger Onderwijs, https://www.verenigingh ogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/868/original/Factsheet_Personeel_2017.pdf?152224624

Vreuls, J., Koeslag-Kreunen, M., Van der Klink, M., Nieuwenhuis, L. & Boshuizen, H.P.A. *(under revision). Responsive curriculum development for professional education: Different teams, different tales.*

Zestor. (2018). *Slimmer organiseren in het hbo: Knelpunten en oplossingen bij werkdruk in onderwijsteams.* Zestor, https://zestor.nl/slimmer-organiseren-in-het-hbo

COLOFON

Fier: naar onderwijsprofessionals met werkplezier

Auteur
Dr. Mieke Koeslag-Kreunen

Openbare les
24 november 2021
Lectoraat Werken in Onderwijs

ISBN
978-90-8928-152-4

Eindredactie
Mariek Hilhorst Tekstredactie en Productiebegeleiding

Fotografie
Corne Clemens, Femke van den Heuvel, Ed van Rijswijk, Marleen Stoker

Vormgeving
RAAK Grafisch Ontwerp, Utrecht

Drukwerk
Grafisch bedrijf Tuijtel, Hardinxveld-Giessendam

Hogeschool Utrecht
Kenniscentrum Leren en Innoveren (LENI)
Padualaan 97 en 99
3584 CH Utrecht

Postbus 14007
3508 SB Utrecht

Telefoon
088 481 14 48

E-mail
lereneninnoveren@hu.nl
lectoraatwerkeninonderwijs@hu.nl
mieke.koeslag-kreunen@hu.nl

Website
https://www.hu.nl/onderzoek/leren-en-innoveren

HIER KOMT ALLES SAMEN

ol_bo_kli_1121_rk