

# **Mondige ouders, geobserveerde professionals**

*Professionaliteit in het basisonderwijs van 1946 tot heden*

Sebastiaan T.M. van den Bogaard

Utrecht, 2009

# **Mondige ouders, geobserveerde professionals**

*Professionaliteit in het basisonderwijs van 1946 tot heden*

Sebastiaan T.M. van den Bogaard (3065316)

Scriptie Master Bestuur & Beleid  
Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisationswetenschap,  
Universiteit Utrecht

Utrecht, juni 2009

Begeleiding: Prof. Dr. Margo Trappenburg  
Beoordeling: Prof. Dr. Margo Trappenburg, Dr. Ank Michels

## Voorwoord

Deze scriptie heeft mij de kans geboden mij te verdiepen in een van de sectoren waar ik al lange tijd in geïnteresseerd ben: het onderwijs. Hoewel de scriptie alleen is geschreven had zij niet tot stand kunnen komen zonder de hulp van anderen. Hierbij zou ik dan ook enkele mensen willen bedanken.

Ten eerste wil ik de mensen van de afdeling documentatie van de Algemene OnderwijsBond, en meer in het bijzonder Wim Bekius, bedanken voor de mogelijkheden die mij geboden zijn om het archief in te duiken en de oude edities van *Het Schoolblad* te kunnen doorzoeken.

In dit onderzoek is gesproken met een aantal docenten en deskundigen. Uiteraard wil ik hen bedanken voor hun bereidwilligheid deel te nemen aan mijn onderzoek. Bijzondere woorden van dank gaan uit naar Marianne Paulussen en Tine Verhoef en mijn vrienden Bob, Bram en Wieke. Zonder jullie contacten zou het vinden van respondenten een veel tijdrovendere klus zijn geweest.

Tevens ben ik een bijzonder woord van dank verschuldigd aan mijn begeleider, Margo Trappenburg. De gesprekken en suggesties over de koers van mijn scriptie en de snelheid waarin je reageerde op e-mails met mijn vragen hebben gezorgd voor een prettige samenwerking.

Tot slot, maar niet minder gewaardeerd, zou ik ook mijn familieleden en vrienden willen bedanken voor hun interesse in mijn onderzoek. In het bijzonder zou ik mijn vrienden die werkzaam zijn bij *UniDocs* willen bedanken voor de aanwezigheid tijdens de lunches en koffiepauzes. De gezelligheid die ik met jullie heb meegemaakt waren een welkome onderbreking tijdens het schrijfproces van deze scriptie.

## Samenvatting

Processen van individualisering hebben de afgelopen decennia geleid tot een burger die zich meer assertief en mondig is gaan gedragen. In dit onderzoek staat de vraag centraal in hoeverre de mondigheid van ouders heeft geleid tot een verandering in de professionaliteit van docenten in het openbaar, protestantse en katholieke basisonderwijs.

De theoretische concepten van Wilensky (1964), Abbott (1988) en Freidson (2001), die dominant zijn in het discours rondom professionaliteit, bieden een te beperkt perspectief om de professionaliteit van basisschooldocenten te bestuderen en zijn daarom niet bruikbaar. Schön's *reflexive practitioner* (1987; 1991) biedt wel handvatten de professionaliteit van basisschooldocenten te conceptualiseren.

Aan de hand van het werk van Tonkens (2003) en Duyvendak et al. (2006) zijn twee theoretische scenario's geformuleerd over de veranderingen in de professionaliteit van docenten. Docenten kunnen gedemotiveerd raken in hun werk. In dat geval is er sprake van deprofessionalisering. Maar men kan ook nieuwe vaardigheden opdoen en zich verder ontwikkelen om de dialoog met ouders aan te gaan. In dat geval is er sprake van reprofessionalisering.

Door middel van een tijdschriftonderzoek zijn sinds 1946 de veranderingen in het contact tussen ouders en school, en docenten in het bijzonder, in kaart gebracht. De uitkomsten van de tijdschriftanalyse zijn door middel van interviews met oudere basisschooldocenten getoetst en van context voorzien.

Hieruit is gebleken dat er meer sprake is van reprofessionalisering dan van deprofessionalisering van basisschooldocenten. Basisschooldocenten zijn vooral bezig met het vergroten van hun professionele kennis en kunde. Een zwakte is dat de reflectie die leidt tot reprofessionalisering in de meeste gevallen niet is geïnstitutionaliseerd. Maar er zijn nog andere aspecten die zorgen dat er onder basisschooldocenten sprake is van reprofessionalisering. Door middel van feiten en cijfers documenteren docenten het gedrag van leerlingen. Deze 'verwetenschappelijking' zorgt voor reprofessionalisering in het werk van docenten. Ook de komst van de interne begeleider kan gezien worden als een reprofessionalisering in het werk van basisschooldocenten.

Uit de tijdschriftanalyse en de interviews is eveneens gebleken dat de mondigheid van ouders zoals die zichtbaar is in het publieke debat in de praktijk minder is. Door de bank genomen vindt het contact tussen ouders en docenten op een gelijke basis plaats. Daarnaast heeft zich een verschuiving voorgedaan in de betrokkenheid van ouders. De ouders van nu zijn meer gericht op het eigen kind en minder op de school als geheel.

Ouders van nu lijken daardoor sterk op de *berustende burger* van Van den Brink (2002). Hoewel de mondigheid van ouders minder groot is dan gedacht voelen docenten zich bekeken en geobserveerd door de ouders. Dit leidt ertoe dat vreemde ogen dwingen (zie ook Meijer, 2004). Niet de mondigheid van ouders, maar hun aanwezigheid leidt tot reprofessionalisering in het werk van docenten. Dat de vreemde ogen dwingen is terug te zien in de verantwoording die zij afleggen aan ouders over hun handelen.

Ten slotte laat dit onderzoek en de interviews interessante golfbewegingen zien. Deze golfbewegingen kunnen verklaard worden aan de hand van het werk van Kennedy (1995). Net als Kennedy (1995) laat zien is de elite van het primaire onderwijs veranderingsgezind gebleken wat ertoe heeft geleid dat ouders sinds de jaren '70 zijn betrokken bij de school. Hetzelfde geldt voor de jaren '90, waarin op initiatief van scholen de allochtone ouders worden betrokken bij de school. In die zin hebben scholen eventuele bemoeizucht en mondigheid van ouders voor een deel over zichzelf afgeroepen.

De uitkomsten van dit onderzoek bieden een nuance op het bestaande werk over burgers en professionals in de 'zachte' sociale sector. Waar Tonkens (2003) pleit voor een verdere professionalisering van deze sector betoog ik dat dit (1) niet te bereiken is en (2) niet nodig is. In dit onderzoek pleit ik ervoor dat de basisschooldocent van de 21<sup>ste</sup> eeuw zichzelf blijft ontwikkelen.

# Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
Samenvatting .....	4
1. Inleiding.....	8
1.1 Veranderingen in het Nederlandse onderwijs.....	8
1.2 Mondige ouders.....	10
1.3 Vraagstelling.....	13
1.4 Afbakening.....	13
1.5 Relevantie .....	14
1.6 Leeswijzer.....	15
2. Theoretisch kader.....	16
2.1 Professionaliteit .....	16
2.1.1 'Pure' professionaliteit .....	16
2.1.2 Professionaliteit in het onderwijs .....	19
2.1.3 Samenvattend: de kenmerken van een leraar als professional.....	22
2.2 Veranderingen in professionaliteit.....	22
2.2.1 Mondige ouders zetten docenten onder druk.....	23
2.2.2 Deprofessionalisering of reprofessionalisering .....	24
3. Methode van onderzoek .....	26
3.1 Operationalisatie .....	26
3.1.1 Relatie ouders en school.....	26
3.1.2 Professionaliteit .....	26
3.2 Methode.....	27
3.2.1 Tijdschriftanalyse en interviews.....	27
3.2.2 Tijdschriftanalyse .....	28
3.2.3 Semigestructureerde interviews .....	29
3.2.4 Analyse .....	31
3.2.5 Validiteit en betrouwbaarheid van de methoden.....	32
4. Resultaten uit de empirie .....	35
4.1 Periode 1: weinig aandacht voor ouders in de school.....	35
4.2 Periode 2: ouders in de school is mode .....	37
4.3 Periode 3: de donkere jaren '80 .....	43
4.4 Periode 4: in de jaren '90 worden allochtone ouders betrokken bij de school ...	44
4.5 Periode 5: eind jaren '90 tot nu .....	46

5. Resultaten verklaard .....	62
5.1 Reprofessionalisering als dominante trend .....	62
5.2 Vreemde ogen dwingen .....	65
5.3 Dwingende ogen van ouders: een hand in eigen boezem? .....	67
6. Conclusie.....	70
6.1 Antwoord op de hoofdvraag .....	70
6.2 Bredere implicaties.....	72
7. Discussie .....	76
Literatuur .....	79
Bijlage 1: Interviewtopics.....	82

# 1. Inleiding

## **Daar heb je ze weer met hun wensenlijstjes**

Wat heb ik toch een geweldig leuke baan. Ik werk op een basisschool, dol de hele dag een beetje met kinderen, heb ellenlange vakanties en verdien ook nog best aardig. Hoe kan het dat ik vaak zo gespannen ben?

Dat komt door de onvoorspelbaarheid van de ouders. 's Ochtends druppelen ze met hun kindmijn de klas binnen en staan dan in de rij om instructies te geven. Ik moet zorgen dat broodtrommels leeggegeten worden. Ik moet niet vergeten jassen dicht te maken. Ik moet rekening houden met dode huisdieren, slechte nachtrust en pijntjes.

Ik kan me nog goed herinneren dat ik zo'n dertig jaar geleden, vers van de pedagogische academie, voor het eerst met ouders te maken kreeg. Ik verbaasde mij destijds over het vertrouwen van ouders in mijn vakmanschap.

Het moment waarop het anders werd, was voor mij zo'n vijftien jaar geleden. Een jongetje liet mij zien dat zijn eerste tand loszat. Ik heb hem gefeliciteerd met deze blijde gebeurtenis en heb mij gewend tot een ander kind dat iets te vertellen had. De moeder van de losse tand was zeer verbolgen over mijn gebrek aan enthousiasme. Het is dat jaar niet meer goed gekomen tussen ons. Dit incident stond niet op zichzelf. Een ouder sprak tot mij: "Ik wil een gesprek met u en ik ben niet gediend van een eindtijd." Een ander zei: "Ben je zwanger? En hoe moet dat dan met mijn kind?"

Ouders bedelven mij onder een stroom van kritiek. Ik word er murw van. Ik ben ook bang geworden. Als een ouder een afspraak met mij maakt, ga ik naarstig op zoek naar mogelijke incidenten. Ben ik iets vergeten? Is er iets voorgevallen? Kortom, ik zet mij schrap. Dat komt de communicatie niet ten goede.

Ouders bemoeien zich met de gekste dingen. Wat te denken van de ouder die na een speurtocht vroeg waarom we geen planken hadden gelegd over de modderige paadjes?

Inhoudelijk is er ook veel bemoeienis. Als het reken- en taalniveau van de school in orde is, is er nog altijd veel dat verbeterd moet worden. Het moet creatiever, kunstzinniger en cultureler. Ieder heeft zijn eigen belangen. En de juf? Die moet iedereen te vriend houden. Pfff!

Ouders realiseren zich waarschijnlijk te weinig dat hun egocentrische gedrag contraproductief werkt. Hoe meer druk ik voel, hoe minder graag ik mijn werk doe. Het onderwijs heeft ontspannen juffen nodig. Daar wordt het beter van. Accepteer dat de juf ook maar een mens is en iedere dag fouten maakt. Als de grote lijn goed is, houd dan uw mond en glimlach. Blijf op uw eigen domein en laat de juf het werk doen waarvoor zij is opgeleid.

*Fragmenten uit een ingezonden brief van Mieke Groenendijk, docente. NRC Handelsblad, 12 maart 2009*

## **1.1 Veranderingen in het Nederlandse onderwijs**

Het Nederlandse onderwijs is ten opzichte van een aantal decennia geleden op verschillende vlakken veranderd. Ten eerste is er een verandering in de samenstelling en de werktijd van het onderwijzend personeel. Het Nederlandse basisonderwijs heeft de laatste decennia een sterke feminisering doorgemaakt (Driessen & Doesborgh, 2004). Daarnaast bekleden meer mensen, met name vrouwen, een deeltijdfunctie (Commissie



Arbeidsparticipatie, 2008). Dit betekent dat een leerling een groter aantal vrouwelijke docenten voor de klas ziet dan voorheen.

Ten tweede hebben er zich veranderingen voorgedaan in het onderwijsbeleid. Nieuwe onderwijsconcepten, zoals het nieuwe leren, zijn hiervan een voorbeeld. Maar ook de verzelfstandiging van het openbaar basisonderwijs zorgt ervoor dat de docent anders moet gaan werken. Daarnaast moeten docenten zich meer verantwoorden ten opzichte van hun leidinggevendenden die dat op hun beurt ook weer moeten doen bij hún leidinggevendenden. Normstellingen, presentatie-indicatoren en andere vormen waarin het presteren van het onderwijs wordt bijgehouden zijn aan de orde van dag (Lipsky, 1980). Vervolgens zien we dat leerlingen en hun ouders zijn veranderd. Kinderen van nu zijn steeds mondiger geworden. Bovendien zijn atypische gedragingen van kinderen nu geïnstitutionaliseerde gedragsstoornissen zoals ADHD en ODD<sup>1</sup>. Waar kinderen vroeger als kwajongens, moeilijk en lastig werden bestempeld, hebben deze gedragingen nu een naam gekregen. Daarnaast is ook de samenstelling van de klas veranderd. Docenten krijgen meer te maken met klassen waarin leerlingen zitten met een verschillende etnische en religieuze achtergrond (Onderwijsraad, 2005). Maar ook de ouders zijn veranderd. Ouders zijn steeds mondiger geworden (Onderwijsraad, 2005). Ze besteden nu meer tijd aan hun kinderen (Breedveld et al., 2006) en zijn zelf veelal net zo hoog opgeleid als of hoger opgeleid dan de basisschool docent (CBS, 2009).

Deze en andere tendensen hebben ervoor gezorgd dat het beroep van de docent in het primair onderwijs onder druk is komen te staan. De basisschool docent van nu beweegt zich in een omgeving waarin hij moet omgaan met veranderingen vanuit de overheid, de schoolleiding, onderwijzende collega's, leerlingen en ouders. Docenten van nu hebben competenties nodig om te kunnen laveren tussen deze verschillende actoren.

In dit onderzoek stel ik de laatste verandering die ik heb geschetst centraal. Ik kijk naar het mondiger worden van ouders en de veranderingen die dit teweeg brengt in de professionaliteit van basisschool docenten. In hoeverre kan de leraar<sup>2</sup> in het basisonderwijs gezien worden als een *professional*? Hebben meer mondige ouders gezorgd voor veranderingen in het werk van docenten? En welke dan wel? Deze vragen staan centraal in dit onderzoek.

---

<sup>1</sup> ADHD (*Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*) is een aandachtstekort/hyperactiviteitstoornis in het gedrag.

ODD (oppositieel-opstandige gedragsstoornis) is een afkorting van het Engelse *Oppositional Defiant Disorder*. Het kind vertoont daarbij negatief, agressief en opstandig gedrag.

<sup>2</sup> Overall waar ik de mannelijke vorm gebruik kan ook de vrouwelijke vorm gelezen worden

## 1.2 Mondige ouders

De laatste decennia heeft de Nederlandse bevolking steeds meer keuzevrijheid gekregen. 'Dat betekent [...] dat mensen op steeds meer terreinen van het leven keuzes kunnen maken die relatief los staan van de keuzes van andere mensen, zelfs van diegenen die hen het meest nabij is, maar ook relatief los van eerder of elders gemaakte eigen keuzes' (Schnabel, 2004: 11). In de Nederlandse samenleving zijn mensen andere sociale verbanden aangegaan. Vrouwen gaan bijvoorbeeld meer werken en kiezen ervoor alleen te blijven of om geen kinderen te nemen. Door deze keuzemogelijkheden heeft het individu aan waarde gewonnen. Individualisering is het verzamelbegrip dat de uiteenlopende ontwikkelingen over deze toegenomen keuzevrijheid van het individu kenmerkt. Het is niet alleen zo dat de mens meer keuzemogelijkheden heeft gekregen, maar kiezen is een substantiële, alledaagse handeling geworden die de mens lastig kan ontwijken. Maar het gaat verder. Het maken van keuzes bepaald eveneens wie men *is* (Giddens, 1992: 81).

Van den Brink (2002: 22-30) noemt tien uitingen waarin de assertieve levensstijl van burgers in het sociale leven terug is te zien. Ten eerste noemt hij dat mensen in toenemende mate praten over hun gevoelsleven. In tegenstelling tot decennia geleden praten mensen nu meer over intieme aangelegenheden. Vervolgens behandelt hij de toegenomen vrijheden van het individu. Dit zien we vooral terug in de manier hoe burgers omgaan met instituties zoals het huwelijk. Daarvan is het tegenwoordig geoorloofd om seks te hebben zonder getrouwd te zijn. Ten derde noemt hij de verschuiving van de machtsbalans in de opvoeding van de ouders naar de kinderen. In tegenstelling tot vroeger hebben kinderen hun eigen slaapkamer en tutoyeren zij hun ouders. De verschuiving van de machtsbalans vindt niet alleen plaats in de opvoeding van de ouders naar de kinderen, maar ook in de samenleving als geheel. Op verschillende plaatsen heeft er emancipatie plaatsgevonden. De hiërarchie tussen jongeren en ouderen, tussen vrouwen en mannen en tussen homoseksuelen en heteroseksuelen is sterk afgenomen. Ten vijfde noemt Van den Brink het toegenomen ruimtebeslag van inwoners. Dit is zichtbaar in bijvoorbeeld het aantal auto's op de weg en het aantal woningen. Het aantal mensen dat samen in een woning woont, is de afgelopen decennia bijna gehalveerd. Maar we zien ook een toegenomen nadruk op de individuele voorkeuren en de toename van de verwachtingen die burgers hebben. Dit zien we bijvoorbeeld terug in het beginsel van de klant-is-koning bij de sociale dienst, in het openbaar vervoer et cetera. Ten zevende wijst Van den Brink op de toegenomen geweldpleging. Het aantal criminelen nam toe, evenals het aantal delicten met dodelijke

slachtoffers. Daarnaast heeft zich ook een verschuiving in de machtsbalans ten opzichte van professionals voorgedaan. Dit is onder meer zichtbaar in de vanzelfsprekendheid waarmee mensen om een *second opinion* vragen in de zorg. Ten negende behandelt Van den Brink de veranderingen op levensbeschouwelijk gebied. In ongeveer veertig jaar tijd is de ontkerkelijking verdrievoudigd. Ten slotte ziet Van den Brink een meer assertieve levensstijl in de politiek. De volatiliteit van kiezers stijgt. Maar burgers laten zich ook veel vaker horen richting bestuurders op nationaal en regionaal niveau.

Van den Brink noemt een tiental uitingen waarin we een meer assertieve levensstijl zien in het sociale leven van mensen. Er zijn nog drie andere uitingen die ik daar aan zou willen toevoegen. Ten eerste zijn burgers zelf steeds vaker hoogopgeleid. Als gevolg van het individualiseringsproces is het gemiddelde opleidingsniveau van de Nederlandse beroepsbevolking gestegen. Zie de tabel hieronder. Het aantal mensen met een hbo-diploma is tussen 1991 en 2007 met 55% is gestegen. Het aantal mensen met een WO-diploma op doctoraal en/of masterniveau is in dezelfde periode met 60% gestegen (CBS Statline, 2009). Cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek geven aan dat het aantal geslaagden van een hbo-instelling of universiteit is gestegen. Hoewel het absolute aantallen betreft kunnen we stellen dat het aantal hoogopgeleiden in Nederland sterk is gegroeid.

HBO en WO geslaagden (1991-2007)

		1990/'91	1991/'92	2005/'06	2006/'07
<b>HBO</b>	<b>bachelor</b>	38.660	42.440	59.490	59.760
<b>WO</b>	<b>doctoraal</b>	19.110	20.740	16.680	19.380
	<b>master</b>	-	-	12.610	11.110

Bron: CBS Statline, 2009

Dit betekent dat ouders van leerlingen even hoog opgeleid zijn als, of soms zelfs hoger opgeleid zijn dan, basisschooldocenten. Het verschil in opleidingsniveau tussen ouders en docenten is de laatste decennia dus afgenomen. Tegenwoordig hebben docenten te maken met mensen die denken dat het werk 'niet zo moeilijk is en dat dit ook door leken zou kunnen worden gedaan' (Van Veen, 2005: 197).

Ten tweede zijn ouders meer waarde gaan hechten aan de opvoeding van het kind. Dit zien we vooral terug in de hoeveelheid tijd die ouders zijn gaan spenderen aan de opvoeding van hun kind(eren). Ouders van nu besteden op een andere manier hun tijd dan een aantal decennia terug. De al eerder genoemde toegenomen arbeidsparticipatie onder vrouwen vraagt in het gezinsleven om een herverdeling van de tijd die ouders steken in het huishouden en zorgtaken. Doordat vrouwen meer zijn gaan werken

hebben mannen meer huishoudelijke taken en zorgtaken. Mannen en vrouwen zoeken samen naar een balans in het besteden van tijd om deze taken te kunnen voldoen. De laatste decennia is, na een tijd van stagnatie, een stijging te zien van het aantal uren dat vrouwen besteden aan het verzorgen van kinderen. Onder mannen is al langer de stijgende tendens in het besteden van meer tijd aan de kinderen waar te nemen (Breedveld et al. 2006). Zie ook de onderstaande tabel.

Kinderverzorging naar sekse, bevolking 20-64 jaar, 1975-2005 (in uren per week)

	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005
<b>Kinderverzorging</b>	3,6	3,7	3,6	3,6	3,8	4,0	4,8
<b>Kinderverzorging mannen</b>	1,7	2,0	1,8	1,7	1,9	2,2	2,8
<b>Kinderverzorging vrouwen</b>	5,5	5,6	5,4	5,5	5,5	5,7	6,7

Bron: Breedveld et al. (2006: 19)

Ten derde krijgen ouders op meer vlakken te maken met de school. Ouders zien de docenten van hun kinderen niet alleen bij het 10 minutengesprek, maar kunnen deze docenten eveneens tegenkomen bij knutselmiddagen, het overblijven, maar bijvoorbeeld ook in medezeggenschapsraden, klankbordgroepen, et cetera. Zo is de Medezeggenschapswet in 1992 sterk veranderd en is de positie van ouders en personeel verstevigd. Dit alles 'past in een ontwikkeling, waarin organisaties voor het realiseren van hun doelen steeds meer zijn aangewezen op samenwerking met de omgeving' (De Vijlder & De Jager, 2005: 208). Ten opzichte van de school hebben ouders dus verschillende petten op. Ervaringen die ouders in de ene situatie opdoen, kunnen worden meegenomen in de andere situatie. Dit zet de vertrouwensrelatie tussen docenten en ouders verder onder druk.

Naast het feit dat de docenten te maken hebben gekregen met ouders die zelf hoger zijn opgeleid, zijn diezelfde ouders meer waarde gaan hechten aan de zorgtaken voor hun kinderen. Daarnaast komen deze ouders in meer hoedanigheden in contact met de school. Ouders zijn (in de ogen van docenten) niet alleen in staat kritisch te reflecteren op de kwaliteit van het werk dat de docent ten aanzien van het kind levert, ze hechten er bovendien veel waarde aan.

De relatie tussen ouders en docent staat dus onder druk. Omgaan met dit spanningsveld eist een zekere mate van professionaliteit onder docenten. Het is deze professionaliteit die in dit onderzoek centraal staat. Meer inzicht in de professionaliteit van docenten, stelt ons in staat een beeld te vormen hoe de docent optreedt in een omgeving waar ouders een dominantere plaats hebben ingenomen. Maar wat is professionaliteit

precies? Op welke manier organiseert de docent zijn professionaliteit? Welke veranderingen zijn er in de professionaliteit waar te nemen?

### **1.3 Vraagstelling**

Om het vraagstuk over het spanningsveld dat ik hierboven beschreven heb te kunnen onderzoeken is er een hoofdvraag en een reeks deelvragen opgesteld.

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt als volgt:

*In hoeverre hebben meer mondige ouders geleid tot een verandering in de professionaliteit van basisschooldocenten?*

Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Wat houdt de professionaliteit van basisschooldocenten in?
2. In hoeverre kunnen er veranderingen in de professionaliteit van basisschooldocenten vanuit de theorie verwacht worden?
3. In hoeverre zijn er in de praktijk veranderingen waar te nemen in de professionaliteit van basisschooldocenten?

### **1.4 Afbakening**

Het onderzoek wordt aan drie zijden afgebakend.

Ten eerste vindt er afbakening plaats naar type onderwijs. Zoals hierboven aangegeven zal het onderzoek zich richten op het basisonderwijs. De achterliggende assumptie hierin is dat basisschooldocenten, anders dan docenten in het voortgezet onderwijs, meer te maken krijgen met ouders van leerlingen. Leerlingen in het basisonderwijs zijn jonger en ouders zijn daarom meer betrokken bij de handelingen die de docent verricht. Anders gezegd: wanneer we een verandering in de professionaliteit door mondige ouders denken waar te nemen zal dit eerder van toepassing zijn op het basisonderwijs dan in het voortgezet onderwijs.

Ook zal een verdere afbakening plaatsvinden naar de methode van de basisschool. In het onderzoek worden scholen betrokken die de reguliere pedagogische methode hanteren. Dit zijn de openbare, katholieke en protestantse basisonderwijsinstellingen. Onderwijsinstellingen die volgens een andere levensbeschouwelijke ideologie of didactische en/of pedagogische methoden werken zullen niet worden meegenomen.

Praktische bezwaren die bestaan in verband met de duur van dit onderzoek stellen de onderzoeker niet in staat uitsplitsingen te maken naar islamitisch onderwijs, jenaplan, vrije school, iederwijs, et cetera. Omdat de overgrote meerderheid van de basisonderwijsinstellingen bestaat uit openbaar, katholiek en protestants onderwijs stelt deze afbakening ons in staat meer te zeggen over een groot gedeelte van het Nederlandse basisonderwijs. Dit maakt het onderzoek maatschappelijk gezien relevanter.

Ten slotte is er de afbakening naar tijd. De veranderingen in de professionaliteit van basisschooldocenten worden gemeten vanaf 1946 tot en met 2008. Reden hiervoor is de beschikbaarheid van een van de bronnen waar dit onderzoek gebruik van maakt. Zie ook hoofdstuk 3.

### **1.5 Relevantie**

Het onderzoek kent een maatschappelijke en een wetenschappelijke relevantie.

Allereerst het maatschappelijke karakter. Het beroep van de basisschooldocent staat onder druk. Daarnaast dreigt er een kwantitatief tekort aan basisschooldocenten te ontstaan (Commissie Leraren, 2007). Het is daarom niet wenselijk dat de positie van docenten verder onder druk komt te staan. Meer inzicht in de professionaliteit van basisschooldocenten en de competenties die zij anno 2009 (moeten) bezitten om de interactie met ouders op een adequate manier vorm te geven kunnen bijdragen aan het verstevigen van de positie van docenten. Dit onderzoek heeft als doel hieraan een bijdrage te leveren.

Maar ook wetenschappelijk is dit onderzoek relevant. Het onderzoek probeert meer inzicht te geven in de professionaliteit van basisschooldocenten, die door de jaren heen mogelijk veranderd is. Dit onderzoek poogt daarmee een aanvulling op de theorieën rondom professionaliteit te geven (Wilensky, 1964; Abbott, 1988; Schön, 1991; Freidson, 2001; Noordegraaf, 2007; Duyvendak et al., 2006). Daarnaast stelt het onderzoek ons in staat een balans op te maken met betrekking tot de mondigheid van burgers en de huidige verzorgingsstaat waarin de sociale professional actief is. Het is daarmee een aanvulling op de bestaande literatuur op dat gebied (Tonkens, 2003).

## **1.6 Leeswijzer**

Het tweede hoofdstuk vormt het theoretisch kader van dit onderzoek. Hierin zal ik stilstaan bij de theorieën omtrent professionaliteit. In hoofdstuk 3 wordt de methode van onderzoek nader toegelicht. Aan bod komt wat precies gemeten is en hoe dit heeft plaatsgevonden. Vervolgens worden in hoofdstuk 4 de resultaten van de empirie gepresenteerd. Deze resultaten zullen vervolgens in hoofdstuk 5 in het licht van de bestaande literatuur geplaatst worden. Hoofdstuk 6 zal de conclusie vormen van het onderzoek. Hierbij zal antwoord gegeven worden op de hoofdvraag van dit onderzoek en zullen de bredere implicaties van dit onderzoek aan bod komen. Ten slotte zal in hoofdstuk 7 een discussie plaatsvinden. Aandacht zal hier besteed worden aan de validiteit en de betrouwbaarheid van de uitkomsten van dit onderzoek, gezien de gekozen methoden en technieken.

## 2. Theoretisch kader

In de inleiding is aandacht besteed aan de toegenomen mondigheid van ouders. In dit hoofdstuk zal ik stilstaan bij veranderingen in de professionaliteit van basisschooldocenten op deze toegenomen mondigheid. Alvorens ik de veranderingen die vanuit de theorie zijn waar te nemen behandel, zal ik eerst dieper ingaan op het begrip professionaliteit. Belangrijke publicaties met betrekking tot professionaliteit komen hierbij aan bod (Wilensky, 1964; Abbott, 1988; Schön, 1991; Freidson, 2001; Noordegraaf, 2007; Duyvendak et al., 2006). Vervolgens zullen aan de hand van het werk van Duyvendak et al. (2006) en Tonkens (2003) twee mogelijke scenario's over de veranderingen van deze professionaliteit aan bod komen.

### 2.1 Professionaliteit

Theoretische concepten over professionaliteit geven inzichten in de wijze waarop basisschooldocenten hun omgang met ouders van leerlingen vormgeven. Maar wat houdt de professionaliteit van basisschooldocenten in? In deze paragraaf zal een antwoord geformuleerd worden op deze vraag. Over professionaliteit is veel geschreven. Wanneer we ons verdiepen in professionaliteit zien we dat in recente studies (Noordegraaf, 2007; Duyvendak et al., 2006) bepaalde publicaties over professionaliteit steeds worden aangehaald. Deze publicaties (Wilensky, 1964; Abbott, 1988; Freidson, 2001; Schön, 1991) zullen dan ook de basis vormen van deze paragraaf.

Allereerst de terminologie. Een *professional* is iemand die zijn beroep op een kwalitatief goede manier uitoefent en zich daarbij op een bepaalde manier gedraagt. De verzameling van gedragingen van de professional, maar ook zijn kennis en kunde, wordt *professionaliteit* genoemd. *Professionalisering* is de ontwikkeling van de professionaliteit. Dit heeft betrekking op het groeien naar of het verbeteren van professionaliteit. Wanneer het beroep door een professional wordt uitgeoefend wordt dit beroep een *professie* genoemd. Maar wat is nu precies deze verzameling van gedragingen? In deze paragraaf zal ik daar vanuit de theorie nader op ingaan.

#### 2.1.1 'Pure' professionaliteit

Waarin verschillen automonteurs van juristen? Dit is een van de vragen die centraal staat in het werk van Wilensky (1964). De verschillen in deze beroepen zijn tweeledig (Wilensky, 1964: 138 e.v.). Enerzijds zijn professionals bezig met de inhoud van hun



vakgebied (*content*), anderzijds met de controle (*control*) hierop (vgl. Noordegraaf, 2007).

Ten eerste de inhoud. Professionals, zoals juristen en medici, hebben kennis en expertise verworven en zij kunnen aan de hand van abstracte inzichten zaken op een adequate manier behandelen. Zij weten welke vaardigheden zij nodig hebben, en zij zijn getraind in het uitoefenen daarvan. Het verkrijgen van deze vaardigheden is een langdurige exercitie en wordt bereikt door middel van een universitaire opleiding. De meeste van deze vaardigheden zijn expliciet vastgelegd, andere vaardigheden zijn nog in ontwikkeling en staan daarom nog ter discussie. Daarnaast zijn professionals in staat te reflecteren op hun handelen en karakteristieken van verschillende, specifieke, zaken met elkaar te vergelijken.

Maar professionaliteit is breder. Ten tweede stelt Wilensky dat juristen en medici, ten opzichte van bijvoorbeeld timmerlieden en automonteurs, niet alleen een bredere technische basis hebben, maar eveneens professionele normen hanteren. Ze streven een bepaald service ideaal richting de cliënt na. Dit impliceert dat de professional zich onpersoonlijk, objectief en onpartijdig gedraagt (Wilensky, 1964: 140). Handelen zoals een professional is eveneens een bepaalde manier van voorkomen. Een arts, bijvoorbeeld, schrijft niet alleen recepten voor, maar hij *gedraagt* zich ook als een arts. Patiënten verwachten dit ook van een arts (Noordegraaf, 2007: 766). Professionaliteit in dit licht kan dan ook gezien worden als een sociale constructie: pas wanneer in de publieke sfeer een bepaald beroep als 'professie' wordt ervaren, kunnen we spreken van professionaliteit. Een arts die zich niet als een arts gedraagt, zal dan ook minder snel als een professional gezien worden.

Maar wat moet er dan vervolgens gebeuren om zich professional te kunnen noemen? Wilensky (1964: 141-146) onderscheidt hierin de volgende vijf stappen. Allereerst stelt hij dat de taken die verricht worden (door een bepaald beroep) in een voltijd functie uitgeoefend moeten worden. In het geval van het onderwijs: kinderen worden al eeuwen onderwezen (De Swaan, 1989), maar belangrijk is het moment vanaf wanneer dit een voltijd functie betrof. Ten tweede het verkrijgen van kennis van het vakgebied. Hierbij is het belangrijk dat er onderzoek gedaan wordt in het vakgebied. Het systematisch en structureel verwerven van kennis (op een academisch niveau) in een bepaalde discipline volgt dus nadat de taak op voltijd basis wordt verricht. Vervolgens noemt Wilensky (1964) het ontstaan van een vakvereniging, waarin mensen die actief zijn in het vakgebied zich verenigen. Ten vierde behandelt hij het aangaan van het debat met de politiek om het vakgebied verder af te bakenen en vast te leggen in de wet. Door bepaalde beroepen vast te leggen in de wet kan fraude of een andere vorm van misbruik

worden tegengegaan. Door het vakgebied vast te leggen in de wet zijn professionals in staat mensen in- en uit te sluiten. Een goed voorbeeld hiervan is het afleggen van de eed van Hippocrates door artsen, waarmee ze onderdeel uitmaken van de beroepsgroep maar waar tevens bepaalde plichten tegenover staan. Ten slotte is er, om volledige professionaliteit te verkrijgen, een formele, expliciet vastgelegde, gedragscode nodig. Hierin staan de grenzen aan het handelen van de beroepsgroep vanuit ethisch oogpunt vastgelegd.

Abbott (1988) is kritisch op de verschillende stappen die Wilensky (1964) formuleert. Hij hekelt de narratieve structuur van Wilensky, en bestrijdt dat er bepaalde stappen doorlopen moeten worden om zich professional te kunnen noemen. Het perspectief van Wilensky is daarmee te historisch en structureel van aard, aldus Abbott. Abbott is van mening dat een professie ontstaat, veelal als reactie op andere professies (Duyvendak et al., 2006:14). Abbott stelt dat de benadering van Wilensky te veel nadruk legt op *control* in plaats van op de *content* en de relatie tussen de professional en de cliënt.

Abbott stelt in zijn definitie van professionaliteit 'abstracte kennis'<sup>3</sup> centraal. Praktische kennis en vaardigheden komen voort uit deze abstracte kennis en '*control of the occupation lies in control of the abstractions that generate the practical techniques*' (Abbott, 1988: 8). In tegenstelling tot bijvoorbeeld automechaniciërs komen kennis en vaardigheden bij professionals voort uit de abstracte kennis die bestaat binnen het vakgebied. Door abstracte kennis centraal te stellen zijn professies in staat zich te ontwikkelen en te overleven. Volgens Abbott zijn professionals mensen die exclusieve beroepen uitoefenen waarbij in bepaalde zaken een bepaalde hoeveelheid abstracte kennis wordt toegepast.

Net als Wilensky, die aangeeft dat het nodig is om een formele, expliciet vastgelegde, gedragscode te hebben om zich professional te noemen, stelt ook Abbott dat een eigen jurisdictie (*control*) nodig is om zichzelf professional te noemen.

Freidson's *Professionalism; the third logic* (2001) is een moderne klassieker op het gebied van professionaliteit en gaat in op drie vormen waarin diensten aangeleverd kunnen worden. Deze vormen zijn ideaaltypen en worden ook wel logica's genoemd. De eerste is de logica van de markt. De soort dienst en de kwaliteit hiervan zijn door middel van vraag en aanbod bepaald. De tweede vorm is de vorm waarin door middel van taakverdeling en regulering bepaalde diensten worden aangeboden. De derde vorm is de 'logica van de professional', hierbij worden de diensten die geleverd worden gevormd

---

<sup>3</sup> Abbott (1988) spreekt over 'abstract knowledge'

door de kennis, kunde, expertise en ervaring van de dienstverleners, de professionals, zelf.

Ideaaltypische professionaliteit heeft, volgens Freidson, de volgende vijf eigenschappen (2001: 180). Ten eerste is er sprake van een door het vakgebied erkende *body of knowledge* met abstracte concepten en theorieën als basis. Deze basis helpt de mensen in het vakgebied op een adequate manier om te gaan met hun discretionaire ruimte. Ten tweede stelt Freidson dat de mensen in de beroepsgroep de enigen zijn die het werk op een goede manier kunnen uitoefenen. Functies in de arbeidsmarkt worden daarom, ten derde, ook alleen maar vervuld door de professionals zelf. Ten vierde is er sprake van een trainings- en opleidingsprogramma, dat door de professionals zelf wordt verzorgd en als doel heeft verdere kennis te verzamelen. Ten slotte is er sprake van een ideologie die door de professionals zelf wordt hoog gehouden en meer gebaseerd is op toewijding op het vakgebied dan op financiële waardering.

De professionaliteit die Wilensky (1964) en Freidson (2001) beschrijven is strikt en streng. Er zijn namelijk een hele reeks eisen waar het beroep en de beoefenaar aan moeten voldoen om zich professie en professional te noemen. Ook het concept van professionaliteit van Abbott (1988) is, ondanks zijn ruimere definitie, beperkt. Weinig beroepsgroepen en vakgebieden zijn in staat om deze vorm van professionaliteit te verkrijgen. Dit lijkt in Nederland dan ook alleen maar weggelegd voor beroepen als advocaten, notarissen en medici. Noordegraaf (2007) spreekt in deze gevallen dan ook van 'pure', 'klassieke' of 'werkelijke'<sup>4</sup> professionaliteit.

### **2.1.2 Professionaliteit in het onderwijs**

In hoeverre kunnen basisschooldocenten gezien worden als professionals in het licht van de conceptualisering van Wilensky (1964), Abbott (1988) en Freidson (2001)? En wat kenmerkt nu de professionaliteit van basisschooldocenten?

Volgens de conceptualisering van de hierboven genoemde auteurs kunnen basisschooldocenten niet gezien worden als professionals. Hoewel zij een voltijd functie beoefenen waarvoor specifieke kennis en kunde vereist is, en hoewel zij zich kunnen aansluiten bij vakverenigingen, zijn het geen professionals. Het instituut waar basisschooldocenten worden opgeleid, de pabo, is een hogere beroepsopleiding, waar in plaats van de wetenschap de kunde van het lesgeven centraal staat. Onderwijsconcepten zoals het nieuwe leren, zijn ontwikkelingen die weliswaar onderwerp van discussie zijn

---

<sup>4</sup> Noordegraaf (2007) spreekt over '*real*' professionalism.

in docentenkamers en in verenigingen (zie bijvoorbeeld [beteronderwijsnederland.net](http://beteronderwijsnederland.net)), maar zij behoren toch meer tot het domein van de onderwijskunde en de pedagogie. Maar belangrijker nog, er is geen specifieke en expliciet vastgelegde beroepsethiek waar docenten zich aan moeten houden. Ook tuchtrechtspraak is in het onderwijs niet van toepassing.

Soder (1990), die onderzoek deed naar de retoriek over professionaliteit in het onderwijs, beschrijft dat docenten het belangrijk vinden de 'werkelijke' professionaliteit te bereiken. De achterliggende redenering is als volgt: *'Make teaching a "real" profession (like medicine), and all will be well'* (1990: 53). Pogingen om de status van de 'werkelijke' professionaliteit te verwerven stranden omdat er geen sprake is van nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs die (1) beter zijn dan voorgaande ontwikkelingen; die (2) sterk gewaardeerd worden door de maatschappij; die (3) het oordeel door professionals vereisen; en waarvan, ten slotte, (4) de discussie door specialisten in de sector zelf gevoerd wordt (Soder, 1990: 64).

In het geval van het docentschap is er sprake van 'status discrepantie' (Soder, 1990: 52): een verschil tussen de daadwerkelijke status en de status zoals deze door docenten wordt ervaren. Hierbij zijn wij terug bij het punt van professionaliteit als een sociale constructie. Het feit dat docenten een diploma hebben behaald in het hoger onderwijs vooraleer zij zelfstandig voor de klas kunnen staan, maakt hen nog geen professional in de conceptualisering van Wilensky (1964), Abbott (1988) en Freidson (2001). *'They are unlikely to be publicly regarded as professionals merely for doing so, because people in many other occupations earn licenses in this way and are regarded neither by themselves nor by the public as professionals'* (Goodlad, 1990: 29). Het feit dat docenten als professional gezien willen worden omdat zij een specifieke opleiding hebben gehad is onterecht, omdat mensen in andere beroepsgroepen ook een specifieke opleiding hebben gehad en evenmin een 'werkelijke' professional zijn.

Wanneer basisschooldocenten in de ogen van Wilensky (1964), Abbott (1988) en Freidson (2001) niet als professionals gezien kunnen worden, wat zijn het dan wel? De werken van Donald Schön (1987; 1991) bieden in deze wel mogelijkheden grip te krijgen op het type werk dat basisschooldocenten verrichten.

Aan de basis van Schön's concept ligt de aanname dat wetenschap en theorie niet altijd voldoende aanknopingspunten bieden voor de praktische aspecten die van belang zijn bij het werk in het veld. De alledaagse praktijk is weerbarstiger, complexer en meer ambigue dan de theorie doet vermoeden (zie ook Noordegraaf, 2007). Dit geldt vooral voor beroepen als politieagenten, leraren en welzijnswerkers (vgl. Lipsky, 1980). De

professionals in de enge zin van Wilensky, Abbott en Freidson gaan uit van een gedeelde wetenschappelijke basis in de kern. Daaraan worden werkwijzen uit de alledaagse praktijk ontleend. Wetenschap en theorie zijn interessante manieren om de werkelijkheid te kunnen bestuderen en kunnen wel degelijk een bijdrage leveren aan het werken in de alledaagse praktijk. Maar het beeld van de wetenschappelijke basis van Wilensky, Abbott en Freidson is ontstaan vanuit een positivistische benadering (Schön, 1991). Deze wetenschappelijke basis, door Schön *technical rationality* genoemd, biedt lang niet altijd voldoende handvatten om de grip te krijgen op de complexe alledaagse praktijk waar professionals mee te maken krijgen. *Technical rationality* is categoriserend en probleemoplossend van aard, maar houdt vervolgens geen rekening met de manier waarop het probleem is *geframed*. In werkelijkheid hebben mensen op de werkvloer te maken met unieke situaties of met situaties die niet in categorieën zijn in te delen. *'It is rather through the non-technical process of framing the problematic situation that we may organize and clarify both the end to be achieved and the possible means of achieving them'* (Schön, 1991: 41).

Schön stelt daarom te zoeken naar een *'epistemology of practice implicit in the artistic, intuitive processes which some practitioners do bring to situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict'* (1991: 49). Schön introduceert daarom de *Reflective Practitioner*. De *Reflective Practitioner* is iemand die in de alledaagse praktijk veel beslissingen neemt waarvoor hij geen adequate criteria kan formuleren. Daarnaast bezit hij vaardigheden waarvoor geen regels en procedures zijn op te stellen. Ook al maakt hij gebruik van wetenschappelijke kennis, hij zal daarnaast moeten vertrouwen op zijn stilzwijgende kennis van zaken (Schön, 1991: 50). In de kern is hier sprake van wat Schön (1991: 54) *Reflection-in-action* noemt. Hierbij vindt er reflectie plaats terwijl men bezig is een bepaalde handeling te verrichten. Uitdrukkingen als 'iets op de klompen aanvoelen', 'onderbuikgevoelens' en '*Fingerspitzengefühl*' zijn hier voorbeelden van.

De *Reflective Practitioner* wordt opgeleid in een *professional school*, vergelijkbaar met het Hoger Beroepsonderwijs (hbo) zoals wij dat in Nederland kennen. In tegenstelling tot mensen die opgeleid worden in het Wetenschappelijk Onderwijs (WO; in de woorden van Schön (1987): *schools of science and scholarship*) zijn *Reflective Practitioners* niet bezig met het verder brengen van de wetenschap. Zij proberen echter meer grip te krijgen op de alledaagse praktijk en zij zijn, net als de professionals van Wilensky (1964) en consorten, bezig met het delen van kennis om hun professie verder te brengen. Zij maken hierbij alleen geen gebruik van een gedeelde beroepsethiek en leggen geen verantwoording af door middel van tuchtrechtspraak.

Basisschooldocenten kunnen ook als *Reflective Practitioner* gezien worden. Zij worden in het hbo opgeleid tot wat Glazer (1974) noemt '*minor professionals*'. Hierin leren *minor professionals* om te gaan met onzekerheden, instabiliteit, eigenaardigheden, waardeverschillen en dilemma's die de alledaagse praktijk bijzonder maken. Door middel van een grote hoeveelheid praktisch onderwijs in de vorm van stages, is de *minor professional* in staat kennis en ervaring op te doen.

Hoewel basisschooldocenten niet als ideaaltypische professionals in de zin van Wilensky (1964) en consorten gezien kunnen worden, hebben zij desalniettemin wel kenmerken om *professional* genoemd te worden (zie ook Noordegraaf, 2004). Basisschooldocenten hebben, net als welzijnswerkers, hun eigen kennis van zaken waarmee ze zich onderscheiden. Zij zijn verenigd en hebben regels waarmee zij mensen kunnen insluiten en buitensluiten. Docenten zijn bijvoorbeeld pas bevoegd wanneer zij de pabo hebben afgerond. Om deze redenen worden dit type beroepsbeoefenaars ook vaak semi-professionals genoemd (Duyvendak et al., 2006: 15). In dit onderzoek worden zij professionals genoemd.

### **2.1.3 Samenvattend: de kenmerken van een leraar als professional**

Naar aanleiding van de theoretische inzichten over professionals en professionaliteit kom ik tot de volgende kenmerken van een basisschooldocent als professional. Deze docent:

- reflecteert tijdens het uitoefenen van zijn beroep op zijn eigen gedrag en doet hierdoor ervaring op;
- reflecteert met zijn naaste collega's en doet hierdoor ervaring op;
- reflecteert met andere collega's in het vakgebied en doet hierdoor ervaring op;
- ontwikkelt zich door het opdoen van (wetenschappelijke) kennis en gebruikt deze in de alledaagse praktijk.

## **2.2 Veranderingen in professionaliteit**

In hoeverre zijn er theoretische aanwijzingen dat de professionaliteit van basisschooldocenten is veranderd? In welke opzichten is de professionaliteit van deze professionals veranderd? Deze vragen staan centraal in deze paragraaf.

Eerst zal, meer algemeen, de ontwikkeling omtrent professionaliteit in een breder maatschappelijk kader besproken worden. Wat zijn de uitdagingen van professionaliteit wanneer het in een breder, veranderlijk, maatschappelijk kader wordt geplaatst?

Vervolgens zullen er, naar analogie van onderzoeken die zijn gedaan in andere, maar vergelijkbare, sectoren zoals zorg en welzijn een tweetal perspectieven besproken worden (vgl. Duyvendak et al., 2006). Ten eerste zou het kunnen zijn dat basisschooldocenten vanwege de druk die door mondige ouders wordt uitgeoefend over zich heen laten lopen en zich minder als professionals zullen gedragen. Er is in dat geval sprake van *deprofessionalisering*.

Ten tweede zou het omgekeerde kunnen plaatsvinden. Basisschooldocenten zouden zich verder of op een andere manier kunnen gaan professionaliseren. Om expert en deskundige binnen het vakgebied te blijven, ook ten opzichte van de mondige ouders, kunnen zij zich verder ontwikkelen. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan nieuwe didactische methoden of begeleidingsarrangementen. In dat geval is er sprake van *reprofessionalisering*.

### **2.2.1 Mondige ouders zetten docenten onder druk**

Zoals aangegeven in de voorgaande hoofdstukken staat de rol van de docent onder druk. Vanuit de overheid worden onderwijsvernieuwingen doorgevoerd. Hierin wordt meer en meer de keuzevrijheid overgelaten aan leerlingen en hun ouders. Scholen zijn steeds meer gaan samenwerken met hun omgeving. Er wordt samengewerkt met het bedrijfsleven, individuele burgers, ouders en de (lokale) overheid en politici. Een goed voorbeeld hiervan is de brede (buurt)school, 'die door een combinatie van functies en samenwerkingsverbanden onderdeel wordt van een netwerk in de wijk en rondom ouders en kind' (De Vijlder & De Jager, 2005: 208). Sterker, zo vullen de auteurs even verderop aan: het contact met de omgeving is van groot belang om te blijven innoveren. Omdat docenten vanuit de school een essentieel onderdeel zijn in deze ontwikkelingen, zijn zij meer verantwoording verschuldigd. De verantwoording vindt plaats richting actoren in de omgeving, maar ook richting de school zelf en de ouders van leerlingen. Soms gaat de verantwoording verder dan de nabije omgeving. Websites waarop prestatie-indicatoren van scholen worden geplaatst zijn hier een voorbeeld van. De Vijlder & De Jager (2005) spreken dan ook over meervoudige publieke verantwoording. Professionals worden gedwongen om zich aan te passen aan tendensen van deregulering, marktwerking en vraagsturing. Mondige en goed geïnformeerde ouders zetten de relatie verder onder druk. In de dialoog met ouders hanteren docenten een jargon en een reeks gedragingen die 'in persoonlijke gesprekken tussen leken wordt herhaald', tot in details wordt besproken en wordt 'verwerkt tot een ongeschreven handleiding voor gebruikers van beroepsgroepen' (De Swaan, 1989: 250). Met andere woorden: ouders praten onderling over hun contacten met de docent en de school en

nemen daarbij (gedeeltelijk) het jargon over. Ouders richten zich daarbij op de groundbegrippen en basishoudingen van docenten. Ze worden daarmee niet zelf professionals, maar wat De Swaan proto-professionals noemt: ze worden 'professionals in de dop' (1989: 251).

De tendensen van deregulering, marktwerking en vraagsturing enerzijds en de toegenomen mondigheid van ouders anderzijds lokken paradoxale ontwikkelingen uit. Tonkens (2003) betoogt dat professionals zoals basisschooldocenten in een spagaat terecht zijn gekomen. Aan de ene kant wordt vanuit de overheid en het management aan de docenten getrokken. Hierbij ligt de nadruk op de prestaties van de groep als geheel. Van de andere kant trekken ouders aan de docenten. Ouders zijn agressiever, brutaler en veeleisender en richten zich daarin op het individu, het eigen kind. Professionals doen het voortdurend fout en worden hierdoor getemd.

Wanneer professionals geconfronteerd worden met complexe situaties is het logisch dat zij bij vakgenoten in vakverenigingen te rade gaan en kijken hoe anderen met deze ontwikkelingen omgaan. Maar de maatschappij anno 2009 laat deze institutionalisering juist minder toe. *'It's difficult to maintain or establish strong professional associations, not only because societal orders have turned from thick to thin, with more mobility, less stratification, and weakened collective frameworks, but also because authoritative state-based powers have withered away'* (Noordegraaf, 2007: 770). Enerzijds is er de neiging dat docenten zich verder specialiseren en zich (re)professionaliseren. Anderzijds dwingen deze zelfde tendensen tot deprofessionalisering.

### **2.2.2 Deprofessionalisering of reprofessionalisering**

De vraag is of er in het geval van docenten sprake is van reprofessionalisering of deprofessionalisering. Aan de hand van participatieve observaties in een Duits ziekenhuis komt Werner Vogd (2006) tot de conclusie dat 'pure' professionals zoals artsen deprofessionaliseren. Reorganisaties die als doel hebben efficiënter en effectiever te werken zorgen ervoor dat er minder tijd doorgebracht kan worden met de cliënt aan wie de professional zijn diensten levert, zodat er een ontbinding ontstaat van hun beroepsmatige autonomie. Vanwege tijdgebrek zijn artsen niet meer in staat patiënten met complexe ziektebeelden te bespreken met collega's. Daarnaast wordt er aangedrongen op het ontwikkelen van routines, waar veel artsen moeilijk mee weten om te gaan. Dit geldt in het bijzonder voor chirurgen die worden gedwongen routines voor operaties te ontwikkelen, terwijl het schort aan kostbare tijd met de patiënt.

Davis (2006) daarentegen komt tot een andere conclusie. In haar onderzoek naar de professionaliteit van artsen in de Britse gezondheidszorg stelt zij dat mensen nog steeds



vertrouwen hebben in artsen en dat artsen als *heroes* gezien worden. Deprofessionalisering is hier niet het juiste perspectief.

Gradener & Spierts (2006) stellen dat professionals zelfvertrouwen moeten houden door zich te ontwikkelen met kennis en vaardigheden. Door middel van ervaringen uit de praktijk en theoretische kennis enerzijds en het aangaan van 'kennisallianties' met managers, trainers, beleidsmakers en belanghebbenden uit de wetenschap anderzijds kan reprofessionalisering georganiseerd worden.

De toon van het verhaal van Tonkens (2003) is negatief. De getemde docent heeft te maken met agressieve, brutale en veeleisende ouders en vlucht omhoog naar een managementfunctie, opzij naar een andere functie of omlaag in ziekteverzuim of WAO (Tonkens, 2003: 141). Tonkens pleit daarom voor reprofessionalisering in de 'zachtere' sociale sector. Zij beschrijft hoe de professional in een onhandige spagaat terecht is gekomen tussen de wensen van de overheid en de wensen van de burger. De derde logica van Freidson (2001) ziet zij als een oplossing voor dit probleem. De sociale sector zal zichzelf meer moeten professionaliseren. Ze zal zelf opleidingscriteria en beoordelingscriteria moeten opstellen waar ze zich aan dient te houden. Daarnaast zal zij zelf haar (professionele) verantwoording, met bijvoorbeeld visitatiecommissies, moeten inrichten.

Het is onduidelijk in hoeverre basisschooldocenten door mondige ouders zich gaan reprofessionaliseren of dat er juist sprake zal zijn van deprofessionalisering.

Reprofessionalisering is een ontwikkeling waarover Soder (1990) sceptisch is. Zoals aangegeven in het vorige hoofdstuk lukt het docenten niet om zich verder te ontwikkelen. Volgens Soder zijn er geen ontwikkelingen gaande die zorgen voor vergaande, doeltreffende en universele innovaties. Omdat deze innovaties niet ontstaan, zal ook verdere training niet substantieel bijdragen aan reprofessionalisering.

Afgaand op bijdragen in het publieke debat lijkt deprofessionalisering de boventoon te voeren. Docenten zien het niet meer zitten (Trappenburg, 2006: 3-4) of worden murw van het contact met ouders (zie artikel in de inleiding).

Een empirisch onderzoek zal moeten uitwijzen in hoeverre de professionaliteit van basisschooldocenten zich ten aanzien van meer mondige ouders heeft ontwikkeld.

### **3. Methode van onderzoek**

In dit hoofdstuk zal aangegeven worden wat er is gemeten en hoe er is gemeten. In de eerste paragraaf wordt nader ingegaan op wat er is gemeten, de operationalisatie. In de tweede paragraaf ga ik nader in op hoe ik dat precies heb gedaan, de methode.

#### **3.1 Operationalisatie**

In deze paragraaf zal toegelicht worden dat ten eerste de relatie tussen ouders en school in het algemeen is gemeten. Ten tweede is de professionaliteit en de veranderingen hierin gemeten.

##### **3.1.1 Relatie ouders en school**

Om de concepten mondigheid en professionaliteit in de juiste context te kunnen plaatsen is er per methode eerst gekeken naar de relatie tussen ouders en school. Dit gedeelte is ongestructureerd van aard, wat wil zeggen dat niet precies duidelijk is welke informatie precies nodig is en welke informatie verkregen zal worden (Baarda & De Goede, 2001). Dit gedeelte is inductief van aard en is daarom niet verder geoperationaliseerd.

##### **3.1.2 Professionaliteit**

Aan de hand van de werken van Schön (1987; 1991) is in hoofdstuk 2 het begrip professionaliteit geconceptualiseerd. Daarin staat *reflection-in-action* centraal. Zoals aangegeven in hoofdstuk 2 kan ervaring worden opgedaan door:

- te reflecteren op het eigen gedrag;
- te reflecteren met de naaste collega's;
- te reflecteren met andere collega's in het vakgebied;
- zich te ontwikkelen door middel van het opdoen van (wetenschappelijke) kennis en deze te gebruiken.

Vervolgens zijn er, in navolging van Duyvendak et al. (2006) twee trends mogelijk: doordat ouders mondiger worden kunnen docenten reprofessionaliseren of deprofessionaliseren. Duyvendak et al. hebben deze concepten niet strak geoperationaliseerd.

Op basis de publicatie van Duyvendak et al. spreek ik in dit onderzoek van deprofessionalisering wanneer de basisschooldocent (zie Duyvendak et al., 2006: 15-16):

- niet meer de kwaliteit kan leveren die hij wil leveren;
- het contact verliest met de leerlingen en de ouders;
- aan discretionaire ruimte moet inleveren;
- minder voldoening in zijn werk ervaart.

Ik spreek van reprofessionalisering wanneer de basisschooldocent (zie Duyvendak et al., 2006: 15-16):

- (opnieuw) vertrouwen wint;
- zijn of haar professionele kennis en kunde vergroot;
- zijn discretionaire ruimte weet te vergroten

### **3.2 Methode**

De bovenstaande punten zijn gemeten aan de hand van twee methoden: vaktijdschriftanalyse en semigestructureerde interviews. Alvorens dieper in te gaan op de verschillende methoden zal ik eerst toelichten waarom voor deze twee onderzoeksmethoden is gekozen.

#### **3.2.1 Tijdschriftanalyse en interviews**

Voor dit onderzoek is ervoor gekozen een vaktijdschriftanalyse en interviews te houden. Maar waarom is er gekozen voor deze methoden en niet voor andere? Immers, ook het houden van enquêtes zou een bijdrage kunnen leveren.

Zoals in hoofdstuk 2 aangegeven delen professionals ervaringen met elkaar. Dit gebeurt door te praten met collega's, maar eveneens door te schrijven en te lezen over het vakgebied waar de professional in actief is. Artikelen uit een vaktijdschrift geven daarom een duidelijk beeld van de stand van zaken in een bepaald vakgebied op een bepaald moment. Het bestuderen van opeenvolgende jaargangen van dat vaktijdschrift maakt het vaktijdschriftonderzoek longitudinaal (Robson, 2002: 358). Met andere woorden: het uitvoeren van een vaktijdschriftanalyse stelt de onderzoeker in staat uitspraken te doen over de veranderingen in een bepaald vakgebied door de jaren heen. Een vaktijdschriftanalyse is dus een uiterst geschikt middel om de hoofdvraag van dit onderzoek te beantwoorden.

Maar, een vaktijdschriftonderzoek is statisch. Dit wil zeggen dat 'de onderzoeker kan observeren zonder geobserveerd te worden' (Robson, 2002: 358). Daarnaast zijn vaktijdschriften om andere redenen geschreven dan dat de onderzoeker ze gebruikt. Dit veroorzaakt een vertekening in de uitkomsten. Daarom is het noodzakelijk deze onderzoeksmethode aan te vullen met één of meerdere methoden (Robson, 2002: 358). Voor dit onderzoek is ervoor gekozen het vaktijdschriftonderzoek aan te vullen met interviews. Interviews zijn als onderzoeksmethode uitermate geschikt wanneer de onderzoeker geïnteresseerd is in de ontwikkeling van een bepaald verschijnsel. Daarnaast stelt het de onderzoeker in staat bepaalde uitkomsten uit een ander onderzoek te verhelderen en van context te voorzien (Robson, 2002: 271).

Het combineren van de vaktijdschriftanalyse met interviews zorgt ervoor dat de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek wordt vergroot (zie ook paragraaf 3.2.4). Dit geldt echter niet voor de periode van 1946 tot eind jaren '60. Er zijn geen respondenten gevonden die in deze periode al actief waren als basisschooldocent. Voor deze periode kan dit onderzoek dus geen stevige en genuanceerde uitspraken doen.

Zowel de vaktijdschriftanalyse als de interviews zijn kwalitatief van aard. Door hier een kwantitatieve onderzoeksmethode aan toe te voegen stijgt de validiteit en de betrouwbaarheid (Robson, 2002: 174). Gezien de omvang van deze scriptie is het niet mogelijk ook een kwantitatief gedeelte op te nemen. Doordat het vaktijdschriftonderzoek wordt aangevuld met interviews ben ik echter van mening dat er een interessant, valide en betrouwbaar genoeg antwoord gegeven kan worden op de geformuleerde hoofdvraag.

### **3.2.2 Tijdschriftanalyse**

Sinds 1946 is het officiële orgaan van de Algemene Onderwijsbond (AOB) geanalyseerd. Hoewel de AOB is ontstaan uit een reeks fusies, heeft zij steeds een vaktijdschrift uitgegeven. Tot 1997 heet het officiële tijdschrift *Het Schoolblad*. Vanaf 1997 heet dit tijdschrift *Het Onderwijsblad*.

Voor alle jaren sinds 1946 is het tijdschrift onderzocht. Dit is gedaan door per jaargang het register te raadplegen. In dit register zijn alle artikelen naar thema gesorteerd. Thema's die zijn onderzocht zijn:

- 'school en gezin';
- 'school en de maatschappij';
- 'ouders';
- 'de leraar'.

Artikelen zijn op basis van de in paragraaf 3.1 geschetste operationalisatie verwerkt. Wanneer de inhoud afkomstig is van opiniërende artikelen, ingezonden brieven, enz. is dit aangegeven.

Voor de periode na 1999 is de inhoud van *Het Onderwijsblad* via een online archief te raadplegen aan de hand van zoektermen. Hierbij is gebruik gemaakt van één zoekterm: 'ouder'. De zoekmachine is zo ingesteld dat alle artikelen waarin het woord 'ouder' voorkomt worden weergegeven. Ook de artikelen waarin woorden gebruikt worden waar 'ouder' een onderdeel van uitmaakt (bijvoorbeeld: 'ouders', 'ouderbijdrage', 'ouderdomsverlof', 'schouders', 'pluimveehouderij',...) worden weergegeven.

Deze zoekterm stelde de onderzoeker in staat alle artikelen die te maken hebben met ouders te analyseren. Aanname hierin is dat in de artikelen waarin de moeder of de vader centraal staat eveneens het woord 'ouder' of 'ouders' vanwege stijloverwegingen gebruikt is.

Na inventarisatie zijn de artikelen ingedeeld op jaargang.

### **3.2.3 Semigestructureerde interviews**

Naast een tijdschriftanalyse zijn er interviews gehouden. De interviews zijn gehouden om de uitkomsten van het tijdschriftonderzoek te controleren en in context te plaatsen. Deze interviews zijn semigestructureerd van aard en boden de onderzoeker de mogelijkheid een aantal punten te toetsen, maar ook de respondent eigen onderwerpen aan te laten dragen. De interviews vonden plaats toen een groot gedeelte van het tijdschriftonderzoek was voltooid. Een topiclijst van de interviews is te vinden in bijlage 1.

#### **Keuze respondenten**

Om de verandering van de professionaliteit op een goede manier te kunnen meten is ervoor gekozen om oudere basisschooldocenten te interviewen. Zij zijn, in tegenstelling tot de jongere collega's, in staat de veranderingen te overzien vanuit de eigen ervaring.

In de tabel hieronder staan de respondenten, die zijn geïnterviewd, weergegeven. In totaal zijn er 10 basisschooldocenten geïnterviewd. Ook zijn er 2 interviews geweest met deskundigen op het gebied van primair onderwijs en de communicatie tussen ouders en basisschooldocenten. Het betreft alleen vrouwen. De respondenten 1A en 1B zijn tegelijk geïnterviewd en hebben daarom een letter achter het cijfer meegekregen. Hetzelfde geldt voor de respondenten 3 en 5.

Respondent	Afgestudeerd	Soort school (stedelijk/platteland; zwart/wit; openbaar/katholiek/protestants)	Wijk (lage- vs. hoge klasse) <sup>5</sup>
1A	1979	Stedelijk, katholiek, relatief wit	Midden tot hoge klasse
1B	1974	Stedelijk, katholiek, relatief wit	Midden tot hoge klasse
2	1973	Platteland, katholiek, wit	Middenklasse
3A	1967	Stedelijk, openbaar, zwart	Lage tot middenklasse
3B	1973	Stedelijk, openbaar, 40% zwart/60% wit	Lage tot middenklasse
4	1978	Stedelijk, openbaar, 40% zwart/60% wit	Lage tot middenklasse
5A	1977	Stedelijk, katholiek, relatief wit	Midden tot hoge klasse
5B	1964	Stedelijk, katholiek, relatief wit	Midden tot hoge klasse
5C	1968	Stedelijk, katholiek, relatief wit	Midden tot hoge klasse
6	1978	Stedelijk, openbaar, relatief wit	Middenklasse

Respondent	Functie
A	Cursusleider van de cursus 'communicatie met ouders'
B	Beleidsmedewerker primair onderwijs van een beroepsvereniging

### Eén-op-één interviews en groepinterviews

Sommige respondenten zijn in hun eentje geïnterviewd, anderen samen met één of twee collega's tegelijk. Dit is om praktische redenen gedaan. Interviews met twee of meerdere respondenten noem ik groepinterviews, interviews met één respondent één-op-één interviews (Breakwell, 1990). In de groepinterviews heeft de onderzoeker een meer modererende en faciliterende rol. Kracht van het groepsinterview ligt in het feit dat de beweringen van de ene respondent door de andere respondent genuanceerd kunnen worden (Breakwell, 1990: 75). De data die uit deze interviews naar voren komen, zijn rijk en betrouwbaar. Ze zijn daarmee '*flexible, stimulating, recall-aiding, cumulative and elaborative*' (Punch, 1998: 177). Een groot nadeel is de hoeveelheid informatie die de onderzoeker verkrijgt. Groepinterviews duren vaak even lang als of iets langer dan één-op-één interviews, zodat de hoeveelheid informatie die per respondent ingewonnen kan worden lager is.

De reden dat ik gekozen heb voor het laten plaatsvinden van groepinterviews ligt in het hierboven genoemde voordeel. In groepinterviews komt meer genuanceerde en

<sup>5</sup> Deze indeling is gebaseerd op de perceptie van de geïnterviewde docent. Er heeft geen nader onderzoek naar de samenstelling van de wijk en de leerlingen op school plaatsgevonden.

betrouwbaardere informatie naar boven. Bij de beperkte tijd die voor dit onderzoek beschikbaar is loopt de onderzoeker het risico maar enkele interviews af te kunnen nemen. Bij één-op-één interviews zijn de uitkomsten minder goed te testen, waardoor de betrouwbaarheid lager is. Om de betrouwbaarheid te vergroten heb ik als onderzoeker consequent gevraagd of de ene respondent het eens is met de beweringen van de andere respondent(en).

Beide typen interviews zijn semigestructureerd van aard. Door zowel groepsinterviews als één-op-één interviews te gebruiken hoop ik extra informatie en meer betrouwbare informatie te hebben verzameld.

### 3.2.4 Analyse

Alle interviews zijn opgenomen en vervolgens letterlijk uitgewerkt. De uitgewerkte interviews zijn vervolgens manueel gecodeerd, naar inhoud. Hierbij is gebruik gemaakt van de coderingen die hieronder staan weergegeven. De dikgedrukte coderingen komen voort uit de uitkomsten van het tijdschriftonderzoek. Door de code 'tijdvak' op te nemen kunnen sommige teksten meerdere coderingen bevatten.

- Curriculum lerarenopleiding
- Reprofessionaliteit
  - o (opnieuw) vertrouwen winnen;
  - o vergroten van de professionele kennis en kunde;
  - o vergroten van de discretionaire ruimte.
- Deprofessionaliteit
  - o niet meer de kwaliteit kunnen leveren die docenten wil leveren;
  - o het contact verliezen met de leerlingen en de ouders;
  - o aan discretionaire ruimte moeten inleveren;
  - o minder voldoening in zijn werk ervaren.
- **Ouderparticipatie**
- Mate van *voice* door ouders:
  - o Richting school
  - o Richting docent
  - o **Allochtone en autochtone ouders**
  - o **Opleidingsniveau ouders**
  - o **Per groep (1 t/m 8)**

- Tijdvak:
  - o **1946 t/m eind jaren 1960**
  - o **Eind jaren '60 t/m jaren '70**
  - o **Jaren '80**
  - o **Jaren '90**
  - o **Laatste jaren**

### **3.2.5 Validiteit en betrouwbaarheid van de methoden**

Nu bekend is wat er precies onderzocht gaat worden en hoe dit onderzocht gaat worden is het belangrijk stil te staan bij de validiteit en de betrouwbaarheid van deze onderzoeksmethoden. Met andere woorden: in hoeverre zijn er systematische of toevallige fouten mogelijk die dit onderzoek kunnen beïnvloeden? Wanneer er systematische fouten in kunnen sluipen is de validiteit in het geding. Wanneer toevallige fouten zich voordoen doet dit afbreuk aan de betrouwbaarheid van het onderzoek (zie 't Hart et al., 2005: 161 e.v.).

#### **Validiteit**

Ten eerste kan het zo zijn dat het gekozen vaktijdschrift niet optimaal geschikt is voor dit onderzoek. Het tijdschrift kan bijvoorbeeld van een bepaalde politieke signatuur zijn of in het geval van het onderwijs een bepaalde onderwijskundige stroming aanhangen. Met name voor de jaren '40 en '50 is het niet ondenkbaar dat het gekozen vaktijdschrift in te delen is in een bepaalde zuil. Om dit te voorkomen zal er op artikelniveau gekeken worden over welk onderwijstype het artikel gaat (openbaar, katholiek, protestants), en zal dit meegenomen worden in de analyse.

Ten tweede kan het zo zijn dat de journalistieke kwaliteit van het tijdschrift onvoldoende is. In dat geval geeft het vaktijdschrift niet het juiste beeld van de werkelijkheid die wordt onderzocht. Voor dit onderzoek wordt aangenomen dat de journalistieke kwaliteit van het gekozen tijdschrift voldoende is.

Ten derde kan het voorkomen dat de gekozen artikelen onvoldoende beeld geven van de werkelijke situatie. Doordat er gewerkt wordt met een register kan het zo zijn dat een aantal relevante artikelen worden overgeslagen. Echter, de thema's die zijn uitgekozen en het trefwoord dat is gebruikt zijn dusdanig breed dat dit punt niet waarschijnlijk lijkt.

Daarnaast kunnen zich ook systematische fouten in de interviews voordoen. Ten eerste kan het zo zijn dat de gekozen respondenten niet het achterste van hun tong laten zien en sociaalwenselijke antwoorden geven. Door consequent door te vragen en te vragen



naar concrete en recente voorbeelden zal geprobeerd worden dit punt tot een minimum te beperken.

Ten tweede kan het beeld van de respondent over het verleden vertekend zijn. Een respondent die op het moment van interviewen gefrustreerd is zou bijvoorbeeld kunnen aangeven dat vroeger alles beter was. Doordat de topiclijst van de interviews is opgesteld nadat het tijdschriftonderzoek voor een groot gedeelte is uitgevoerd kunnen de uitspraken van een respondent vergeleken worden met de uitkomsten van het tijdschriftonderzoek. Hiermee kan een vertekend beeld van de respondent ondervangen worden.

Het derde punt van validiteit hangt samen met het tweede. Omdat de topiclijst van de interviews is opgesteld nadat het tijdschriftonderzoek voor een groot gedeelte was uitgevoerd, kan het voorkomen dat de respondent meer over het onderwerp kan vertellen dan de topiclijst uit het tijdschriftonderzoek aangeeft. Door de interviews op een semigestructureerde wijze te houden zal geprobeerd worden dit punt te ondervangen.

Ten vierde zouden gekozen respondenten niet voor de gehele breedte van het onderzoeksterrein iets kunnen zeggen. Inderdaad, in de bovenstaande tabel ontbreken respondenten van scholen met een protestantse signatuur. Ook respondenten van scholen op het platteland of met leerlingen van louter hoogopgeleide ouders ontbreken. Met betrekking tot deze punten kan dit onderzoek dan ook geen stevige en genuanceerde uitspraken doen. Hier staat tegenover dat respondenten van katholieke, openbare scholen in stedelijke en middenklasse gebieden sterk zijn vertegenwoordigd. Over deze groep kunnen dus meer genuanceerde uitspraken worden gedaan.

### **Betrouwbaarheid**

Naast een hoeveelheid systematische fouten kunnen er natuurlijk ook toevallige fouten in de methode van onderzoek sluipen.

Ten eerste zouden er fouten kunnen sluipen in het lezen en het verwerken van artikelen uit het vaktijdschrift. Doordat er een groot aantal artikelen gelezen en verwerkt wordt neem ik aan dat deze toevallige fouten voor het tijdschriftonderzoek als geheel tegen elkaar wegvallen. Daarnaast is ervoor gekozen om maximaal 4 tot 5 uur per dag te besteden aan het tijdschriftonderzoek. Dit voorkomt dat de concentratie gedurende de dag teveel afneemt en er te veel fouten worden gemaakt.

Ten tweede kunnen respondenten zich vergissen in het doen van uitspraken. Zeker wanneer het gaat om het verleden en respondenten moeten graven in hun geheugen kan het voorkomen dat respondenten zich vergissen. Door de uitkomsten van het

tijdschriftonderzoek en van vorige interviews te gebruiken in nieuwe interviews kunnen de uitspraken van een bepaalde respondent getoetst worden. Daarnaast kunnen eventuele vergissingen in de groepsinterviews direct worden afgezet tegen de beelden en meningen van de andere respondenten.

## 4. Resultaten uit de empirie

In dit hoofdstuk komen de resultaten uit de empirie aan bod. Hierbij zal een chronologische volgorde aangehouden worden. Grofweg zijn de resultaten uit de empirie in te delen in vijf opeenvolgende perioden die in 5 opeenvolgende paragrafen aan bod zullen komen:

- Paragraaf 4.1, periode 1: 1946 tot eind jaren '60
- Paragraaf 4.2, periode 2: eind jaren '60 en de jaren '70
- Paragraaf 4.3, periode 3: de jaren '80
- Paragraaf 4.4, periode 4: de jaren '90
- Paragraaf 4.5, periode 5: eind jaren '90 tot en met 2008

Iedere periode heeft zijn eigen karakteristieken die hieronder met data uit *Het Schoolblad*, *Het Onderwijsblad* en de interviews verder zal worden toegelicht.

Naar *Het Schoolblad* zal verwezen worden door het noemen van het tijdschrift, het jaartal, het nummer en het paginanummer. Vanaf 1997 is dit tijdschrift *Het Onderwijsblad* gaan heten. Het archief van *Het Onderwijsblad* is elektronisch doorzocht. Daardoor is het niet mogelijk naar paginanummers te verwijzen. Daarom zal er verwezen worden naar het tijdschrift, het jaartal, het nummer en de titel van het artikel. Citaten zijn cursief gedrukt en tussen aanhalingstekens geplaatst. Eventuele onduidelijkheden zijn tussen vierkante haken kort toegelicht.

Om privacyredenen zijn de respondenten geanonimiseerd. Respondenten uit het basisonderwijs hebben opeenvolgende nummers meegekregen: Respondent 1, Respondent2,... Wanneer er meerdere respondenten per keer zijn geïnterviewd hebben deze, aanvullend, een letter meekregen: bijvoorbeeld Respondent 5B en Respondent 1A. Andere respondenten, zoals deskundigen, worden onderscheiden door middel van een letter: Respondent A, Respondent B,..

### 4.1 Periode 1: weinig aandacht voor ouders in de school

In periode 1, die loopt vanaf de naoorlogse jaren tot eind jaren '60, is er in *Het Schoolblad* beperkt aandacht voor de rol van ouders in de school. Onder het motto 'Onderwijs - Volkszaak!' betoogt een elite van academici dat het lagere onderwijs breder in de maatschappij ingebed dient te worden. De afstand tussen het lagere onderwijs enerzijds en het gezin en de maatschappij anderzijds is te groot. Omdat ouders en de school elkaar nodig hebben moet de afhankelijkheid van het lagere onderwijs met de

maatschappij en het gezin vergroot worden. De elite is van mening dat de klassikale onderwijsvorm de kinderen te veel zou vervreemden van de buitenwereld:

*“Tussen de twee machten [ouders en school] is het nog steeds geen “koek en ei”. [...] Hun [ouders'] klachten werden - worden - als van onderwijskundigen afkomstig, hooghartig afgewezen. Daar komt bij, dat de school sterk staat tegenover de ouders, omdat zij, wel niet uitsluitend, maar toch ook, en in zeer bijzondere zin, een orgaan is van de maatschappij, iets, wat de ouders vaak geneigd zijn te vergeten. [...] Want evenmin als de ouders de school kunnen ontberen, kan de school de ouders missen. De school staat in alle opzichten tussen het huisgezin en de maatschappij in; zij vormt een overgang van het ene tot het andere. Hieruit volgt, dat beide, de school en de ouders aangewezen zijn om elkaar te helpen. Er moet een voortdurende “inwerking” van ouders op de school zijn. Dat wil natuurlijk niet zeggen, dat de ouders over de school moeten heersen en zich met alles wat op het onderwijs betrekking heeft moeten inlaten; de school handhave haar zelfstandigheid. Maar er zijn nog heel wat andere manieren om deze “inwerking” vruchtdragend te doen zijn.”*

Het Schoolblad, 1946, 22, 445.

*‘In 1956: Grotere bereidheid in de kring der openbare onderwijzers om de ouders te laten meespreken in schoolzaken. De vraag rijst: Hoever gaan we daarmee, gaan we ver genoeg of gaan we te ver? [...] Doen onze openbare scholen - d.w.z. doet het personeel van die scholen - genoeg om met de ouderkommissies het grote doel ‘Onderwijs - Volkszaak’ te dienen? Ons antwoord luidt: Er wordt veel gedaan, maar niet genoeg. [...] Te weinig in aantal zijn die ouderavonden, waarop de ouders duidelijk worden geconfronteerd met de ernst van de huidige onderwijssituatie. [...] We vleien ons met de gedachte, dat het nergens tegenspraak ontmoet, als we stellen, dat door geregeld contact tussen school en huis de belangen van elk kind afzonderlijk zo goed mogelijk gediend moeten worden. [...] U [docent - SvdB] vreest de ondeskundigheid der ouders. Mankeert er dan niet iets aan de deskundige voorlichting door de school? U vreest de ouders, die de dienst uitmaken. Maar weet u dan niet, wat ‘een’ stem in het kapittel betekent? U zegt, dat de ouders dit alles niets interesseert. Maar hebt u hun interesse al eens proberen te wekken, eerst in de ouderkommissie, later op de ouderavond? U hebt geen behoefte aan werkzaamheid der ouders op dit gebied. Weet u dat wel heel zeker en ... geeft zo’n - vergeef ons - eigenwijze opmerking de doorslag? En tenslotte: als u deze wijze van samenwerking tussen school en huis afwijst, wat betekent dan voor u de akte “Onderwijs - Volkszaak!”?’*

Het Schoolblad, 1956, 21, 357

Integraal geplaatste redevoeringen van hoogleraren en reacties daarop van andere academici tonen aan dat de discussie over hoe er om gegaan dient te worden met het onderwijs in een veranderende maatschappij vooral in academische kringen gevoerd wordt. Het gezin zal, gezien de hoeveelheid leerstof op school, tekortschieten in kennis, zo is hun stelling. Daarnaast doen ook andere organisaties zoals verenigingen en clubs hun intrede. Uitkomst van deze discussie: het is tijd voor bezinning.

*'Het [gezin – SvdB] heeft hulp nodig en de school zal meer moeten doen. Door de veranderende verhouding gezin-maatschappij is het objectief aantoonbaar, dat de taak van de onderwijzer moeilijker is geworden en dat deze in stijgende mate zwaarder worden zal. [...] We hebben ons te bezinnen op de taak der school, op de rol, die zij in de samenleving te vervullen heeft. Om aan deze nieuwe eisen te kunnen voldoen zal de onderwijzer inzicht moeten krijgen in de maatschappelijke problemen.'*

Het Schoolblad, 1956, 4, 60

De relatie tussen ouders en school kan getypeerd worden als een haat-liefdeverhouding. De school ziet in dat ouders meer betrokken zouden moeten worden, het onderwijs is immers een volkszaak, maar professionals hebben dit liever niet. De school zou meer gezinstaken op zich moeten nemen, maar hier is weerstand tegen.

*'Het is daarom begrijpelijk, dat de onderwijzer zelf ook vaak tot de obstakels gerekend moet worden. Dit ligt natuurlijk niet alleen aan een tegenzin, zich nog meer werk op de hals te halen. De weerstand van de onderwijzer vloeit ook voort uit zijn onzekerheid in verband met de paedagogische taak, waarvoor hij zich eigenlijk niet berekend voelt. En terecht, want hij is niet alleen onvoldoende geschoold, maar ook te jong, te onvolwassen.'*

Het Schoolblad, 1956, 2, 31

In de periode van 1946 tot eind jaren '60 is er weinig aandacht voor de relatie tussen ouders en school. De aandacht die er is komt voornamelijk vanuit de academische hoek. Deze pedagogische elite betoogt dat ouders en gezin een belangrijkere plaats moeten innemen in het lagere onderwijs. Docenten zien dit in, maar er blijft weerstand tegen bestaan.

#### **4.2 Periode 2: ouders in de school is mode**

In de tweede periode, die loopt van eind jaren '60 tot en met de jaren '70, vindt er een belangrijke wending plaats. Ouders worden in grote mate betrokken bij de school. In deze paragraaf probeer ik deze ontwikkeling te beschrijven. Eerst zal ik stilstaan bij de gebeurtenis(sen) die de vergrote betrokkenheid van de ouders bij de school hebben veroorzaakt. Vervolgens zal er dieper ingegaan worden op de toon waarmee over ouderparticipatie wordt gesproken. Ten derde zal ik beschrijven waar de roep is ontstaan om ouders bij de school te betrekken. Ik zal daarbij aangeven op wiens initiatief de ouders bij de school zijn betrokken. Ook zal ik aandacht besteden aan de tegenstand die er is. Ten slotte zal ik ingaan op de soort ouders die participeren in de school.

De uitkomsten uit de interviews en *Het Schoolblad* blijken niet over voldoende informatie te beschikken om deze onderwerpen te behandelen. Ik zal de data uit de interviews en *Het Schoolblad* dan ook aanvullen met het werk van Peters (1979), een dissertatie over ouderparticipatie.

#### **4.2.1 Het Keerpunt: de Elbertsschool in Zwolle**

Aan het eind van de jaren '60 wordt er meer aandacht besteed aan het betrekken van de ouders in de school. Er verschijnen korte berichten in *Het Schoolblad* waarin duidelijk zichtbaar is dat de oudercommissies en de schoolraden aan het zoeken zijn naar hun rol en hun bevoegdheden. Er verschijnen gidsen en handleidingen voor adviesraden, schoolraden en oudercommissies (Het Schoolblad, 1966, 22, 466; 32, 670). Ook wordt de oproep gedaan een werkgroep 'didactiek tussen school en gezin' op te richten. Hoewel docenten vinden dat ouders kunnen 'zeuren', kan deze werkgroep zich bezig houden met het bij elkaar brengen van gezin en school (Het Schoolblad, 1970, 7, 159).

Ook op televisie wordt er aandacht besteed aan de rol van ouders op school. Op 3 december 1970 zendt de VPRO de documentaire 'Van wie is de school?' uit. De documentaire is gemaakt op de Elbertsschool in Zwolle, waar ouders op grote schaal worden ingeschakeld in de school: nailessen, het verfraaien van de school, voetbaltraining, et cetera. Er ontstaat opschudding. De Rijksinspecteur ziet onbevoegden les geven, maar de school krijgt vanuit de publieke opinie veel bijval. Dit leidt tot discussie hoe groot het aandeel van de ouders op de school zou moeten zijn. De documentaire wordt een klassieker. Nog jaren later wordt in *Het Schoolblad* het voorval op de Elbertsschool aangehaald.

De rol van de media en vooral de uitzending van documentaire kan gezien worden als een belangrijke factor in het ontstaan van ouderparticipatie in Nederland (Peters, 1979: 16). De documentaire vormt daarmee het keerpunt in de geschiedenis als het gaat om het contact van ouders met de school in Nederland. Kon in de beginjaren '60 de relatie tussen ouders en school nog getypeerd worden als een haat-liefdeverhouding, in de jaren '70 is ouderparticipatie het toverwoord.

#### **4.2.2 Ouderparticipatie: een ontwikkeling met een positieve retoriek**

In de jaren '70 is er in *Het Schoolblad* veel aandacht voor de rol van ouders in de school, ouderparticipatie en oudercommissies. Tijdens een discussiemiddag met als thema 'Samen of apart', die in 1973 in Groningen wordt gehouden, wordt een onderwijsalfabet opgesteld. De 'O' staat in het alfabet voor Ouderparticipatie:

*'de deelname van ouders aan het onderwijs o.m. hulp bij schoolvakken, bij buitenschoolse activiteiten, bij het maken van materialen en leermiddelen, discussiegroepen, leerplanvaststelling, gezamenlijke beleidsbepaling, enz.'*  
Het Schoolblad, 1973, 27, 493.

Op het initiatief van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum wordt een werkgroep ouderparticipatie opgericht (Het Schoolblad, 1973, 26, 473) en de Algemene Bond voor Onderwijzend Personeel (ABOP) werkt aan een nota ouderparticipatie, waarin lezers van *Het Schoolblad* worden gevraagd deel te nemen in discussiefora (Het Schoolblad, 1973 43, 779).

Ervaringen worden in *Het Schoolblad* gedeeld. Er komen tips voor een geslaagde ouderavond (Het Schoolblad, 1974, 1, 11) en ouderparticipatie is onderwerp van het congres van de sectie kleuteronderwijs op 15 en 16 maart 1974 (Het Schoolblad, 1974, 10, 190).

Het doel van ouderparticipatie is echter niet duidelijk, en scholen weten ook niet goed hoe met ouderparticipatie om te gaan. De retoriek in de artikelen is echter positief: ouderparticipatie is belangrijk, een school waarin ouders niet participeren is niet van deze tijd, en scholen moeten er van alles aan doen om ouders in de school te krijgen. Ouderparticipatie is het onderwerp van verschillende landelijke en regionale bijeenkomsten (Het Schoolblad, 1974, 34, 707 en 40, 828). Voorwaarden en 'do's & don'ts' worden in congressen maar ook in diverse artikelen uitgewisseld (zie bijv. Het Schoolblad 1974, 1, 11 en 10, 190). De onderwijssector pleit hierin voor her- en bijscholing in sociale contacten en gesprekstechnieken met ouders (Het Schoolblad, 1974, 23, 495).

In 1975 staat nummer 7 van *Het Schoolblad* bijna geheel in het teken van ouderparticipatie. Begin 1975 is er een nationale ouderweek waarin wordt geëxperimenteerd met ouderparticipatie. Samen met ouders wordt gekeken welke vorm het meest geschikt is.

Ook ontstaan er cursussen ouderparticipatie (Het Schoolblad, 1976, 17, 19). Deze hebben het karakter van informatieverstrekking over ouderparticipatie in het onderwijs. Ook heeft de ABOP een informatiestencil laten drukken met informatie over ouderparticipatie, met daarin zaken als belangrijke voorwaarden, wettelijke eisen en een literatuurlijst (Het Schoolblad, 1976, 35, 7).

Op een enkeling na kunnen de respondenten zich de bovenstaande trend en de positieve tijdsgeest goed herinneren:

*'De school waar ik werkte in Hilversum was altijd heel vooruitstrevend. We moesten overal vooraan staan. Bij mij waren er leesmoeders, handvaardigheidsvaders.'*

Respondent 1A

*'Ik herinner me dat als een gezellige tijd. Soms zat er zelfs een ouder bij de teamvergaderingen, vanuit de oudervereniging. Dan hoefden we niet alles door te brieven. [...] We hadden ook veel zelfstandig werken, en daar was dan altijd een ouder bij die meehielp. Practicum heette dat dan. Er waren dan altijd ouders in de klas, drie kwartier per dag.'*

Respondent 2

*'Ik was op een heel moderne school begonnen. Er waren heel veel ouders die hielpen. Met toneel, kerstvieringen. Er waren genoeg ouders om te helpen. Om dingen te helpen en te maken. De ouderraad was ook heel actief. Positief actief dus ook. [...] Ik heb die tijd als heel positief ervaren.'*

Respondent 5B

*'Dat beeld [van ouders die de school in komen – SvdB] herken ik heel erg. Met name eerst in de creatieve sfeer. Later steeds meer: leesmoeders,... Op allerlei gebied eigenlijk. Je probeerde zoveel mogelijk ouders in de school te krijgen. Het met elkaar proberen te rooien. In IJmuiden was het zo dat de schoonmaak ook in handen lag van de ouders. Het geld dat het opbracht was voor de school. Echt een ideaalbeeld natuurlijk, maar in die jaren dat ik daar gewerkt heb is dat zo geweest.'*

Respondent 6

Zowel in *Het Schoolblad* als uit de interviews komt duidelijk naar voren dat de jaren '70 bekend staan om ouderparticipatie. De toon van deze ontwikkeling is positief.

#### **4.2.3 Roep, initiatief en tegenstand**

Uit het tijdschriftonderzoek en de interviews is het lastig te achterhalen op wiens initiatief ouders in de jaren '70 bij de school worden betrokken. In paragraaf 4.1 beschrijf ik dat er in de jaren '50 en '60 vanuit academische elite aandacht is ontstaan voor het betrekken van de maatschappij en het gezin in de school. Peters (1979), die onderzoek deed naar ouderparticipatie in de jaren '70, onderschrijft dit. Met name in Angelsaksische landen bestaan er al langer studies waarin wordt gewezen 'op de belangrijke rol die milieu en gezin (ouders) spelen bij het onderwijs van hun kinderen' (Peters, 1979: 14).

Halverwege de jaren '60 ontstaat er, aldus Peters (1979), onder ouders een toegenomen belangstelling voor het onderwijs. Vanaf eind jaren '60 signaleert Peters dat ouders zich 'individueel of georganiseerd meer met het onderwijs gaan bemoeien' (1979: 13). Dit betekent echter niet dat het initiatief voornamelijk vanuit de ouders is ontstaan. Integendeel, Peters concludeert dat het initiatief tot ouderparticipatie vrijwel steeds van het hoofd van de scholen komt. Een belangrijk onderdeel om ouderparticipatie van de



grond te krijgen is het niveaulezen waar met name moeders zich voor inzetten. Ouders spelen daar bij 'geen initiërende maar een ondersteunende rol' (Peters, 1979: 84).

In de vorige paragraaf is aandacht besteed aan de tegenstand binnen de school tegen de komst van de ouders in de school in de jaren '50. De vraag is dus in hoeverre docenten en hoofd deze ouders binnenlaten in de school. Het feit dat het hoofd van de school veelal de participatie van ouders initieert toont aan dat het hoofd van de school veranderingsgezind is. Een Nipo-enquête die in 1975 is gehouden toont aan dat een meerderheid van de hoofden van scholen positief staat tegenover ouderparticipatie. Van de ondervraagde hoofden staat 66% positief tegenover ouderparticipatie. In 1978 is dit percentage gestegen naar 74% (Peters, 1979: 1). Hoewel deze enquêtes in de tweede helft van de jaren '70 zijn gehouden, tonen ze wel aan dat de hoofden van scholen meer veranderingsgezind zijn geweest dan 20 jaar daarvoor (zie ook paragraaf 4.1). Soms zijn er ook tegengeluiden. Een schoolhoofd dat geïnterviewd wordt:

*'Ik ken scholen waar de ouders meedoen aan nivolezen. Ik moet dat niet. Wij hebben vijf moeders die wat aan expressie doen en kontroletaken verzorgen en dat is prachtig. Maar zo gauw er vakken komen zoals rekenen, taal en lezen, daar wil ik geen ouders hebben tenzij ze onderwijzer zijn.'*

Het Schoolblad, 1975, 41, 18

Docenten lijken in de jaren '70 niet altijd even veranderingsgezind. Uit het onderzoek van Peters blijkt dat 'niet alle leerkrachten meewerken aan het uitvoeren van diverse ouderparticipatie- en vernieuwingsactiviteiten' (1979: 84). Hoe groot de groep van niet meewerkende leerkrachten is, blijft onduidelijk. De casus van de Elbertsschool in Zwolle is daarentegen een voorbeeld waarbij docenten weinig problemen lijken te hebben met de ouders in de school. Dit laatste is ook hetgeen ik zou concluderen uit de artikelen uit *Het Schoolblad* en de interviews die zijn gehouden. Daarin is, zoals aangegeven in paragraaf 4.2.2, de toon positief en zijn er weinig tot geen negatieve geluiden over het betrekken van ouders in de school te horen.

#### **4.2.4 Welke ouders participeren?**

Om een goed beeld te krijgen van de ouderparticipatie in de jaren '70 is het interessant te kijken wat voor soort ouders nu worden betrokken in de school.

Ten eerste moet opgemerkt worden dat docenten vaak selectief zijn geweest in het betrekken van ouders in de school. Het zijn vaak dezelfde ouders die betrokken worden in de school (Peters, 1979: 166). Dit wordt in de interviews, waarin wordt teruggeblikt op die tijd, bevestigd door een van de respondenten.

*'Kijk, je kiest de ouders ook uit. Niet die ouders die van alles door gaan brieven. Wij kozen zelf de ouders uit en kozen niet zomaar iemand.'*

Respondent 2

Ten tweede zijn het veelal ook de ouders die hoog zijn opgeleid die betrokkenheid tonen bij de school. In zijn empirisch onderzoek deelde Peters (1979) de ouders in aan de hand van de volgende 6 niveaus van beroepen die door vaders worden uitgeoefend:

1. ongeschoolde arbeid
2. geschoolde arbeid
3. lagere employees
4. kleine zelfstandigen
5. middelbare employees
6. hogere beroepen

Uit het onderzoek, dat onder 7 scholen is gehouden, blijkt dat de mate van actief zijn verschilt naar beroepsniveau. Het verschil tussen niveau 1 en 6 is zeer groot. Uit de enquête blijkt dat van de ongeschoolde arbeiders 72% niet actief is, terwijl van de hogere beroepen 72% wel actief. Uit de interviews met de actieve ouders is de beroepsniveauverdeling vrijwel hetzelfde. 'Heel duidelijk blijkt hier dat de actieve ouders oververtegenwoordigd zijn bij de "hogere" beroepsniveaus' (Peters, 1979: 78).

Ten derde het geslacht van de ouders dat participeert. In de interviews hebben respondenten het veelal over de moeders wanneer zij spreken over ouderparticipatie. Hieruit zou men kunnen afleiden dat met name vrouwen participeren. Maar uit de artikelen uit *Het Schoolblad* blijkt dat zowel mannen als vrouwen actief zijn in de school.

*'De rol van de moeders in de ouderparticipatie is nog steeds opvallend: 30 tot 40 moeders komen elke week de school binnen, de meesten helpen 1 of 2 uur per week. [...] vaders helpen wel vaak mee buiten schooltijd zoals met de timmerklub, de feestklub en dergelijke.'*

Het Schoolblad, 1979, 4, 6

Ook het proefschrift van Peters (1979) maakt geen onderscheid naar geslacht, waaruit afgeleid zou kunnen worden dat zowel mannen als vrouwen participeren in de school.

#### **4.2.5 Samenvattend**

In de jaren '70 is de betrokkenheid van ouders bij de school sterk vergroot. Met name hoger opgeleide ouders dragen op verschillende manieren hun steentje bij in de school. Dit wordt ouderparticipatie genoemd. Een belangrijke 'trigger' is de uitzending van de

ouderparticipatie op de Elbertsschool in Zwolle gebleken. De roep om ouders bij de school te betrekken lijkt te zijn ontstaan in academische kringen, maar het initiatief gaat uit van de hoofden van de scholen. Ouders hebben hierin een ondersteunende rol. Hoofden van scholen blijken meer veranderingsgezind dan enkele decennia daarvoor. Hoewel het onderzoek van Peters (1979) aantoont dat niet alle leerkrachten even vernieuwings- ouderparticipatiegezind zijn, blijkt dit niet uit de interviews, de artikelen uit *Het Schoolblad* en de casus van de Elbertsschool. De toon waarin over ouderparticipatie gesproken wordt is positief.

### **4.3 Periode 3: de donkere jaren '80**

In de jaren '80 is er, in tegenstelling tot de jaren '70, weinig aandacht voor ouderparticipatie. Uit de interviews blijkt echter niet dat ouderparticipatie in deze periode niet meer voorkomt. Het ligt meer voor de hand dat ouderparticipatie in de jaren '80 aan nieuwswaarde heeft verloren en daarom niet wordt behandeld.

Ten tweede komt er kritiek omdat de kwaliteit van *Het Schoolblad* daalt (zie bijv. *Het Schoolblad*, 1985, 1, 22 en 14, 28). Het blad biedt te weinig perspectief voor de dagelijkse problemen in de onderwijssector. En inderdaad, de artikelen in *Het Schoolblad* gaan de laatste jaren meer over klassieke vakbondsthema's: het overheidsbeleid, de rechtspositie, salariering, arbeidsvoorwaarden en arbeidsomstandigheden, acties en stakingen et cetera. Vanaf 1985 verschijnt het blad tweewekelijks. Porto -en drukkosten kunnen daarmee worden bespaard en worden geïnvesteerd in het blad, zodat het er mooier uitziet en het meer pagina's kan bevatten.

Ten derde staan in de jaren '80 vooral werkloosheid en andere sombere vooruitzichten met betrekking tot de werkgelegenheid in het onderwijs centraal. Door de geboortedaling is de werkgelegenheid voor onderwijzers sterk gedaald. Omdat de minister het beleid hierop niet aanpast, dreigen de onderwijsvakorganisaties met acties en stakingen:

*'Corrie van den Hoeven is tweeëntwintig jaar oud, afgestudeerd van de Rijks Pedagogische Akademie te Utrecht en werkloos. Meer dan honderdtien sollicitatiebrieven hebben gesprekken en proeflessen opgeleverd, maar geen aanstelling als onderwijzeres. [...] Corrie is geen geïsoleerd geval. [...] En als de regering dezelfde heilloze en beleidsloze weg blijft volgen, zal het aantal werklozen in het onderwijs met sprongen toenemen. Actie is nodig om dit te voorkomen. Actie is nodig om te voorkomen dat dit "verhaal van een werkloze", uw verhaal wordt.'*

Het Schoolblad, 1980, 8, 6

De toon in *Het Schoolblad* is negatief. De regering doet zijn werk niet goed en maatregelen van de regering zijn onaanvaardbaar. In veel overheidssectoren, zoals het onderwijs, vinden bezuinigingen plaats. In 1983 komen de acties tot een hoogtepunt.

Een ander onderwerp van discussie is de medezeggenschap van onderwijzers. Onderwijzers eisen medezeggenschap in de school. Minister Pais (VVD) van Onderwijs wacht in de ogen van de ABOP te lang met goede regelgeving om deze medezeggenschap vorm te geven. Wanneer de minister toch met een voorstel komt, doet hij dit zonder inspraak van de vakcentrales.

#### **4.4 Periode 4: in de jaren '90 worden allochtone ouders betrokken bij de school**

In de jaren '90 staat voor wat betreft het contact tussen ouders en school de allochtone bevolkingsgroep centraal. In de jaren '70 werden ouders zoveel mogelijk betrokken bij de school. In de jaren '90 zien we dit terugkeren maar nu staat de allochtone bevolkingsgroep centraal. Allochtone ouders weten veelal weinig af van het Nederlandse onderwijssysteem, spreken de Nederlandse taal niet of beperkt en zijn in sommige gevallen analfabeet. Er verschijnen dan ook veel artikelen die te maken hebben met het laten participeren van allochtone ouders in het Nederlandse onderwijssysteem. Op verschillende plaatsen ontstaan er cursussen ouderparticipatie die speciaal zijn opgezet voor Turkse en Marokkaanse ouders (Het Schoolblad, 1992, 4, 24; 1992, 5, 14). Daarnaast verschijnen er in *Het Schoolblad* verhalen waarin docenten allochtone ouders Nederlands leren (Het Schoolblad, 1995, 6, 30), er ontstaan stichtingen die een brug proberen te slaan tussen de allochtone bevolkingsgroep en de school (Het Schoolblad, 1990, 2, 22). Ook verschijnen er reisverhalen van Nederlandse docenten die naar Turkije of Marokko zijn gegaan om meer inzicht te krijgen in die culturen (Het Schoolblad, 1995, 10, 6). Het onderwerp ouderparticipatie wordt hiermee weer nieuw leven ingeblazen. Een aantal voorbeelden:

*‘Voor Marokkaanse ouders is dit alles een nieuwe situatie. “Ze zijn erg opgelucht”, zegt Taki El Baroudi [voorzitter van een stichting die helpt problemen tussen Marokkaanse ouders en de school op te lossen - SvdB]. “Ze denken: eindelijk hoor ik erbij, eindelijk heb ik wat te vertellen over mijn kind. Ze voelen langzamerhand dat ze beter geaccepteerd worden”. [...] Mondigheid is iets dat nog ontbreekt onder de Marokkaanse ouders. Dat kan veranderen door hen bij raden en commissies te betrekken. Maar mondigheid ontstaat ook wanneer er een vertrouwensrelatie is tussen de school en de ouders. Daarvan is maar al te vaak geen sprake volgens Taki El Baoudi. “Ze worden per brief uitgenodigd voor een ouderavond. De scholen klagen dat de ouders niet komen opdagen, maar wat moeten die met zo’n afstandelijke brief in een taal die zij niet helemaal begrijpen?”’*

Het Schoolblad, 1990, 2, 22

*‘Turkse en Marokkaanse ouders in Amsterdam willen meer voorlichting over het onderwijs. Hun kennis van het Nederlandse onderwijssysteem laat te wensen over. [...] Volgens het onderzoek willen de ouders [van Turkse en Marokkaanse afkomst - SvdB] graag participeren. Zowel waar het gaat om het verlenen van hand- en spandiensten als het deelnemen aan de oudervertegenwoordiging. De ouders zouden meer invloed willen uitoefenen op terreinen als schoolvakanties, straffen, benoeming van leerkrachten.’*

Het Schoolblad, 1992, 11, 13

'Samen school maken' is de titel van een nieuwe voorlichtingscampagne van het Ministerie van OCenW om de betrokkenheid van laag opgeleide allochtone ouders bij het onderwijs te versterken. Ook het beleid vanuit de rijksoverheid richt zich op de allochtone ouders:

*‘Om de ouderparticipatie te vergroten, gaan er naar het primair en voorgezet onderwijs werkboeken en video's. In de werkboeken worden alle projecten beschreven die in de praktijk succesvol bleken te zijn. De video's in het Turks en Marokkaans zijn bedoeld voor ouderavonden en gaan in op het belang van participatie van ouders.’*

Het Schoolblad, 1995, 20, 13

Een van de respondenten herkent zich in het feit dat allochtonen bij de school betrokken worden:

*‘Een aantal jaar geleden is er een onderwijsassistent aangesteld. Dat was een moeder die ook haar kinderen hier op school had, en die ging bijvoorbeeld een ouderochtend organiseren waar juist ook de allochtone ouders naartoe kwamen. Zij ging dan uitleggen hoe het zat en probeerde allochtone ouders bij de groep te krijgen. Dat was berekend om haar dat te laten doen. [...] Opeens waren er hoofddoekjes op de koffieochtenden. Die drempel is, wat mij betreft ook echt minder geworden. [...] [De onderwijsassistent] is er niet meer want ze is wegbezuinigd. Het was een Melkertbaan. Toen kon dat allemaal. Dat hield jammer genoeg weer op.’*

Respondent 4

## **Samenvattend**

In de jaren '90 ontstaan er verschillende initiatieven om allochtone ouders bij de school te betrekken. Hoewel allochtone ouders hebben aangegeven dat zij graag meer betrokken willen worden bij de school (Het Schoolblad, 1992, 11, 13), komen de initiatieven vanuit de school. Op diverse plaatsen worden 'do's & don'ts' uitgewisseld over hoe men allochtone ouders het beste kan laten participeren (zie bijvoorbeeld Het Schoolblad, 1994, 20, 36). Hiermee is een duidelijke parallel te herkennen met de jaren '70, het decennium waarin ouderparticipatie opkwam.

### **4.5 Periode 5: eind jaren '90 tot nu**

De laatste 10 jaar hebben er veel veranderingen plaatsgevonden, zowel binnen de school als daarbuiten. Eerst zal ik kijken naar de veranderingen binnen de school. De effecten van het gedrag van ouders op de professionaliteit van basisschooldocenten zullen eerst behandeld worden. Daarnaast zijn er in de school meer professionals bijgekomen, zowel het aantal soorten als het absolute aantal. Deze toename zal daarna besproken worden. Maar de empirie uit deze periode laat meer zien. Ten tweede zal er gekeken worden naar de ontwikkeling buiten de school. Er is sprake van een verschuiving in de betrokkenheid van ouders bij de school. Ouders zijn de laatste 10 jaar minder betrokken bij de school in zijn geheel, maar meer betrokken bij de positie van het eigen kind in de school. Vervolgens sta ik stil bij de mondigheid van ouders, omdat uit de empirie blijkt dat hier enige nuance in aangebracht moet worden.

#### **4.5.1 Veranderingen in de professionaliteit**

Hier zal ik inzoomen op de veranderingen die zich sinds de eeuwwisseling in de professionaliteit van basisschooldocenten hebben voorgedaan.

#### **Overleggen en reflecteren met collega's**

Door middel van het uitwisselen van ervaringen met collega's in de school bekijken leerkrachten hoe zij het contact met ouders beter kunnen inrichten.

*'Na een oudercontactavond blijven we vaak nog even hangen en dan wordt er gepraat: "hoe ging het bij jou?" Dan wordt er van alles uitgewisseld. Als iemand dan een moeilijk gesprek heeft gehad, dan krijgt die even alle aandacht. [...] Er wordt dan ook echt naar elkaar geluisterd.'*

Respondent 1A

*'Ik heb nu een kind dat raar en ordinair gekleed gaat terwijl ze lijdt aan overgewicht. Dan praat ik er wel met anderen over hoe ik die moeder zal benaderen. Het is namelijk in haar belang. Ik heb het toen wel gedaan en aangekaart.'*

Respondent 1B

*'Na afloop hebben we het er wel over. Over hoe het is gaan, maar niet zozeer aan het eind. We hebben ook wisselende eindtijden. Maar de volgende dag bij de lunch dan is het meestal wel: "hoe is het gegaan?" Dat wordt wel met elkaar besproken. Er wordt ook teruggekoppeld met de collega die de leerling het jaar ervoor had. Als er iets is, als je een van de kinderen kent, dan help je elkaar ook als er bijvoorbeeld wat gebeurt.'*

Respondent 3A

*'Hoe hebben we ons dat [vaardigheden hoe je met ouders om moet gaan – SvdB] eigen gemaakt? Nou ja, ervaring leert. En door er met elkaar zo veel mogelijk over te praten, wat de ervaringen zijn.'*

Respondent 6

De grote hoeveelheid collega's (zie paragraaf 4.5.2) stelt de school in staat oudere collega's mentor te laten zijn van jongere collega's. Docenten met meer ervaring begeleiden dan collega's met minder ervaring. Er wordt zo bewust ruimte gecreëerd om mensen met minder ervaring te helpen.

*'Ik ben naast een stevig iemand gezet in mijn eerste jaar. [...] Het was iemand met ervaring. Daar heb ik veel naar gekeken. [...] Gesprekken met ouders deden we samen. In het begin deed mijn collega dan dat gesprek. We bekeken wat we wilden zeggen en wat we wilden weten. Je stelt een gespreksformulier op. Zij deed het gesprek en ik notuleerde. Dan zie je dus heel veel als herintreder.'*

Respondent 4

*'Jongere leerkrachten hebben ieder hun coach. Dan wordt er wel overlegd: "kan ik dat zeggen?", "hoe moet ik dat zeggen?", "wanneer moet ik dat doen?". Op die manier bespreken we dat wel.'*

Respondent 5C

### **Toegenomen documentatie**

De empirie van dit onderzoek laat zien dat docenten meer documentatie zijn gaan bijhouden. Om de dialoog met ouders aan te kunnen gaan, beroepen docenten zich meer op Cito-scores, toetsresultaten, rapportcijfers en andere expliciet verwoorde gegevens. Bij dat laatste moet bijvoorbeeld gedacht worden aan handelingplannen.

*'Ik kan dus wel zeggen: 'ik heb dit en dit geconstateerd'. Bij ons is het allemaal wat meer vastgelegd. Je hebt het over de resultaten. Als een kind onderuit gaat, dan kan je dat aan de hand van drie toetsen laten zien.'*

Respondent 1A

*'Ik neem de toetsdictees erbij. De Cito's. De toetskalender, in de map. Aan de hand daarvan stel ik iets op voor de kinderen waar iets extra's mee moet gebeuren. Die neem ik erbij. Dan kan ik zeggen: "je kan wel zo doorgaan, maar hij scoort heel zwak". Als je dan de spullen van vorig jaar erbij pakt, dan kan je het laten zien. Je kan het hard maken.'*

Respondent 5B

*'Nou ja, je zult dat [feiten – SvdB] er bij moeten halen om hetgeen je wilt gaan brengen kracht bij te zetten. Je zult toch eerst een aantal stappen hebben moeten doorlopen voor je ergens een uitspraak over kan doen. We hebben nu ook een sociaal-emotionele methode. Daar wordt ook gewoon elke drie, vier weken de handelingsplannen in opgesteld. Dat wordt echt heel strak bijgehouden.'*

Respondent 6

Ook in *Het Onderwijsblad* is aandacht geweest voor het aanbrengen van meer feiten en cijfers over het functioneren van het kind.

*'Met pedagogisch optimistische termen als "Jan doet het redelijk voor zijn mogelijkheden" nemen ouders geen genoegen meer. Zij willen duidelijkheid, geen vage termen. Cijfers, bolletjes of woorden, het maakt niet uit, als de boodschap maar helder overkomt. [...] Ouders willen steeds meer weten over hun kind en sommige scholen treden wel heel erg in detail om de ontwikkeling van de pupil aan te geven. Zo laat een basisschool in Zandvoort onder het negende kopje "redzaamheid" weten of een kleuter zijn veters al kan strikken (zwak/wisselend/matig/gewenst). [...] In de uitvoerige beschrijvingen begint nu een kentering te komen, ouders willen weer een zakelijker aanpak.'*

Het Onderwijsblad, 2003, 13, 'Cijfers en letters zijn de trend'

### **Dossiers voor de onderwijsinspectie**

Maar docenten ervaren ook een toegenomen druk van de overheid om dossiers bij te houden. Dit zou gezien de hierboven geschreven tendens docenten kunnen helpen de dialoog met ouders beter vorm te geven. Toch is dat voor veel docenten niet zo. Docenten geven aan veel tijd en moeite te moeten investeren in dossiervorming van de leerlingen. En hoewel er een drang is naar het overleggen van zoveel mogelijk feiten, zien veel docenten het bijhouden van dossiers als iets wat docenten doen voor de onderwijsinspectie. Anderen gaven aan een soortgelijk dossier toch al bij te houden en zien het niet als een extra last. De feiten en cijfers die docenten voorleggen aan ouders zijn juist niet de onderdelen die in de dossiers verwerkt worden.



*'Wat er in die officiële mappen staat dat gebruik ik eigenlijk nooit om te pakken in een gesprek. Je put toch uit je eigen ervaringen en observaties. Je kan er ook de schriften bijpakken. Of de toetsresultaten. Maar die zitten in de klassenmap. De officiële dingen die ga ik niet allemaal pakken.'*

Respondent 5A

*'Maar die dossiers liggen daar [wijzend naar het archief buiten de klas – SvdB]. [...] Ik maak ze wel die dossiers. De handelingsplannen. Maar geen hond die er verder naar kijkt. Maar het moet vanuit het ministerie.'*

Respondent 5B

In het volgende gesprek met Respondent 6 wordt treffend weergegeven dat de respondent de dossiers nuttig vindt, terwijl haar collega's daar toch wel anders over denken:

Interviewer: *'Zijn dat dingen die je als docent gebruikt om een betere confrontatie aan te kunnen gaan met de ouders, of doe je dat omdat je vanuit de onderwijsinspectie wordt opgedragen dat bij te houden?'*

Respondent 6: *'Ja, omdat het opgedragen wordt. Maar ik vind dat als je het op orde hebt, dan geeft het je ook meer duidelijkheid.'*

I: *'Heb je de indruk dat je collega's daar net zo over denken?'*

R6: *'Ehm. Niet allemaal. [gelach – SvdB]. Er zijn er bij die dat heel intensief vinden en daar dan ook minder aan doen.'*

I: *'Die zien het als een verplicht nummer?'*

R6: *'Ja. Zo van: "ik sta voor de klas en verder..." Maar het kan je heel erg helpen in de gesprekken met ouders en dat verder goed door een basisschool te loodsen.'*

### **Pabo's denken in competenties**

In het laatste decennium is in de curricula van de pabo's meer aandacht gekomen voor het contact met ouders. Van Essen (2006), die onderzoek deed naar de veranderingen op de opleiding tot basisschooldocent, ziet dat er in het laatste decennium een toename is geweest in de aandacht voor contact met ouders op de pabo. 'Het dominante sleutelwoord van deze fase in de opleidingsgeschiedenis is "competentiedenken", een begrip dat in vrijwel alle professionele beroepsopleidingen van vandaag als een soort toverspreuk fungeert. Competentie staat dan voor de integratie van kennis, vaardigheden en attitudes, verbonden met noties als innovatie, transfer en flexibiliteit' (Van Essen, 2006: 344). Hierin worden verschillende samenwerkingsdomeinen onderscheiden, waarbij het domein 'samenwerken met de omgeving' één van de vier domeinen is. 'Competent in het samenwerken met de omgeving verwijst naar het in staat zijn tot het onderhouden van goede contacten met ouders en instellingen buiten de school' (Van Essen, 2006: 345). De jonge professionele onderwijzer van nu zou dus

reeds competenties moeten bezitten om op een adequate manier de dialoog met ouders aan te kunnen gaan.

*'Zowel de Theo Thijssen-academie in Utrecht als de pabo van de Hogeschool van Amsterdam heeft het contact met ouders regulier in de opleiding ingebouwd. Zij houden onder andere rollenspellen en oefenen rapportbesprekingen en slechtnieuwsgesprekken, waarin vaders en moeders te horen moeten krijgen dat vorderingen of gedrag van hun kind zorgelijke trekken vertonen. Of, in toenemende mate, een "laag" doorstroomadvies.'*

Het Onderwijsblad, 2001, 16, 'De nachtmerrie van de eerste ouderavond'

Hoewel het onderhouden van contacten met de ouders onderdeel is geworden van pabo-curricula, ziet een trainer van de cursus 'communicatie met ouders' dat de voorkennis van jonge basisschooldocenten toch wisselt:

*'Het [de voorkennis over contact met ouders – SvdB] verschilt naar mijn idee nogal erg per pabo. De mensen die in de cursus komen die zeggen dat ze dan eens een dag per jaar training hebben gehad. Maar dat is toch onvoldoende wanneer je aan de slag gaat.'*

Respondent A

#### **4.5.2 Professionele drukte**

Wanneer we een kijkje nemen in de school, dan zien we dat er rond de eeuwwisseling **O** ook andere ontwikkelingen gaande zijn.

De afgelopen decennia hebben zich binnen de school ontwikkelingen plaatsgevonden die er voor zorgen dat het in de school 'drukker' is geworden met professionals, zowel in absoluut aantal als in aantal soorten.

##### **Absoluut aantal**

Omdat er in het basisonderwijs veel vrouwen werkzaam zijn die in deeltijd werken, zijn er binnen de school meer docenten actief dan decennia geleden. Docenten die parttime werken hebben een vaste duopartner voor de dagen dat zij niet werken. Dit biedt de mogelijkheid om met deze docent te reflecteren op zaken en ervaringen te delen die in de klas of in de school als geheel spelen.

*'Als je een duo-partner hebt, net als ik, dan heb je altijd ruggespraak. Zowel achteraf als vooraf.'*

Respondent 5A

### **Meer soorten professionals**

Maar er zijn ook meer soorten professionals in de school aanwezig. Voorheen bestond de school uit het hoofd, de docenten en wellicht een conciërge. Tegenwoordig spreken we niet meer van overblijven, maar van tussenschoolse opvang die op een professionele manier is ingericht (Het Onderwijsblad, 1999, 15, 'Professioneler opzet overblijven') en hebben onderwijsassistenten hun intrede gedaan. Onderwijsassistenten en de mensen die tussenschoolse opvang regelen hebben vooral een ondersteunende functie binnen de school.

Maar ook twee nieuwe *professionals* zijn tegenwoordig in de school werkzaam: de interne begeleider en de remedial teacher. Interne begeleiders zijn breed opgeleide sociale professionals die extra ondersteuning bieden voor leerlingen die extra zorg nodig hebben. Deze ondersteuning zit op het vlak van de pedagogiek en didactiek. Zij kunnen bijvoorbeeld bepaalde psychologische testen (laten) uitvoeren. Maar zij zijn bijvoorbeeld ook de personen die namens de school contacten onderhouden met Jeugdzorg en andere sociale instanties. Daarnaast houden zij zich bezig met de didactische en pedagogische visie binnen de school. De remedial teacher geeft extra ondersteuning aan leerlingen, bijvoorbeeld in de vorm van logopedie.

### **Interne begeleiders: onmisbaar**

Uit de interviews met de docenten is gebleken dat interne begeleiders een belangrijke rol spelen in het contact met ouders. Interne begeleiders helpen docenten bij het voeren van lastige gesprekken met ouders, bijvoorbeeld als een leerling moet blijven zitten, of wanneer deze naar het speciaal onderwijs toe moet. De interne begeleider en de docent voeren dan samen het gesprek met de ouders. Juist bij de lastige gesprekken heeft de interne begeleider een belangrijk deel van het takenpakket van de docent overgenomen. In een korte tijd zijn de interne begeleiders onmisbaar geworden.

*'We hebben twee interne begeleiders. Als wij vinden dat het kind bijvoorbeeld naar speciaal onderwijs moet, maar je weet dat ouders dat niet willen, dan komt de interne begeleider erbij. Die kan heel goed praten en mensen overtuigen. Zij blijven ook rustig en daar heb ik veel respect voor. Ikzelf heb het geduld dan al vaak verloren.'*

Respondent 2

*'Als er een probleem dreigt te komen dan zit de interne begeleider erbij. Ook als je er huizenhoog tegenop ziet, dan kan je die IB'er erbij halen. [...] Bijna altijd ben je dan met zijn tweeën als het een moeilijk gesprek wordt. Je kan elkaar dan steunen en aanvullen.'*

Respondent 3B

*'De IB'er is een laagdrempelig type en spreekt makkelijk ouders aan. Ouders komen dan vaak met het hele verhaal op tafel. Zij gaat vaak direct het gesprek aan met ouders, maar komen er op een inloopavond ook veelal bij zitten. Dan worden er ook concreet afspraken gemaakt en dingen op papier gezet.'*

Respondent 4

*'En we hebben een IB'er waar je altijd op kan terugvallen. Die zijn wat grootser geschoold dan dat wij zijn. Veel omvattender.'*

Respondent 6

De interne begeleider heeft als professional een belangrijke plaats ingenomen in het onderhouden van het contact tussen ouders en school. Wanneer er belangrijke zaken besproken moeten worden, vindt het contact tussen school en ouders meestal plaats met de interne begeleider en de basisschool docent.

#### **4.5.3 Verschuiving van betrokkenheid van ouders: prinsjes en prinsesjes**

Vervolgens zal er een kijkje genomen worden buiten de school. Een ontwikkeling die zich sinds het eind van de jaren '90 heeft plaatsgevonden is de verschuiving van de betrokkenheid die ouders tonen bij het onderwijs. Daarvoor ga ik eerst terug naar de jaren '70 (paragraaf 4.2). Daarin beschreef ik hoe ouders op initiatief van de hoofden in hoge mate betrokken werden bij de school. Rond de eeuwwisseling is er een duidelijke verschuiving waar te nemen in de betrokkenheid van ouders bij de school. De betrokkenheid van de ouders richting de school als geheel verplaatst zich naar het eigen kind in de school. Dit betekent dat wanneer ouders in contact treden met de school en met de docenten, dit niet zozeer van toepassing is op de school zelf, maar te maken heeft met een concreet voorval en het kind zelf. Kinderen zijn hierbij de prinsjes en prinsesjes geworden die te allen tijde beschermd zullen moeten worden.

*'Ouders die bijvoorbeeld in de MR [Medezeggenschapsraad – SvdB] zitten, die willen op schoolniveau meepraten -en denken. Maar de laatste tijd merken we dat ze het toch ook steeds doen voor hun eigen kind. [...] In mijn MR-tijd merkte ik dat het steeds ging om de groep waar het kind in zat.'*

Respondent 1A

Twee docenten in een trio-interview:

*'Hun kind pest niet, maar ze worden wel gepest. Maar het zijn allemaal geen lieverdjes, op de momenten.'*

- *'Natuurlijk werd er vroeger ook wel gepest, maar dat werd meer aan ons overgelaten. Dan hadden we het er over met de ouders, je ging in gesprek, maar men liet het aan jou over en thuis ging het verder. Het werd niet naar ons toe geschoven. Ik vond de overlegsituatie vaak beter.'*

- *'Je had ze dan wel mee. "ik zal er thuis eens over praten, dat kind van mij is vast ook geen lieverdje, ik zal hem eens aan zijn jas trekken". Nu is het meer: "mijn kind is slachtoffer, en daar moet jij wat aan doen".'*

- *'Prinsjes en prinsesje hè.'*

Respondenten 5A en 5C

Twee andere docenten in een duo-interview hierover:

*[De opvoedkundige kant van het docentschap – SvdB] is de meest kwetsbare taak. Dan kom je aan hun kind, en dat willen ze niet.'*

- *'Dat is inderdaad heel moeilijk. Dat hangt ook van thuis af natuurlijk. Veel ouders doen iets ook niet als het kind dat niet wilt. En dan zijn ze 4 jaar!'*

Respondenten 1A en 1B

*'We hadden vorige week een inloopavond. Daar was ook een ouder die zich zorgen maakte of het wel goed ging. "Ja", zegt ze, "Ik ben meer gaan werken en ik heb daar nu minder zicht op". Maar ja, waar ligt dan het probleem? Kijk, ze maakt zich zorgen om iets wat er niet is. [...] Ze is dus bezig met zichzelf. En ze heeft haar eigen agenda zo vol, dat ze niet meer weet wat ze tegen wie heeft gezegd. En ze probeert de touwtjes in handen te houden. En als je haar vraagt [omdat ze nodig is om te helpen - SvdB], dan... men is heel zelfgericht.'*

Respondent 6

De betrokkenheid richting het eigen kind is eveneens een betrokkenheid met een korte termijn.

*'Ouders begrijpen weinig van de diffuse schoolcultuur, laten het kortetermijngezinsbelang prevaleren en zijn daardoor verder van leraren verwijderd dan ooit. [...] De drijfveer van ouders is eigen volk eerst. [...] Juridisering van de samenleving, claimcultuur, dat zijn niet de problemen. De spanning tussen leraren en ouders bevindt zich elders. Het is de kloof tussen papier [beleid, onderwijsvisie - SvdB] en echt onderwijs die misverstanden veroorzaakt. [...] ouders begrijpen hier [invullen discretionaire ruimte - SvdB] niks van en handelen net als leerlingen: in een onduidelijke context gaat het kortetermijnbelang voor.'*

Het Onderwijsblad, 2001, 16, 'Leraren en ouders: verder uit elkaar dan ooit'

## **Groep 8**

De verschuiving van betrokkenheid is vooral goed zichtbaar in het laatste jaar van het basisonderwijs, in groep 8. Een aantal redenen is hier voor aan te geven. Ten eerst gaat de leerling het opvolgende jaar naar de middelbare school en voor het eerst vindt er differentiatie naar niveau plaats. Ouders willen daar vanzelfsprekend het beste voor hun

kind, maar zullen ook hopen op een hoog advies vanuit de docent. Ten tweede wordt hier zo veel mogelijk gesproken over 'harde' feiten zoals Cito-scores en rapportcijfers. Dit zorgt ervoor dat de interpretatiemogelijkheden beperkt zijn, want dat kan leiden tot een grotere confrontatie. Ten slotte komen, vanwege het belang van de keuze voor hun kind, in groep 8 veel vaker de vader en de moeder met zijn tweeën naar oudergesprekken.

Deze drie redenen zorgen voor een duidelijke focus van ouders op het eigen kind. De betrokkenheid bij het kind uit zich bijvoorbeeld in de felheid van het gesprek en het feit dat ouders veelal met zijn tweeën komen.

*'Bij ons [groep 8 – SvdB] is het allemaal wat meer vastgelegd. Je hebt het over de resultaten. Als een kind onderuit gaat, dan kan je dat aan de hand van drie toetsen laten zien. [...]. In de bovenbouw zit je veel meer met feiten en bewijzen. Ik merk ook, na mijn periode in de onderbouw, dat vaders, naar mate de kinderen hoger komen.... In het begin komen ze nog wel. Dat vinden ze dan heel wijs. Maar zo groep 3 en 4, dan komen ze toch minder dan de moeder. En vooral in groep 8, dan gaat het ergens om, en dan komen ze vaak wel mee met ouderavonden. Als vaders meekomen, dan is het ernstig.'*

Respondent 1A

*'Het is belangrijk dat je een mondige docent heb in groep 8. Dat is je achtervanger, die heeft lastige gesprekken. Wij hebben daar twee doorgewinterde collega's staan. Die gaan dat gesprek aan. Die kunnen dat inschatten. Die weten welk dossier erbij gepakt moet worden. Ik heb niet het gevoel dat wij tegen onoplosbare problemen aanlopen. Maar je moet wel zorgen voor een mondige ervaren leerkracht aan het eind van het traject.'*

Respondent 4

### **Betrokkenheid bij de school als geheel**

Maar is de betrokkenheid bij de school als geheel dan volledig verdwenen? Nee. Nog steeds zijn er ouders die sterk betrokken zijn bij de school. Deze ouders zijn vaak verenigd in een oudervereniging die binnen de school allerlei diensten verlenen: versieren van de school in de kerstperiode, meegaan op excursies, begeleiden van sportdagen, et cetera.

Maar de betrokkenheid is in de beleving van docenten sterk afgenomen.

*Als ik contact heb, is het meer omdat ik een probleem heb en we even moeten praten, in plaats van komen helpen. Helpen is nul. [...] Wij hebben, sporadisch, een keer per jaar een bezoek aan de gevangenis. Normaal krijg ik moeilijk ouders bij elkaar, maar bij de leuke dingen staan ze in de rij.*

Respondent 1A

*'Ik was op een hele moderne school begonnen. Er waren heel vele ouders die hielpen. Met toneel, kerstvieringen. [...] Nu moet je veel meer moeite doen om de ouder in de school te krijgen. Dat komt omdat ze werken, maar ook omdat ze heel veel tijd voor zichzelf nodig hebben.*

Respondent 5C

Net als beschreven in paragraaf 4.2, over de jaren '70, is er ook hier sprake van selectiviteit. Niet alle ouders worden betrokken maar vaak alleen de ouders die in lijn liggen met de docent:

*'Ik heb straks een circusdag en als ik ouders nodig heb vraag je eerst hen [leden van de oudervereniging – SvdB]. Zij lopen hier veel rond dus die wil je er bij hebben. Je geeft dan aan: "jullie zijn de leuke, dus jullie wil ik erbij hebben".'*

Respondent 4

#### **4.5.4 Toegenomen mondigheid?**

De verschuiving in de betrokkenheid bij school als geheel naar het eigen kind zorgt voor een andere dialoog tussen ouders en docent. In sommige gevallen kunnen we stellen dat de mondigheid is toegenomen, in andere gevallen lijkt er juist sprake van een dialoog die op een gelijkwaardige basis gevoerd wordt. In deze paragraaf zal ik de mondigheid van ouders zo nauwkeurig mogelijk beschrijven. Eerst zal ik twee redenen beschrijven waarin we kunnen zien dat de mondigheid van ouders is toegenomen. Daarna zal ik aan de hand van twee situatieschetsen laten zien dat de mate van mondigheid in veel gevallen helemaal niet zo groot is, maar dat docenten zich wel sterk geobserveerd voelen.

#### **Kritiek op de lesmethode en initiatieven**

Daadwerkelijke kritiek gericht op het functioneren van een individuele docent zijn in de interviews niet naar voren komen. In de artikelen van *Het Schoolblad* en *Het Onderwijsblad* wel. Daarbij moet opgemerkt worden dat dit artikelen betreffen die opiniërend van aard zijn. Columns zijn interessant om te lezen, en zullen een kern van waarheid bevatten, maar het blijven verhalen die de werkelijke situatie te weinig recht doen. Goede voorbeelden zijn de columns van het pseudoniem *Lachesis*. Naar aanleiding van een bundel columns zegt zij:

*"Maar de rol van de ouders is de afgelopen tien jaar weldegelijk veranderd. Vroeger lieten ze je je gang gaan. Je zag ze op oudercontactavonden, en een enkele keer was er een incident. Nu lijken conflicten met ouders wel regel. [...] Het gaat heel snel over jouw persoonlijk optreden als leerkracht. Ik kan daar niet altijd goed mee omgaan."*

Het Onderwijsblad, 2000, 2, 'Ouders verwachten teveel van hun kinderen'

Wel hebben meerdere respondenten aangegeven dat ouders kritischer zijn geworden op bijvoorbeeld een nieuwe lesmethode of een nieuw initiatief.

*'Woensdag is hier fruitdag. De kinderen moeten dan fruit meenemen. Op andere dagen kan het ook, maar woensdag is echt de fruitdag. Soms zijn er moeders die zeggen: "fruitdag?" En dan zeggen we: "ja, dat is voor de kinderen duidelijk, dan nemen we geen koek mee." Soms ageren ze ertegen. En dat denk ik: "als wij dat nu zo doen, het verstandig vinden". We verantwoorden ons ook, door middel van brieven et cetera.*

Respondent 1A

*'Wij hebben een nieuwe spellingmethode. Bijvoorbeeld hakken. Vroeger was het hak-ken. En daarom een dubbel -k. Nu leren we dat het is: h`a - kken. Omdat je een `a hoort, is het met dubbel -k. Tegenstanders zeggen dan dat kinderen niet leren het woord af te breken aan het eind van een regel. Dan zeggen we dat we dat tijdelijk accepteren. Dat vertellen we dan op de infoavond.'*

Respondent 5A

*'Wij hebben al jaren een rekenmethode waarin op een andere manier dan vroeger het rekenen uitgelegd wordt. Daar is al zo veel discussie over,... dat ouders dat thuis toch weer anders gaan uitleggen. Daar lopen wij op school dan tegenaan. Daar moeten wij tegen opboksen. In de informatieavond aan het begin van het schooljaar hadden we al een hele uitleg gegeven. Maar dat is lastig.'*

Respondent 6

Ook hier is het zo dat, net als in de jaren '70, vooral de hoogopgeleide ouders erg kritisch kunnen zijn. Respondenten uit de scholen in de middenklasse en hogere klassen geven aan meer te maken te krijgen met mondige ouders dan docenten van de lagere en middenklasse. Zo stelt een respondent die cursussen 'communicatie met ouders' verzorgt:

*'Witte, hoogopgeleide scholen hebben weer ouders die jouw opvoedkundige en didactische vaardigheden ter discussie stellen. Zij hebben dat probleem bij ouders.'*

Respondent A

Maar ook een docente weet aan te geven dat hoger opgeleide ouders kritischer zijn:

*'Je weet dat sommigen kritisch zijn, de hoger opgeleiden met name. Die kijken verder. Die stellen ook moeilijke vragen.'*

Respondent 2



## Klagen

Rond de eeuwwisseling is het aantal klachten richting de school toegenomen. Steeds sneller worden klachten tot aan de rechter toe uitgevochten. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat ouders mondiger zijn geworden. In eerste instantie leek de trend naar de rechter te stappen mee te vallen:

*'Wordt de autonomie van scholen bedreigd doordat ouders steeds vaker naar de rechter stappen om beslissingen van directies of leerkrachten ongedaan te maken? [...] [Er zijn opzienbarende gevallen bekend], maar daarmee is nog niet gezegd dat het onderwijs opeens bloot staat aan een juridische belegering. Ouders gingen ook vroeger naar de rechter. De kans dat een school geconfronteerd wordt met een procedure is nog altijd buitengewoon klein en meestal beslist de rechter in het voordeel van de school.'*

Het Onderwijsblad, 1999, 14, 'Rechters'

Maar vervolgens zet de trend van klagende ouders verder door. Dit leidt tot een tweetal themanummers van *Het Onderwijsblad*, in 2001 en in 2007, over klagen:

*'De Landelijke Klachtencommissie voor primair en voortgezet onderwijs voorziet duidelijk in een behoefte. Steeds meer ouders gaan de hoge drempel over en dienen een klacht in over een leerkracht of de directie. [...] De drempel naar de commissie is hoog. "ouders hebben een vertrouwensrelatie met de leerkracht", zegt Mense [ambtelijk secretaris - SvdB]. "Je geeft je kind aan een ander en vertrouwt erop dat die er goed mee omgaat. Dat zet je niet zomaar op het spel door een klacht in te dienen." [...] "Maar veel ouders komen niet op de ouderavond. Wat je ziet is dat ouders door gebrekkige communicatie op het verkeerde been worden gezet."*

Het Onderwijsblad, 2001, 2, 'Klachtencommissie bulkt van het werk'

*'Een half jaar geleden zette William van Lith een brutale leerling even apart, ter afkoeling. Inmiddels ligt er een dossier van 155 pagina's over de zaak en heeft Van Lith maandenlang ziek thuis gezeten. En dit kan iedere docent overkomen.'*

Het Onderwijsblad, 2007, 5, 'Klagende ouders mollen leerkracht'

Via *Het Onderwijsblad* worden *best practices* gedeeld over hoe de school met klachten om moet gaan. Het hebben van een klachtenprotocol -of regeling is belangrijk. Daarnaast is het belangrijk dat de school zich professioneel gedraagt (Het Onderwijsblad, 2001, 16, 'Tien tips om met klachten om te gaan' en 'In plaats van een klacht: Mediation').

De toename in klachten kan er toe leiden dat basisschooldocenten gedemotiveerd raken. In sommige gevallen kan dit zelfs leiden tot langdurig ziekteverzuim.

*‘Wat gebeurt er met je wanneer je voor een klachtencommissie moet verschijnen? [...] Arjan Vethman (1971) wil daar wel over praten. Het is nu een jaar geleden, maar hij wordt nog steeds boos als hij eraan terugdenkt. “Nee, ik kan niet zeggen dat ik iets geleerd heb van deze affaire. Hoogstens dat je veel wantrouwend moet zijn en dat je alles wat ouders tegen je zeggen moet opschrijven tijdens een tienminutengesprek. [...] Vethman moet toegeven dat hij in de periode dat zich dit afspeelde bijna tegen zijn stagiaire gezegd had “ga toch een andere baan zoeken, joh, dan zal je veel bespaard blijven”. Inmiddels heeft hij er zich wel weer overheen gezet: “Ik kan me ook heel goed voorstellen dat je er aan onderdoor gaat als zo’n klacht echt groot is en je niet gesteund wordt door het team.”’*  
Het Onderwijsblad, 2001, 16, ‘Opeens sta je in het verdachtenbankje’

*‘Een burn-out komt doordat de investeringen die een leerkracht doet en de opbrengsten die er tegenover staan, niet in evenwicht zijn. Dat probleem los je niet op door een cursus’. Van Horn promoveerde 13 september op haar onderzoek Teacher burn-out, a flickering flame aan de Universiteit van Utrecht. [...] “Tegenwoordig is de emotionele belasting óók veel zwaarder. [...] Het maakt niet uit hoeveel energie ze aan een leerling geven, de situatie verbetert niet. Zo’n chronisch storend element kan de sfeer in een klas erg verzieken.” Ook de verminderde status van het beroep heeft consequenties. “Als een leerling zich misdroeg en naar huis werd gestuurd, werd hij vroeger thuis ook aangepakt. Tegenwoordig komen de ouders naar school en roepen de leerkracht ter verantwoording.”’*  
Het Onderwijsblad, 2002, 17, ‘Toegewijde leraren lopen meeste risico’

*‘Soms is de kritiek op je persoon. Dat hebben we één keer meegemaakt en dat was echt heel erg. Dat kind kwam met verhalen thuis dat je dat kind geknepen en geslagen had. Maar dat was helemaal niet zo. Daar zijn we niet uitgekomen. Met mijn duo-partner niet. En ook niet met de directrice. Dat kind is ook naar de parallelklas gegaan. Dat hebben we wel ervaren als een verlies en als heel negatief.’*  
Respondent 5A

### **Gelijkwaardige gesprekspartners**

Hoewel ouders soms kritiek kunnen leveren op bijvoorbeeld de lesmethode of op bepaalde initiatieven van de school vinden de gesprekken door de bank genomen op een gelijkwaardige manier plaats. Ook het indienen van klachten is, ondanks bovenstaand stukje, niet aan de orde van de dag. Per school lijkt het daarin om unieke gevallen te gaan.

*‘Ik heb dus de adviesgesprekken, dat is op gelijke basis. Dan praten we echt twintig minuten over het kind. Dat ervaar ik altijd als prettige gesprekken. Dat is echt niet bedreigend.’*  
Respondent 1A

*'Ik heb wel eens een cursus gevolgd hoe je met ouders moet communiceren. Ik had wel het idee: "dit hou ik in mijn achterhoofd, voor als het moeilijk wordt." Maar eigenlijk deed ik dat allemaal al: het spiegelen van emoties, mensen gerust stellen. Dan kunnen mensen even afkoelen. Dat soort tips zitten dan wel in je achterhoofd, maar het komt niet echt voor.'*

Respondent 3A

Veel (oudere) docenten hebben zich gedurende hun carrière de vaardigheden, om de dialoog met ouders op een goede manier te vervullen, eigengemaakt. Zij weten om te gaan met lastige situaties en dan vindt de dialoog met ouders op een meer gelijke basis plaats.

### **Geobserveerd worden**

Hoewel de dialoog met ouders door de bank genomen op een gelijkwaardige en prettige manier plaatsvindt, kan er niet ontkend worden dat er iets is veranderd.

Uit de interviews met docenten is duidelijk naar voren gekomen dat ouders zich misschien niet altijd mondig opstellen, maar docenten hebben sterk het gevoel dat zij door ouders bekeken en geobserveerd worden.

*'Hoe aardig die ouders ook zijn: als jij een fout maakt, of als ze jou in een andere hoedanigheid meemaken, dan moet jij niet tegenvallen. Dat zit in je achterhoofd, en daar gedraag je je ook naar. [...] Natuurlijk heb je het gezellig, maar daarnaast moet je je realiseren dat je geobserveerd wordt. Want op een bepaald moment zijn er evaluatiegesprekken: wat ging er mis. En dan komen er eerlijke dingen uit.'*

Respondent 4

*'Er is niet echt kritiek op het lesgeven, maar meer op de methode. Bij ons is rekenen bijvoorbeeld nu een probleem. We hebben nu een andere methode, die meer inzicht in getallen geeft. [...] Ouders zijn daar ook voor naar school gekomen. Op de informatie-avond geven we de ouders dan ook een blad en dan vertellen we hoe wij het doen. Thuis kunnen ze dan daar mee verder. Het is niet echt kritiek, maar hieruit blijkt wel dat ze meekijken.'*

Respondent 5C

*'Men heeft niet zozeer kritiek op je functioneren, maar men houdt je in de gaten, laat ik het zo zeggen. Vragen die je krijgt als: "waarom ben je niet bij het schoolvoetbal?" Maar inhoudelijk verder niet zo. Dat komt wel eens voor maar niet intensief.'*

Respondent 6

In deze paragraaf heb ik proberen aan te tonen dat de empirie van dit onderzoek weldegelijk een toename laat zien in de mondigheid van ouders. Echter, de mate waarin ouders mondiger zijn geworden verschilt. Er zijn aanwijzingen dat de mondigheid van

ouders is toegenomen, maar dit komt vooral naar boven in opiniërende artikelen. Hoewel het aantal klachten (soms zelfs met gang naar de rechter) is toegenomen, blijven dit unieke gebeurtenissen.

Door de bank genomen hebben oudere basisschooldocenten weinig ervaringen met ouders die felle kritiek leveren op hun lesgeven. Wel stellen ouders vragen en komen er kritische reacties op bijvoorbeeld de lesmethode en nieuwe initiatieven van de school. Vooral hoger opgeleide ouders lijken het meest kritisch en mondig.

Maar wat is het dan wel? Afgaand op de interviews is vooral het beeld ontstaan dat de dialoog tussen docenten en ouders op een gelijke basis plaatsvindt. Maar ook dat docenten zich door ouders geobserveerd voelen. Docenten hebben het idee continu bekeken te worden door ouders. Het is niet zozeer de mondigheid van ouders maar hun aanwezigheid die heeft gezorgd voor veranderingen in de professionaliteit van basisschooldocenten.

#### **4.5.5 Samenvattend**

In het laatste decennium is er veel veranderd in het Nederlandse basisonderwijs. Ten eerste is zichtbaar dat het contact met ouders onderwerp van gesprek is tussen basisschooldocenten onderling. Ook worden 'do's and don'ts' uitgewisseld in vaktijdschriften en fora. Maar er is eveneens sprake van 'verwetenschappelijking' in het werk van basisschooldocenten. In toenemende mate hebben zij dossiers moeten aanleggen van de kinderen in hun klas. Docenten houden in dossiers de feiten en cijfers omtrent het gedrag van kinderen in de klas bij. Daarmee zetten zij hun argumentatie richting de ouders kracht bij.

Ten tweede is te zien dat het in de school drukker is geworden met het absolute aantal professionals en het aantal type professionals. Doordat docenten veelal parttime werken hebben zij met hun duopartner veel ruggespraak. Ook met andere collega's is er overleg hoe het contact met ouders aangepakt moet worden. Maar docenten krijgen hulp. Sinds ongeveer 10 jaar zijn interne begeleiders binnen de school actief. Zij leveren een belangrijke bijdrage in het contact met ouders van kinderen.

Wanneer er gekeken wordt buiten de school, is ten derde zichtbaar dat de betrokkenheid van ouders bij de school als geheel verschoven is naar het eigen kind. Kinderen zijn daarmee de prinsjes en prinsesjes van hun ouders geworden. Dit zien we vooral terug in groep 8, waar adviesgesprekken voor het middelbaar onderwijs worden gevoerd. De betrokkenheid voor de school als geheel is alleen nog weggelegd voor een klein groepje enthousiaste ouders, die door de school selectief wordt geworven.

Ten slotte zijn er redenen aan te nemen dat ouders van kinderen mondiger zijn geworden. Dit moet echter wel genuanceerd worden. De berichtgeving over de mondigheid van ouders blijft gereduceerd tot enkele gevallen en opiniërende artikelen. Door de bank genomen hebben docenten niet zozeer het idee dat ouders steeds kritiek leveren op hun functioneren als docent, maar men heeft wel het idee in de gaten te worden gehouden door deze ouders.

## 5. Resultaten verklaard

In het vorige hoofdstuk heb ik de resultaten uit de empirie gepresenteerd. In dit hoofdstuk zal ik een koppeling maken met de theorie die ik in hoofdstuk 2 behandeld heb.

Met behulp van het werk van Schön (1987; 1991) heb ik in hoofdstuk 2 het beroep van basisschooldocent geconceptualiseerd als *Reflective Practitioners*. Daarnaast heb ik, aan de hand van het werk van Duyvendak et al. (2006) twee mogelijke veranderingen benoemd. Enerzijds zouden basisschooldocenten overrompeld worden door mondige ouders. Er is dan sprake van deprofessionalisering: de docent kan niet meer de kwaliteit leveren die hij wil leveren, hij verliest het contact met de leerlingen en de ouders, hij moet aan discretionaire ruimte inleveren en hij ervaart minder voldoening in zijn werk.

Anderzijds zouden docenten zich ook kunnen ontwikkelen en vaardigheden kunnen aanleren om de dialoog met ouders op een goede manier vorm te geven. In dit tweede geval, zo heb ik beschreven, zouden docenten zich reprofessionaliseren. In de eerste paragraaf zal ik betogen dat basisschooldocenten zich, ten aanzien van het contact met ouders, hebben gereprofessionaliseerd.

Maar de resultaten uit de empirie laten meer zien. Ten tweede zal ik betogen dat vreemde ogen dwingen: basisschooldocenten passen niet zozeer hun werk aan vanwege de mondigheid van ouders, maar veel eerder vanwege het feit dat de ouders aanwezig zijn. Ten derde zal ik betogen dat basisscholen deze vreemde ogen eigenlijk over zichzelf hebben afgeroepen.

### 5.1 Reprofessionalisering als dominante trend

Hoewel er in *Het Schoolblad*, *Het Onderwijsblad* en in de interviews signalen zijn waar te nemen van deprofessionalisering van basisschooldocenten, moet geconcludeerd worden dat er meer signalen zijn van reprofessionalisering van basisschooldocenten.

De signalen van deprofessionalisering zijn tweeledig. Het eerste signaal is het signaal waarin op kleine schaal sprake is van deprofessionalisering door incidentele gebeurtenissen. Dit zijn verhalen waarin bepaalde docenten hun motivatie voor het vak (tijdelijk) hebben verloren door bepaalde incidenten. Aan de hand van dit eerste signaal kunnen we niet stellen dat er op grote schaal sprake is van deprofessionalisering onder het onderwijzend personeel op basisscholen. Iedereen zal in ieder beroep wel eens

incidenten meemaken die leiden tot een (verkorte) deprofessionalisering. Het beschrijven van deze incidenten moet serieus worden genomen, maar deze kunnen niet als leidende stempel op de beroepsgroep gelden.

Het tweede signaal van deprofessionalisering is niet gebaseerd op incidentele gebeurtenissen, maar is breder en meer structureel van aard. De meeste signalen die naar voren komen over deprofessionalisering komen voort uit opiniërende artikelen en columns en tonen het beeld van een docent die zijn voldoening in het werk verliest. Deze beelden lijken het dominante beeld te vormen in het publieke debat en worden daarmee wat Stone (2002: 145) een '*synecdoche*' noemt: het zijn bepaalde, typische, gevallen die het geheel representeren. Wanneer in het publieke debat het beeld wordt weggezet van de docent die murw wordt van de mondige ouders, dan ontstaat het beeld dat alle docenten murw zijn omdat alle ouders mondig gedrag vertonen. Dit hoeft in werkelijkheid helemaal niet zo te zijn.

Natuurlijk, de signalen uit deze artikelen zijn niet uit de lucht komen vallen en moeten serieus genomen worden. Echter, wanneer deze signalen in andere, redactionele, artikelen weinig tot geen aandacht krijgen, blijven zij op zichzelf staan. Columns zijn dan interessant om te lezen, en er zal een kern van waarheid in zitten, maar wanneer zij in redactionele artikelen en de interviews niet geverifieerd worden blijven het verhalen die de werkelijke situatie te weinig recht toe doen.

### **Negen vormen van reprofessionalisering**

Geconcludeerd moet worden dat uit het tijdschriftonderzoek en de interviews de signalen van reprofessionalisering sterker naar voren komen. In het contact met ouders zijn basisschooldocenten vooral bezig met het vergroten van hun professionele kunde. Op 9 verschillende manieren zijn docenten hun professionele kunde aan het vergroten.

#### **1. Ervaringen uitwisselen met directe collega's**

Door middel van het uitwisselen van ervaringen met directe collega's bekijken leerkrachten hoe zij het contact met ouders beter kunnen inrichten. Veel docenten werken parttime en kunnen zo dus ook met hun duopartner ervaringen delen.

#### **2. Mentorschap door een meer ervaren docent**

Soms gaat het delen van informatie met collega's verder en is er sprake van een situatie waarin docenten met meer ervaring collega's met minder ervaring begeleiden. Er wordt zo bewust ruimte gecreëerd om mensen met minder ervaring te helpen.

### 3. Het volgen van cursussen en studiedagen

Het komt ook voor dat basisschooldocenten cursussen volgen of deelnemen aan studiedagen die in het teken staan van het onderhouden van contact met ouders van leerlingen.

### 4. Door middel van kennisdeling in tijdschriften

In *Het Schoolblad* en *Het Onderwijsblad* worden in veel nummers aandacht besteed aan het vormgeven en onderhouden van contact met ouders. Ervaringen worden hierin gedeeld. Docenten kunnen door het bijhouden van vaktijdschriften dus ervaringen opdoen.

### 5. Door middel van kennisdeling in fora

Docenten nemen ook deel aan discussiefora en andere bijeenkomsten waar inhoudelijk over een bepaald thema gesproken wordt. Contact met ouders is een terugkerend thema in deze fora.

### 6. Aanpassingen in pabo-curricula

In de curricula van de pabo's is meer aandacht gekomen voor het contacten met ouders. Hoewel het eindresultaat lijkt te verschillen, ziet Van Essen (2006), die onderzoek deed naar de veranderingen op de opleiding tot basisschooldocent, dat er in het laatste decennium een toename is geweest in de aandacht voor contact met ouders op de pabo.

### 7. Eigen ervaringen

De meeste docenten geven aan dat zij zelf, door schade en schande de vaardigheid hebben ontwikkeld om met ouders om te gaan.

Ook de opkomst van de interne begeleider en het aanleggen van meer documentatie kunnen als reprofessionalisering gezien worden. Betoogd zou kunnen worden dat zowel het bijhouden van meer documentatie als het aanschuiven van de interne begeleider bij gesprekken met ouders leiden tot deprofessionalisering. Immers, het bijhouden van meer documentatie als de rol van de interne begeleider zorgen ervoor dat de discretionaire ruimte van eigen basisschooldocenten afneemt. Basisschooldocenten zouden niet meer op basis van hun autonomie kunnen handelen, maar hebben feiten, cijfers en de interne begeleider nodig om de dialoog met ouders aan te kunnen gaan.

Toch zou ik willen betogen dat deze tendens beter als vorm van reprofessionalisering begrepen kan worden. Docenten zoeken namelijk naar manieren om hun eigen



argumentatie kracht bij te zetten. Het vergroten van de documentatie over het functioneren van het kind zou beter gezien kunnen worden als een bepaalde mate van 'verwetenschappelijking'. Door bepaalde kennis over het functioneren van het kind te expliciteren wordt de (statische) kennis over het kind vergroot. Ook de interne begeleider kan een bijdrage leveren de kennis van basisschooldocenten te vergroten. Noordegraaf (2006) betoogt dat de toename van de professionaliteit van managers in de sociale sector niet hoeft te leiden tot deprofessionalisering van sociale professionals. Ook de komst van de interne begeleider hoeft geen 'zero-sum game' te zijn. De basisschooldocent kan zijn kennis en kunde vergroten door te leren van de interne begeleider en zich op die manier reprofessionaliseren.

### **Reprofessionalisering is niet geïnstitutionaliseerd**

Een zwakte van de zeven gepresenteerde vormen van reprofessionalisering is dat ze niet altijd ingebed zijn bij alle docenten. De reprofessionalisering is slechts in beperkte mate geïnstitutionaliseerd. Dit kan betekenen dat docent 1 zich graag verder ontwikkelt door te praten met collega's of het bezoeken van studiedagen en discussiefora, terwijl docent 2 dit niet doet. Dit heeft tot gevolg dat de docent 1 wel kennis en expertise opbouwt. Hierdoor kan er een scheefgroei ontstaan tussen de docenten. Anders gezegd, docenten blijven autonoom in hoeverre zij zich willen ontwikkelen.

### **Samenvattend**

Samenvattend moet geconcludeerd worden dat er onder basisschooldocenten meer sprake is van reprofessionalisering dan van deprofessionalisering. Uit het onderzoek zijn 9 manieren naar voren gekomen waarin basisschooldocenten zich kunnen onderscheiden. Een zwakte van deze vormen van reprofessionalisering is dat zij slechts in beperkte mate zijn geïnstitutionaliseerd.

## **5.2 Vreemde ogen dwingen**

In hoofdstuk 4 is aangegeven dat mondigheid van ouders door de bank genomen niet zo is als deze in diverse columns vaak wordt beschreven (zie bijvoorbeeld Trappenburg, 2006: 3-4; het artikel uit de inleiding). Op de gemiddelde basisschool vindt het contact tussen ouders en docenten op een prettige en gelijkwaardige manier plaats. Natuurlijk zijn er ouders die bekend staan als 'lastige gevallen', maar die waren er bijna veertig jaar geleden net zo goed (zie bijvoorbeeld Het Schoolblad 1970, 5, 83). De mondigheid die plaatsvindt van ouders richting docenten is niet zozeer inhoudelijk en richt zich daarom

niet op het primaire proces van lesgeven. De mate van mondigheid van ouders leidt er meer toe dat docenten sterk de indruk hebben dat zij bekeken en geobserveerd worden. Er vindt een bepaalde mate van controle plaats.

Albert Meijer, die onderzoek deed naar de maatschappelijke controle die burgers kunnen uitoefenen omdat er steeds meer informatie op internet beschikbaar wordt gezet, komt tot eenzelfde conclusie (Meijer, 2004). Hij stelt dat 'vreemde ogen dwingen': 'Publieke organisaties worden zelf aan het denken gezet over het eigen functioneren doordat informatie openbaar wordt gemaakt. Men weet immers nooit of maatschappelijke controleurs de organisatie zullen aanspreken op de prestaties' (Meijer, 2004: 108). Hetzelfde fenomeen zien we terugkeren in het basisonderwijs. Ouders treden niet zozeer in groten getale hard op tegen het functioneren van docenten, maar docenten hebben wel de indruk in de gaten te worden gehouden. Omdat docenten zich geobserveerd voelen dekken zij zich vroegtijdig in. De hoeveelheid documentatie die over het functioneren van een kind wordt bijgehouden is hier een voorbeeld van. Docenten maken meer gebruik van feiten en cijfers om hun boodschap richting ouders kracht bij te zetten.

Maar docenten zijn ook steeds bezig met het afleggen van verantwoording richting ouders over hun functioneren. Omdat docenten zich door de ouders van leerlingen bekeken voelen, zoeken zij manieren waarmee zij verantwoording afleggen aan het gedrag van ouders. Zo geven scholen sinds de jaren '90 ieder jaar een schoolgids uit waarin zij op een openbare manier verantwoording afleggen. Maar ook ontvangen ouders brieven waarin docenten verantwoording afleggen over bepaald beleid. Dit is ook terug te zien in informatie-avonden voor ouders. Daar geven docenten bijvoorbeeld tekst en uitleg (lees: verantwoording) over een bepaalde didactische methode of een andere beleidskeuze.

Het gedrag van ouders waarin zij hun ogen primair zijn gaan richten op de persoonlijke levenssfeer is al eerder benoemd (Tonkens, 2003) en gek genoeg te vergelijken met het gedrag van burgers dat voorkomt bij de aanleg van infrastructuurprojecten: het NIMBY-gedrag. NIMBY staat voor *Not In My BackYard* en is een type gedrag dat burgers vertonen wanneer zij het eens zijn met een bepaalde beleidskeuze, maar hun eigen leefomgeving daar niet onder mag lijden. Een bekend voorbeeld is de aanleg van infrastructurele projecten. Burgers zijn veelal voorstander van betere bereikbaarheid van hun stad, alleen mag deze autosnelweg niet zo komen te lopen dat zij daar zelf last van hebben.

Eenzelfde type focus, dit keer gericht op het eigen gezin, zien we terug in het basisonderwijs. Er is een verschuiving van aandacht van het collectief naar het individu. De *backyard* wordt voor ouders in het onderwijs steeds belangrijker. Waren ouders eerst voornamelijk betrokken bij de organisatie van de school in het geheel, nu lijkt de betrokkenheid vooral te bestaan uit de betrokkenheid bij het eigen kind.

Dit komt overeen met de *berustende burger* van Van den Brink (2002). Van den Brink (2002) deed onderzoek naar de politieke habitus van hedendaagse burgers. Hij onderscheidde daarin drie typen burgers: de bedrijvige burger, de bedreigde burger en de berustende burger. De *bedrijvige burger* is geïnteresseerd in de publieke zaak en heeft hier vertrouwen in. De *bedreigde burger* daarentegen heeft weinig vertrouwen in de politiek en is argwanend tegenover haar medeburgers. De grootste groep (+/- 45%) wordt gevormd door een tussenvorm van de twee extremen: de *berustende burger*. Berustende burgers nemen een neutrale of ambivalente houding aan tegenover de politiek en 'ontplooiën weinig initiatief tenzij de politiek op een concreet punt hun persoonlijke belangen raakt' (Van den Brink, 2002: 79). Dit is eveneens typerend voor het onderwijs. De betrokkenheid richting de organisatie als geheel is afgenomen, en is verschoven richting het eigen kind.

### **5.3 Dwingende ogen van ouders: een hand in eigen boezem?**

Wanneer er over de verschillende decennia heen wordt gekeken naar het contact tussen ouders en de school en docenten, dan moet geconcludeerd worden dat scholen de vreemde ogen uit paragraaf 5.2 voor een groot gedeelte over zichzelf hebben afgeroepen.

Het werk van James Kennedy (1995) biedt interessante handvatten om de tendensen die zich de afgelopen zestig jaar hebben afgespeeld te verklaren (zie ook Trappenburg, 2006). Kennedy vroeg zich af waarom de culturele veranderingen in de jaren '60 in Nederland, in vergelijking met de Verenigde Staten en andere landen in West-Europa, zo bijzonder vlot verliep. Waarom was Nederland in de jaren '50 nog een ouderwets land, terwijl het eind jaren '60 en in de jaren '70 zo tolerant en progressief was?

Kennedy stelt dat de houding van de Nederlandse elite (mensen binnen de gevestigde partijen, media, verenigingen en kerken) hierin een bijzondere was. In tegenstelling tot de elite elders verdedigde de Nederlandse elite niet de status quo. In tegendeel: zij zag de culturele veranderingen als iets onvermijdelijks. 'In plaats van weerstand te bieden neigden de elites deze ontwikkelingen te interpreteren als tekenen van de veranderende tijden, waaraan ze moest toegeven' (Kennedy, 1995: 19). Gek genoeg leek de elite dus

juist de aanjager van de veranderingen: de protesten 'waren in de Nederlandse politieke cultuur van marginale betekenis, en werden door de Nederlandse elites veroordeeld als onredelijke en ongemanierde reacties op de veranderende tijden. In plaats daarvan stimuleerden de elites de openbare retoriek die de jaren zestig domineerde: de retoriek van vernieuwing' (Kennedy, 1995: 20). Dit geldt eveneens voor de elite in het Nederlandse basisonderwijs. In hoofdstuk 4 is aangegeven dat de hoofden van scholen in de jaren '70 en '90 veranderingsgezind zijn geweest en zelf het initiatief hebben genomen om ouders bij de school te betrekken.

Dit leidt tot de volgende gang van zaken (Trappenburg, 2006). De elite ziet een kern van waarheid in de kritiek die door een kleine groep critici op een bepaalde maatschappelijke toestand gegeven wordt. De elite neemt de wensen van deze critici over en doet aanpassingen. Hoewel de elite het nut van de kritiek inziet en aanpassingen doet, begint de kritiek in de samenleving als geheel pas te aarden. Omdat er nog steeds kritische geluiden zijn in de samenleving gaat de elite door met het doorvoeren van aanpassingen. Uiteindelijk is de maatschappelijke institutie te ver doorgeslagen en compleet dolgedraaid.

Dit leidt vervolgens tot de 'illusie van de verandering' (Kennedy, 1995: 216): doordat geluisterd wordt naar kritiek en er steeds aanpassingen worden gedaan, is het moeilijk een langdurig en consistent beleid op te stellen. De mogelijke diepere (negatieve) betekenis van een bepaalde beleidsrichting is zo ondergeschikt aan het volume waarmee de critici zich roeren.

Hetzelfde zien we terug in het contact tussen ouders en school. In de jaren '60 ontstaat er kritiek over de beperkte rol van ouders in de school. De gevestigde orde, zoals schoolbesturen, vindt de rol inderdaad te beperkt en zorgt ervoor dat ouders meer betrokken worden. Vervolgens wordt de problematiek in het publieke debat breed uitgemeten, wat weer leidt tot situaties waarbij het toch echt *not done* is om als lagere school in de jaren '70 niet aan ouderparticipatie te doen. Of om in de jaren '90 geen initiatieven te ontplooien om allochtone ouders meer bij de school te betrekken. Vervolgens worden ouders op veel fronten betrokken. Zelfs zo ver, dat zij teamvergaderingen kunnen gaan bijwonen, en docenten niet meer openlijk met elkaar belangrijke zaken kunnen bespreken. Op een gegeven moment komt men tot de conclusie dat er een hoeveelheid aan veranderingen heeft plaatsgevonden waar men later spijt van krijgt.

Wanneer het contact tussen ouders en school en docent in het licht van Kennedy (1995) wordt bekeken, dan moet geconcludeerd worden dat scholen de vreemde ogen die

dwingen eigenlijk over zichzelf hebben afgeroepen. Als zich vervolgens situaties voordoen waarin ouders met hun ogen dwingen, dan zouden scholen eigenlijk de hand in eigen boezem moeten steken.

## 6. Conclusie

In dit hoofdstuk zal een conclusie worden gepresenteerd van het onderzoek dat is uitgevoerd. Hierbij wordt een antwoord geformuleerd op de hoofdvraag van dit onderzoek. Daarna zullen zowel de bredere maatschappelijke en wetenschappelijke implicaties van dit onderzoek worden beschreven.

### 6.1 Antwoord op de hoofdvraag

In deze paragraaf zal een antwoord gegeven worden op de hoofdvraag die in de inleiding van dit rapport is gegeven:

*In hoeverre hebben meer mondige ouders geleid tot een verandering in de professionaliteit van basisschooldocenten?*

Ik zal hierbij eerst beschrijven dat er, met betrekking tot het contact met ouders, sprake is van reprofessionalisering in het werk van basisschooldocenten.

Maar dit onderzoek vertelt meer. Ten tweede zal ik aangeven dat er een verschuiving is opgetreden in de betrokkenheid van ouders bij de school. Vervolgens zal ik aantonen dat er niet zozeer sprake is van *mondigheid* maar dat docenten aanpassingen in hun werk doen vanwege de *aanwezigheid* van ouders. Hierdoor zijn het vreemde ogen die dwingen. Ten slotte zal ik aantonen dat scholen de bemoeizucht van ouders over zichzelf hebben afgeroepen.

### Reprofessionaliteit

Hoewel er in *Het Schoolblad*, *Het Onderwijsblad* en in de interviews signalen zijn waar te nemen van deprofessionalisering van basisschooldocenten, moet geconcludeerd worden dat er meer signalen zijn van reprofessionalisering van basisschooldocenten dan van deprofessionalisering. De volgende vormen van reprofessionalisering zijn met betrekking tot het contact met ouders voor basisschooldocenten van toepassing:

1. het uitwisselen van ervaringen met directe collega's;
2. het laten optreden van een meer ervaren docent als mentor;
3. het volgen van cursussen en studiedagen;
4. het delen van kennis in tijdschriften;
5. het delen van kennis in fora;
6. het reflecteren op zichzelf;

7. het besteden van aandacht aan het contact met ouders in pabo-curricula;
8. de opkomst van de interne begeleider in de school;
9. de 'verwetenschappelijking' van het werk.

Hierbij moet opgemerkt worden dat deze vormen van reprofessionalisering niet altijd vaststaande en verplichte onderdelen van het werk vormen. De vormen van reprofessionalisering zijn niet geïnstitutionaliseerd.

### **Verschuiving van betrokkenheid**

Er heeft eveneens een verschuiving plaatsgevonden in de betrokkenheid van ouders bij de school. Bestond de betrokkenheid van ouders eerst nog richting de school als geheel, tegenwoordig zijn veel ouders alleen nog maar geïnteresseerd in hun eigen kind. Kinderen zijn hiermee een soort prinsjes en prinsesjes geworden waar anderen niet aan mogen komen. Ouders vertonen daarmee gedrag met wat Van den Brink (2002) *berustende burgers* noemt. Deze burgers hebben een neutrale houding ten opzichte van bestaande instituties (de school en het onderwijs als geheel), maar komen in het geweer wanneer deze instituties hun persoonlijke belangen raken.

### **Vreemde ogen dwingen**

Door de decennia heen is de mate van mondigheid van ouders toegenomen, maar is minder dan men op basis van uitlatingen in het publieke debat zou vermoeden. Hoewel er uitzonderingen zijn, vindt het contact tussen docenten en ouders op een gelijke basis plaats. Docenten hebben wel de indruk bekeken en geobserveerd te worden. Het is dus niet zozeer de mondigheid, maar de aanwezigheid van ouders die zorgt voor reprofessionalisering in het werk van basisschooldocenten. Maar docenten dekken zich ook in door hun beslissingen steeds te verantwoorden richting de ouders. In die zin zijn het, net zoals Meijer (2004) concludeerde, vreemde ogen die dwingen.

### **Een hand in eigen boezem**

Eerst keer ik terug naar het artikel uit de inleiding van deze scriptie. In het *NRC Handelsblad* verschijnt op 17 maart 2009 een reactie van een ouder op dat artikel. Hier stelt de ouder: *'Het is volgens mij niet te voorkomen dat als van ouders wordt verwacht dat zij zich op bijna wekelijkse basis actief inzetten óp school, zij zich ook meer gaan bemoeien met hetgeen verder nog op die school gebeurt.'* Hoewel dit onderzoek de oorzaken van het mondige gedrag van ouders niet onderzoekt is de reactie van de moeder niet onlogisch. Omdat ouders graag betrokken wilden raken bij de school

hebben hoofden van scholen in de jaren '70 in een vroeg stadium het initiatief genomen deze ouders te betrekken. Omdat de brede publieke opinie pas laat verandert, hebben scholen te veel ouders de school in gehaald. Deze gang van zaken vertoont duidelijke parallellen met het werk van James Kennedy (1995). Wanneer ouders, volledig op 'Kennedyaanse' wijze, bij de school betrokken worden, is het niet raar te denken dat zij hun zegje binnen deze school willen vergroten. Als je een aap leert klimmen, is het niet raar te denken dat hij met kokosnoten gaat gooien. Tegenstanders zullen zeggen dat organen zoals de ouderraad en de medezeggenschapsraad hier de aangewezen plekken voor zijn. Maar deze instituties richten zich nu juist niet op de punten waar de 'berustende burger' over wil meepraten. Deze wil immers meepraten over het eigen prinsje of prinsesje en niet zozeer een stem hebben op beleidsniveau van de organisatie als geheel. Wanneer ouders zich met de school bemoeien en de school dit als negatief ervaart, dan moet zij eigenlijk de hand in eigen boezem steken. Scholen hebben immers destijds zelf namelijk zelf het initiatief genomen ouders bij de school te betrekken.

## **6.2 Bredere implicaties**

Nu de resultaten van de het onderzoek bekend zijn, is het belangrijk om te kijken wat dit onderzoek nu precies betekent. Zoals in de inleiding is aangegeven, is dit onderzoek op twee vlakken relevant: op maatschappelijk en op wetenschappelijk vlak. In deze paragraaf keer ik hier naartoe terug.

### **Maatschappelijk**

In de inleiding is gesteld dat het nodig is meer inzicht te krijgen in professionaliteit van basisschooldocenten omdat er een kwantitatief tekort aan docenten ontstaat en het beroep onder druk staat. Dit onderzoek heeft als doel inzicht te bieden in de professionaliteit van basisschooldocenten en hun competenties om de dialoog met ouders op een goede manier vorm te geven.

Uit dit onderzoek is gebleken dat competenties om op een adequate manier contact te onderhouden met ouders voor docenten in het basisonderwijs onmisbaar zijn. Het is daarom belangrijk dat basisscholen zich blijven ontwikkelen. Dit kan door cursussen te volgen, maar vooral door met collega's binnen en buiten de school te praten over nieuwe ontwikkelingen en hoe daar mee om te gaan.

Maar het gaat niet alleen om de dialoog zelf. De basisschooldocent van nu moet eveneens een bepaald relativiseringsvermogen hebben. Zoals aangegeven voelen veel



docenten zich bekeken en geobserveerd. Om hier op een goede manier mee om te gaan en zich dit niet erg aan te trekken kan een gezonde dosis relativiseringsvermogen helpen. Maar ook het hebben van een politieke en sociale antenne kan een bijdrage leveren. Wanneer kinderen steeds meer prinsjes en prinsesjes gaan worden is het belangrijk een gevoel te ontwikkelen bij waarom en hoe ouders zullen reageren.

Daarnaast zal, mede onder invloed van de mondige ouders, de drang naar het bijhouden en overleggen van meer meetbare gegevens toenemen. Hierbij moet opgelet worden voor het feit dat basisschooldocenten dit middel niet als doel gaan zien. Met andere woorden: dat zij niet zal gaan sturen op de cijfers, zoals in veel maatschappelijke beroepen het geval kan zijn (vgl. Lipsky, 1980).

Maar de dialoog richting ouders is niet het enige wat ten aanzien van de professionaliteit van basisschooldocenten in dit onderzoek naar voren komt. Zoals aangetoond is het in de school druk geworden met professionals. Niet alleen qua aantal, maar ook qua soort. Het grotere aantal en soort professionals lijken professionaliteit van de school als geheel te vergroten, maar de individuele docent van de 21<sup>ste</sup> eeuw zal hiermee discretionaire ruimte verliezen. Zeker nu nieuwe professionals zoals interne begeleiders hun (professionele) plek in de school nog aan het verkrijgen zijn. De docent van de toekomst zal namelijk meer in dialoog moeten treden met deze (nieuwe) professionele collega's, hetgeen ertoe leidt dat hij aan discretionaire ruimte moet inleveren. Dit stelt de basisschooldocent wel in staat te leren van de interne begeleider en zijn kennis en kunde te vergroten.

### **Wetenschappelijk**

Maar ook op wetenschappelijk niveau levert dit onderzoek een bijdrage. Zoals ik in het theoretisch kader van dit onderzoek al aangaf is de professional in het onderwijs een ander type professional dan de professional van Wilensky (1964), Abbott (1988) en Freidson (2001), die nog steeds de dominante positie in het discours rond professionaliteit vormt. Dit is ook gebleken uit de empirie van dit onderzoek. De basisschooldocent is meer een *semi-professional* (in de woorden van Duyvendak et al., 2006) of een *minor professional* (in de woorden van Glazer (1974)). We zien dit vooral terug in de reprofessionalisering van basisschooldocenten. Docenten zijn langs verschillende kanten bezig zich nieuwe kennis en kunde eigen te maken, maar in tegenstelling tot de 'pure' professionals van Wilensky en consorten is dit nog te weinig ingebakken in de alledaagse praktijk van hun werk. De reprofessionalisering is nog onvoldoende geïnstitutionaliseerd. In dat opzicht is dit onderzoek een interessante

nuance op het werk van Goodlad (1990) en Soder (1990). Hoewel er in het werk van basisschooldocenten duidelijk kenmerken van reprofessionaliteit zijn, is dit nog onvoldoende om als 'werkelijke' of 'pure' professional gezien te worden.

Ten tweede is dit onderzoek een aanvulling op het werk van Meijer (2004). Meijer (2004) liet zien hoe publieke organisaties zijn veranderd. Hij stelt dat publieke organisaties niet zijn veranderd omdat burgers direct gebruik maken van de informatie die op internet wordt gepubliceerd, maar omdat het plaatsen van informatie op internet een vorm van transparantie is die burgers de mogelijkheid bieden maatschappelijke controle uit te oefenen. Ook in dit onderzoek is gebleken dat er veranderingen plaatsvinden in het werk van professionals, zelfs wanneer ouders zich niet mondig opstellen.

Meijer (2004: 109) concludeert eveneens dat er sprake kan zijn van 'leukemie'. Hierbij is de publieke organisatie bang voor reputatieschade omdat bepaalde misstanden extreem zouden kunnen worden belicht. Transparantie zou dan niet gebruikt worden om de publieke zaak te verbeteren, maar juist om ze schade toe te brengen. Deze, haast paranoïde, ontwikkelingen zien we voor een deel terug in het artikel dat is opgenomen in de inleiding. Dit ben ik in de empirie van dit onderzoek echter niet tegengekomen. Het is daarom minder waarschijnlijk dat er ook binnen het primair basisonderwijs sprake is van 'leukemie'.

Ten slotte concludeert Meijer (2004) dat er mogelijkheden bestaan voor versnippering en 'balkanisering'. Hiermee doelt hij op de mogelijkheden dat meer deelopenbaarheden en meer mogelijkheden tot publieksvorming ontstaan. In dat geval debatteert iedereen met medestanders. In het licht van dit onderzoek zou dit betekenen dat ouders, als echte proto-professionals, in groepen van gelijkgestemden samenkomen en praten over het functioneren van professionals in de school. Dit aspect legt zijn focus op mondige ouders in plaats van de basisschooldocenten als professionals en is daarmee geen onderdeel van deze studie. Versnippering en 'balkanisering' in het gedrag van mondige ouders zijn wel interessante aanknopingspunten voor verder onderzoek.

Ten slotte is dit onderzoek een aanvulling op het werk van Duyvendak et al. (2006) en Tonkens (2003). Hoewel Duyvendak et al. (2006) in sommige gevallen spreken van deprofessionalisering moeten ook zij concluderen dat reprofessionalisering de dominante trend is binnen de sociale sector.

Dit onderzoek is echter, zoals de titel al doet vermoeden, een nuance op het werk van Tonkens (2003). Zij schetst het beeld van een professional waaraan langs twee kanten

getrokken wordt: ten eerste de kant van de overheid en het management dat gericht is op het geheel en anderzijds de kant van burgers dat is gericht op het individuele geval. Het beeld dat er vanuit de ouders aan de docenten getrokken wordt herken ik na dit onderzoek niet. De overheid stelt eisen en docenten geven hier gehoor aan. Docenten hebben het gevoel geobserveerd en bekeken te worden door ouders, maar er wordt niet zozeer door ouders aan docenten getrokken. Het zijn deze vreemde ogen die ervoor zorgen dat het werk van professionals verandert. Het beeld van Tonkens (2003: 141) van de getemde, gedemotiveerde docent die in een spagaat terecht is gekomen tussen enerzijds de overheid en anderzijds de ouders, herken ik niet. Hoewel er uitzonderingen bekend zijn, is het algemene beeld toch dat ouders gelijkwaardige gesprekspartners zijn. De oplossing die Tonkens voorziet is 'een herwaardering van de professional als professional' (2003: 142). Tonkens haalt daarbij Freidson (2001) aan en pleit voor een professional die zich 'in dienst stelt van het welzijn van de cliënt' (2003: 144-145) en het recht claimt 'keuzes voor zijn cliënten te maken, zelfs tegen hun wensen in te gaan' (2003, 146). Deze oplossing is nastrevenswaardig, maar gezien de status discrepantie van onderwijzers onhaalbaar (Soder, 1990). Sinds 1946 verschijnen er in *Het Schoolblad* artikelen over de status van het beroep, het opleidingsniveau, et cetera. De discussie over de docent als 'pure' of 'werkelijke' professional is daarmee minimaal een halve eeuw onderwerp van discussie, zonder verder resultaat. De kans dat docenten nu wel zullen transformeren tot de professional van Tonkens (2003) acht ik, na dit onderzoek, uiterst beperkt.

De vraag is of dit erg is. Ik denk van niet. Natuurlijk is het als docent fijn de status toegemeten te krijgen waarvan je zelf vindt dat je die ook verdient. Maar belangrijker is het om onderwijzers voor de klas te hebben met passie voor hun vak, liefde voor de kinderen en met vaardigheden om goed met ouders om te gaan. Deze laatstgenoemde vaardigheden zijn volgens mij ook te verkrijgen met een discrepantie in de status. Maar ik zou wel willen betogen dat basisschooldocenten zich moeten blijven ontwikkelen. Reflecteren op het eigen gedrag en met collega's praten over hoe dingen beter kunnen is hierbij essentieel. Ik hoop dat dit onderzoek bijdraagt aan de noodzaak hiervan.

## 7. Discussie

In dit hoofdstuk reflecteer ik op de gehanteerde onderzoeksmethode en de uitkomsten van het onderzoek. Ik zal hierbij ingaan op de punten die uitleg behoeven of die discussie oproepen.

Dit onderzoek gaat over de verandering in de professionaliteit van basisschooldocenten als gevolg van een toegenomen mondigheid van ouders. Eerst zal er dieper worden ingegaan op deze relatie.

Duidelijk is dat er veranderingen hebben plaatsgevonden in de professionaliteit van basisschooldocenten om de dialoog met ouders op een goede manier vorm te geven. Grofweg bestaan deze veranderingen uit (1) overleggen met andere professionals over wat een goede manier is om ouders te benaderen en met ze te praten; (2) het bijhouden van documentatie over de leerlingen om de boodschap richting ouders kracht bij te zetten; (3) het onderbrengen van het contact met ouders binnen de pabo's en andere cursussen.

Ten aanzien van de eerste ontwikkeling, het overleggen met collega's, kan gesteld worden dat er een duidelijke relatie is. Het contact met ouders komt terug in gesprekken tussen docenten omdat er onder docenten sprake is van een bepaalde mate van onzekerheid, of omdat zij graag de mening van een collega willen horen over het contact met ouders. Mocht er geen sprake zijn van mondige of observerende ouders, dan zou dit geen onderwerp van gesprek zijn onder docenten.

Ten aanzien van het tweede punt is de relatie minder duidelijk. Het zou best zo kunnen zijn dat docenten deze documentatie evengoed zouden bijhouden, ook al zou er geen sprake zijn van mondige of observerende ouders. Wel is duidelijk dat men de bijgehouden documentatie ziet als middel om ouders te overtuigen van hun mening.

Met betrekking tot het laatste punt is de relatie sterk. Het is niet waarschijnlijk dat het contact met ouders aan bod komt op pabo's en in cursussen wanneer docenten geen moeite zouden hebben met het vormgeven van de dialoog met ouders.

Hoewel ik in mijn onderzoek een relatie vind, kunnen er op bepaalde punten ook andere factoren (bijvoorbeeld het overheidsbeleid) zijn, die ertoe hebben bijgedragen dat de professionaliteit van docenten is veranderd. De precieze nuance hiervan ontbreekt en is daarom aanleiding tot verder onderzoek.

In hoofdstuk 3 is stilgestaan bij aspecten die de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek zouden kunnen beïnvloeden. Deze aspecten zijn nog steeds van toepassing.

Zoals eerder aangegeven zouden het tijdschrift en de selectie van artikelen die zijn onderzocht een verkeerd beeld van de werkelijkheid hebben kunnen geven. Door de resultaten van het tijdschriftonderzoek mee te nemen in de topiclijst van de interviews heb ik getracht de uitkomsten te toetsen. Hierdoor is de betrouwbaarheid van het onderzoek toegenomen.

Hetzelfde geldt voor de interviews. Respondenten zouden een verkeerd, vertekend of gekleurd beeld van de werkelijkheid van het verleden hebben kunnen geven. Door de uitkomsten van het tijdschriftonderzoek mee te nemen in de interviews heb ik getracht dit te ondervangen.

Om de validiteit en de betrouwbaarheid van de interviews te vergroten zijn een aantal respondenten in groepjes geïnterviewd. Omdat respondenten kunnen reageren op elkaars uitspraken zijn de uitkomsten van groepsinterviews betrouwbaarder. Daar staat tegenover dat de hoeveelheid informatie die uit groepsinterviews voortkomt beperkter is.

In dit onderzoek is er gekozen voor semi-gestructureerde interviews. Dit stelde de onderzoeker in staat de resultaten uit het tijdschriftonderzoek en de al afgenomen interviews te toetsen, maar ook om de respondent zelf onderwerpen in te laten brengen. Dit heeft als nadeel dat de extra informatie die uit de latere interviews naar voren is gekomen niet is getoetst in interviews die daar op volgden.

Ook is in hoofdstuk 3 gesproken over de keuze van de respondenten. In dit onderzoek is niet gesproken met docenten die lesgeven op protestante scholen of scholen met kinderen van hoogopgeleide ouders. Hoewel dit onderzoek aangeeft dat het contact tussen ouders en docenten door de bank genomen op een gelijkwaardige basis plaatsvindt, zou dit op scholen met kinderen van hoogopgeleide ouders anders kunnen zijn. Dit onderzoek laat tekenen zien dat de mondigheid van hoogopgeleide ouders groter is. Aanvullend onderzoek is nodig om deze verschillen verder in kaart te brengen. Daarnaast is er vooral gesproken met respondenten die actief zijn in verstedelijkt gebied. Dit zou eveneens van invloed kunnen zijn op de resultaten. Om in detail uitspraken te kunnen doen over het verschil tussen stedelijke en plattelandsgebieden is aanvullend onderzoek nodig.

Omdat er in dit onderzoek is gekozen om scholen te onderzoeken die vallen onder de reguliere pedagogische methode, zijn schooltypen zoals montessori, jenaplan en iederwijs niet meegenomen. Echter zijn er wel tekenen dat op deze schooltypen juist kinderen van ouders zitten die mondiger zijn dan andere ouders (Peters, 1979: 27). Om hier meer over te kunnen zeggen is ook hier aanvullend onderzoek nodig.

Vervolgens is er, vanwege de omvang van deze studie, gekozen voor twee kwalitatieve onderzoeksmethoden. Zoals in hoofdstuk 3 aangegeven, zou de toevoeging van een kwantitatieve onderzoeksmethode, bijvoorbeeld het afnemen van enquêtes, de validiteit van dit onderzoek vergroten. Dit is vanwege de omvang van dit onderzoek niet gebeurd, maar is eveneens een reden voor vervolgonderzoek.

In hoofdstuk 4 zijn de uitkomsten uit de empirie chronologisch gepresenteerd. De uitkomsten zijn ingedeeld in bepaalde periode met ieder zijn eigen karakteristieken. De overgang van de ene periode naar de andere zijn niet statisch maar dynamisch van aard. Dit betekent dat de karakteristieken van een bepaalde periode eveneens zouden kunnen gelden voor een andere periode.

## Literatuur

Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago/London: The University of Chicago Press.

Baarda, D.B. & M.P.M. de Goede (2001) *Basisboek Methoden en Technieken*. Groningen: Stenfert Kroese

Breakwell, G. (1990). *Interviewing*. Leiscester/London: BPS/Routledge

Breedveld, K, et al. (2006). *De tijd als spiegel: hoe Nederlanders hun tijd besteden*. Den Haag: SCP

Commissie Arbeidsparticipatie (2008). *Naar een toekomst die werkt*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid

Commissie Leraren (2007). *LeerKracht! Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap

Davies, C. (2006). 'Heroes of Health Care?'. In: Duyvendak, J.W., T. Knijn en M. Kremer (eds.). *Policy, People and the New Professional. Deprofessionalisation and Re-professionalisation in Care and Welfare*. Amsterdam: Amsterdam University Press. 137-151

Driessen, G & J. Doesborgh (2004). *De feminisering van het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS  
Duyvendak, J.W., T. Knijn en M. Kremer (eds.) (2006). *Policy, People and the New Professional. De-professionalisation and Re-professionalisation in Care and Welfare*. Amsterdam: Amsterdam University Press

Friedson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge: Polity Press

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press

Glazer, N. (1974). 'The Schools of Minor Professions'. *Minerva*. 12, 3. 346-363

Goodlad, J.I. (1990). 'The Occupation of Teaching in Schools'. In: J.I. Goodlad et al. (eds). *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass. 3-34

Gradener, J. & M. Spierts (2006). 'Empowerment of Social Services Professionals'. In: Duyvendak, J.W., T. Knijn en M. Kremer (eds.). *Policy, People and the New Professional. Deprofessionalisation and Re-professionalisation in Care and Welfare*. Amsterdam: Amsterdam University Press. 164-180

- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation
- Meijer, A.J. (2004). *Vreemde ogen dwingen: De betekenis van internet voor de maatschappelijke controle in de publieke sector*. Den Haag: Boom Juridische Uitgevers
- Noordegraaf, M. (2004). *Management in het publieke domein. Issues, instituties en instrumenten*. Bussum: Coutinho
- Noordegraaf, M. (2006). 'Professional Management of Professionals'. In: Duyvendak, J.W., T. Knijn en M. Kremer (eds.). *Policy, People and the New Professional. Deprofessionalisation and Re-professionalisation in Care and Welfare*. Amsterdam: Amsterdam University Press. 181-193
- Noordegraaf, M. (2007). 'From "Pure" to "Hybrid" Professionalism: Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains'. *Administration & Society*. 39, 6. 761-785
- Onderwijsraad (2005). *De stand van educatief onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad
- Peters, J. (1979). *Ouderparticipatie: een innovatie?* Groningen: Wolters-Noordhoff (diss.)
- Punch, K.F. (1998). *Introduction to social research: quantitative and qualitative approaches*. London: Sage
- Robson, C. (2002). *Real world research*. 2nd edition. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing
- Schnabel, P. (2004). 'Individualisering in wisselend perspectief'. In: Schnabel, P. (red.). *Individualisering en sociale integratie*. Den Haag: SCP
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass
- Schön, D.A. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Avebury
- Soder, R. (1990). 'The Rhetoric of Teacher Professionalization'. In: J.I. Goodlad et al. (eds). *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass. 35-86
- Stone, D. (2002). *Policy Paradox: The Art of Political Decision Making*. Revised edition. New York/London: W.W. Norton & Company
- Swaan, A. de (1989). *Zorg en de staat: Welzijn, onderwijs en gezondheidszorg in Europa en de Verenigde Staten in de nieuwe tijd*. Amsterdam: Bert Bakker



- Tonkens, E. (2003). *Mondige burgers, getemde professionals. Marktwerking, vraagsturing en professionaliteit in de publieke sector*. Utrecht: NIZW
- Trappenburg, M. (2006). 'De ethiek van de publieke sector'. *Dr. J.M. den Uyl-lezing*. Amsterdam: maandag 18 december
- Veen, K. van, (2005). 'Lesgeven, een vak apart'. In: G. van den Brink, D. Pessers & T. Jansen (red.), *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom. 196-205.
- Vijlder, F. de, & G. de Jager (2005). 'Meervoudige publieke verantwoording in het onderwijs'. In: Bakker, W. & K. Yesilkagit (red.). *Publieke verantwoording*. Amsterdam: Boom
- Vogd, W. (2006). 'Tensions in Medical Work between Patient's Interests and Administrative and Organisational Constraints'. In: Duyvendak, J.W., T. Knijn en M. Kremer (eds.). *Policy, People and the New Professional. Deprofessionalisation and Re-professionalisation in Care and Welfare*. Amsterdam: Amsterdam University Press. 152-163
- Wilensky, H.L. (1964). 'The Professionalization for Everyone?' *American Journal of Sociology*. 70, 2. 137-158

**Websites:**

[www.beteronderwijsnederland.net](http://www.beteronderwijsnederland.net), website van Stichting Beter Onderwijs Nederland, 20-4-2009

[www.cbs.nl](http://www.cbs.nl), website van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) met online statistische gegevens over opleidingsniveau, 13-5-2009

## **Bijlage 1: Interviewtopics**

### **De interviewtopics docenten:**

1. Voorstellen
2. De periode van afstuderen
3. Jaren '70: het decennium van ouderparticipatie?
  - Plaatsvinden van ouderparticipatie; toen en nu
4. Mondigheid van ouders
5. Aanleren van vaardigheden in de dialoog met ouders; reflectie op het handelen in de dialoog met ouders, met het onderscheid tussen ouders richting school (lesgeven) en school richting ouders (opvoeden)
  - Op zichzelf
  - Met naaste collega's
  - Andere collega's
  - Cursus en/of opleiding
6. Middelen waarvan gebruik gemaakt wordt om dialoog met ouders vorm te geven
7. Overige zaken die ter sprake kunnen komen
8. Afsluiting

### **Interviewtopics cursusleidster 'communicatie met ouders':**

1. Introductie
2. Inhoud cursus
3. Vraag naar de cursus
4. Deelnemers
  - reprofessionals/deprofessionals
  - voorkennis
  - verschillen in voorkennis jongere en oudere docenten
  - belangrijke knelpunten bij deelnemers
5. Afsluiting

### **Interviewtopics beleidsmedewerker primair onderwijs**

Dit betrof een open interview ter verkenning op het onderwerp. Hier is geen topiclijst voor opgesteld