

Dilemma's rond het vraagstuk veranderend beroepsbeeld

Lees hieronder meer over de dilemma's rond het vraagstuk van het veranderend beroepsbeeld. Dilemma's zijn conflicten waarin je meerdere haalbare alternatieven tot je beschikking hebt, die elk voor- en nadelen kennen in hun gevolgen. Door meer zicht te krijgen op deze drie dilemma's, krijgen we ook beter in kaart hoe het adaptief vermogen eruit ziet in de context van deze dilemma's. De dilemma's vormen het decor waarbinnen wij gaan onderzoeken welke keuzes actoren maken en hoe sprake is van (beleving van) adaptief vermogen. De tekst is gebaseerd op een literatuurstudie. We hebben de tekst aangescherpt op basis van input die onderwijsprofessionals ons gaven tijdens een online sessie over de dilemma's.

Dilemma 1: individuele vs teamprofessionaliteit

Afgelopen jaren vond een verschuiving plaats in het denken over de leraar als uitvoerder van door anderen genomen beslissingen naar de leraar als professional die bewuste keuzes maakt in het beroepsmatig handelen en daar verantwoordelijkheid over aflegt. Het veelzijdig en veelvormig leraarschap vraagt om (afwegingen in de) kwaliteit van handelen van de leraar, naar eigen inzicht van wat 'goed onderwijs' is. Door het veranderende beroepsbeeld heeft de leraar meerdere taken en bijbehorende rollen te vervullen. Ook wordt de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs steeds meer bij het team als collectief neergelegd. De 'koning' moet uit het klaslokaal treden. Leraren kijken niet altijd met een helicopterview naar de school en gaan misschien daarom soms voorbij aan het teambelang. Het helpt als er sprake is van een lerende organisatie, met een lerende houding van de teamleden, samenwerking, veilige sfeer en een gedeelde visie op onderwijs. In hun dagelijks handelen in de onderwijspraktijk (individuele professionaliteit) dienen leraren zich kortom te verhouden tot het beroepsmatig handelen van hun collega's in het team (teamprofessionaliteit). Daarnaast kan de schoolleiding andere accenten en prioriteiten leggen dan leraren, wat kan leiden tot verschillen in mening over hoe zaken lopen in school.

De individuele professionaliteit van de leraar

Leraarschap is veelzijdig. In hun dagelijkse onderwijspraktijk staan leraren regelmatig voor ingewikkelde kwesties waarin zij keuzes moeten maken. Voor het goed handelen bestaat geen vast recept. Leraren moeten in hun praktijk steeds zelf goede inschattingen maken en beoordelen wat in hun specifieke, lokale praktijksituatie de beste handeling is (praktisch oordeelsvermogen). Individuele professionaliteit (microniveau) is wat het van individuele leraren vraagt om op een goede en professionele manier hun dagelijks werk te doen. Het betreft het professioneel handelen van leraren en de houding, kennis en normen die daaraan richting geven. De individuele professionaliteit stelt de leraar in staat om in specifieke situaties eigen keuzes te maken en deze te verantwoorden naar betrokkenen zoals leerlingen, collega's, ouders en andere stakeholders. Het behouden van deze professionaliteit is de verantwoordelijkheid van de leraar.

Teamprofessionaliteit

De professionaliteit van individuele leraren vloeit voort uit hun persoonlijke waarden en hun opvatting over de leraar die zij willen zijn. Leraren werken bijna altijd als onderdeel van een team, wat maakt dat hun individuele professionaliteit is ingebed in een kader van gedeelde normen, waarden en

opvattingen van dat team. Er is op het niveau van een team kortom een collectieve opvatting over wat het betekent om op een professionele manier leraar te zijn en er is een collectieve verantwoordelijkheid voor de instandhouding van deze professionaliteit. Dit is teamprofessionaliteit (mesoniveau). Gedeelde normen, waarden en opvattingen van een team zijn bijvoorbeeld terug te vinden in het teamplan, waarin de onderwijsvisie en doelstellingen voor het verbeteren van het onderwijs staan genoemd en die vervolgens leidend zijn voor het dagelijks handelen in de klas. De individuele professionaliteit en teamprofessionaliteit zijn geen gescheiden werelden. De leraar werkt samen met teamcollega's, bijvoorbeeld doordat zij samen een groep leerlingen of studenten begeleiden. Zodoende beweegt de leraar zich voortdurend tussen de eigen kaders en de kaders van het team.

Uitingen van het dilemma

Het perspectief van de individuele leraar over de kwaliteit van professioneel handelen en de vraag wat in een specifieke situatie de beste handeling is, kan sterk verschillen van het perspectief van het team waar de leraar deel van uitmaakt. Op het snijvlak van individuele professionaliteit en teamprofessionaliteit (micro-mesoniveau) zien we bijvoorbeeld:

1. Beperkte kennisbenutting in de school

Het volgen van een universitaire of professionele masteropleiding wordt op veel scholen aangemoedigd. Als gevolg van het veranderend beroepsbeeld zijn rollen of zelf functies als leraaronderzoeker ontstaan. Als een leraar bijvoorbeeld een master Leren en Innoveren volgt, versterkt dit de onderzoekende en innovatieve capaciteiten van de individuele leraar en komt idealiter ten goede aan ontwikkelingen in de school. In de praktijk vertalen nieuwe capaciteiten van de individuele leraar zich vaak maar zeer beperkt naar het team. Er wordt onderling weinig kennis uitgewisseld en benut, waardoor de doorwerking van de professionalisering - in dit geval de master - zich beperkt tot de individuele leraar. De ideeën van de betreffende leraar worden bijvoorbeeld als te vooruitstrevend gezien en vinden daardoor (nog) geen weerklank in het team, of onderzoek en innovatie wordt gezien als een exclusieve verantwoordelijkheid van de leraaronderzoeker. Het voorbeeld lijkt exemplarisch voor de organisatie en afstemming tussen de verschillende taken en rollen in het team en de benutting van verschillende aanwezige expertisen.

2. Resultaatverantwoordelijke teams

In sommige scholen wordt het ontwikkelen en verzorgen van onderwijs en bijbehorende randtaken, zoals de professionalisering van leraren, gezien als teamverantwoordelijkheid in zogenaamde resultaatverantwoordelijke teams. In deze teams is er een collectieve opvatting over wat het betekent om leraar te zijn (collectieve professionaliteit) en is het team samen verantwoordelijk voor instandhouding ervan (collectieve professionaliseringsopdracht). Het afstemmen van leer- en ontwikkelbehoeftes is een uitdaging gezien de vaak grote verschillen in achtergronden van leraren in teams. Individuele leerdoelen en -behoeftes kunnen verschillen van die van het team, zeker als ideeën over goed onderwijs tussen teamleden verschillen. Deze diversiteit in een team kan positief uitwerken, maar ook schuring tussen mensen opleveren. In het uiterste geval worden individuele behoeftes opgevat als 'persoonlijke hobby' of volgen leraren professionaliseringsactiviteiten die zij als beperkt relevant ervaren. Er moet worden gelaveerd tussen individuele behoeftes en collectieve verantwoordelijkheid voor professionalisering.

3. Team teaching

In het organiseren van onderwijs komt het regelmatig voor dat leraren samen onderwijs ontwerpen, uitvoeren en beoordelen. Dit is bijvoorbeeld het geval in projectonderwijs of vakoverstijgend onderwijs in leergebieden. Aan de ene kant hoeven leraren als individu niet alles meer alleen te doen, maar aan de andere kant moeten zij vertrouwen hebben in hun collega's. Individuele leraren hebben een eigen kijk op wat zij goed onderwijs vinden. Hun visie komt tot uiting in onder andere de interacties die zij met leerlingen en studenten hebben. Anderen in het team kunnen uiteenlopende afwegingen hebben over wat zij in hun lokale praktijksituatie de beste handeling vinden. Bij team teaching of co-teaching kan het schuren tussen eigen ideeën en die van collega's over wat het beste is voor leerlingen of studenten en hoe het onderwijs eruit moet zien.

Dilemma 2: Individuele beroepsidentiteit vs collectief beroepsbeeld

Het individuele beroepsbeeld dat een leraar heeft (beroepsidentiteit) hoeft niet overeen te komen met het beroepsbeeld dat de samenleving heeft (collectief beroepsbeeld). Dit kan fricties opleveren. Voor de leraar omdat deze het gevoel heeft niet te kunnen of willen voldoen aan het beroepsbeeld dat de samenleving heeft/oplegt, maar ook voor de samenleving omdat leraren niet aan alle verwachtingen voldoen en dit bijvoorbeeld door ouders, maar ook beleidsmakers wordt verwacht.

De beroepsidentiteit van de leraar

Iedere leraar heeft een eigen beroepsidentiteit die duidelijk maakt welke visie op onderwijs bij diegene past en welke rollen en taken diegene heeft of wil hebben. De ene leraar heeft een beeld dat zijn of haar leraarschap vooral draait om lesgeven en het ontwikkelen van lesmateriaal, een andere leraar ziet het beroep als bestaand uit een gevarieerd takenpakket, zoals toetsen maken, excursies organiseren, en het begeleiden van leraren-in-opleiding. Weer een andere leraar ziet zichzelf vooral als opvoeder/pedagoog. De beelden van het beroep kunnen per sector verschillen. In het po baseren leraren zich veelal op de pedagogische kant van het leraarschap, terwijl in het vo daarnaast of vooral het vak dat ze geven bepalend is. In het mbo identificeren leraren zich met het beroep waartoe ze opleiden. De beroepsidentiteit wordt aldus beïnvloed door de leraar zelf én schoolcontext en de identiteit kan tijdens de loopbaan veranderen. Een startende leraar zal nog zoekend zijn en wellicht spanning ervaren tussen eigen ideeën en die van de school. Een ervaren leraar heeft al sterkere opvattingen over het eigen beroep en zal mogelijk in conflict komen met het beeld dat de samenleving oproept.

Het collectief beroepsbeeld

Het collectief beroepsbeeld wordt bepaald door het beeld dat de samenleving heeft van het beroep. Het wordt gekleurd door de samenleving, het leraarschap is een publiek beroep. In dat opzicht spreken we ook wel van het imago van de leraar waar 'iedereen' iets van vindt. Daarbij moeten we bedenken dat 'de samenleving' bestaat uit verschillende groepen (denk aan ouders, bedrijven, politiek), die elk iets anders kunnen verwachten van het leraarsberoep. Er is bij elkaar samengenomen een collectieve invulling van wat we verwachten van leraren, passend bij bevoegdheid en vertaald naar bekwaamheid. Daarnaast bestaat er een collectief imago van het beroep. Over het algemeen lijkt het beroep in Nederland niet hoog aangeschreven, wat zich volgens velen bijvoorbeeld laat zien in de lage salariering. Het lijkt erop dat leraren zich weinig actief opstellen in het maatschappelijke debat over het leraarschap.

Het collectieve beeld van dit moment is die van een veelzijdige leraar (met meerdere rollen en taken) in een veelvormig onderwijslandschap. Het bredere beroepsbeeld geeft meer erkenning aan andere taken die een leraar op zich neemt, dan alleen de kerntaak van het begeleiden van leerlingen. De veelzijdigheid van het leraarsberoep wordt bijvoorbeeld veroorzaakt door beleidsmaatregelen als passend onderwijs waardoor van de leraar wordt gevraagd veel meer dan voorheen inclusief onderwijs te verzorgen. Maar ook de digitale revolutie heeft ervoor gezorgd dat andere vaardigheden van de leraar worden verwacht, of maatschappelijke ontwikkelingen zoals toenemende segregatie vragen van leraren andere inhouden en vaardigheden. Tevens is er aandacht voor het vakmanschap van de leraar nodig; sommige leraren kiezen voor het beroep waarbij zij hun vak voorop hebben staan. Ook wordt in de samenleving gevraagd om meer tijd te besteden aan het aanleren van 21^e-eeuwse vaardigheden, terwijl er tegelijkertijd een roep is om het niveau van rekenen en taal op goed niveau te krijgen. De maatschappij vraagt in toenemende mate flexibiliteit. Dit staat soms haaks op hoe het onderwijs is georganiseerd (de bekende roosterproblematiek). Dat leraren zich continue moeten ontwikkelen is niet nieuw, maar wel de veelvormigheid van het beroep is nieuw.

Uitingen van het dilemma

Het individuele en collectief beroepsbeeld uiteenlopen en tot ervaren dilemma's leiden waarbij leraren, schoolleiders, opleiders en beleidsmakers keuzes moeten maken hoe zij daarop acteren. Op het snijvlak van individuele beroepsidentiteit en collectief beroepsbeeld (micro-macroniveau) zien we bijvoorbeeld:

1. Werkdruk

Het kan botsen tussen de vastgestelde onderwijstijd en wat leraren zelf belangrijk vinden om hun tijd aan te besteden. Het Nederlandse basisonderwijs heeft een relatief hoog aantal uur aan onderwijstijd in vergelijking met andere Europese landen. Dit levert werkdruk op, omdat leraren relatief veel uren lesgeven. Deze werkdruk wordt alleen minder als er ook minder lesstof wordt aangeboden, dus dit hangt af van het curriculum. Veel tijd besteden aan onderwijs heeft als gevolg dat leraren minder mogelijkheden hebben tijd aan andere zaken te besteden. Een aspect van het beroep dat veel leraren als belangrijk ervaren maar waar ze (voor hun gevoel) te weinig tijd aan kunnen besteden is de eigen professionele ontwikkeling (zie www.vo-raad.nl/nieuws/actieplan-meer-ontwikkelruimte-voor-leraren-en-hervorming-van-de-lerarenopleiding).

2. Veeleisendheid

Het collectief beroepsbeeld stelt veel eisen en verwachtingen aan leraren, bijvoorbeeld de opdracht om passend onderwijs te bieden aan álle leerlingen die anders of extra nodig hebben. Alle reguliere scholen bieden basisondersteuning, zoals aan leerlingen met dyslexie en gedragsproblemen, en in overleg met speciaal onderwijs extra ondersteuning aan leerlingen met een gedragsstoornis. Passend onderwijs vraagt van leraren dat zij hierin competent zijn. Het gevoel van competentie is nog niet bij alle leraren aanwezig of ze ervaren spanning en zorg over het goed kunnen helpen van álle leerlingen in de klas. Ontevredenheid van leraren en ouders over passend onderwijs dwingt op beleidsniveau een heroverweging van aanpak en uitvoering.

3. Zeggenschap van de leraar

In het onderwijsveld zijn naast landelijke organisaties zoals vakbonden en sectorraden, initiatieven van leraren die actie ondernemen als beroepsgroep, zoals Lerarencollectief, Beter Onderwijs Nederland en Beroepsvereniging Opleiders mbo (BVMBO). De initiatieven dragen publiekelijk bij aan

professional governance, zeggenschap over en eigen criteria voor de kwaliteit van het onderwijs en van leraren. Door de veelzijdigheid van het beroepsbeeld rijst de vraag welke leraren de initiatieven vertegenwoordigen. Voelen alle leraren zich vertegenwoordigd en deel van een collectieve beroepsgroep? En hoeveel ruimte is er voor individuele beroepsidentiteit binnen de formele structuren van management, bestuur en toezicht? De vraag is of en hoe individuele leraren worden gezien en invloed kunnen uitoefenen op het collectieve patroon van verwachtingen.

Dilemma 3: Breed opleiden vs Maatwerktrajecten

In veelzijdig en veelvormig leraarschap ontstaat met regelmaat discussie over hoe we leraren het beste voorbereiden op hun rollen en taken in scholen. Recent zijn ideeën over breed opleiden van startbekwame leraren en specialiseren daarna opgelaid. Daar tegenover staat de opvatting dat het beroep van leraren in verschillende onderwijscontexten (PO jonge en oudere kind; VO vakspecifiek onderwijs; (v)MBO beroepsgericht onderwijs) dusdanig verschilt dat gescheiden opleiden vanaf het begin nodig is. Bovendien is de toestroom van mensen die vroeger of later leraar willen en kunnen worden divers en neemt de roep toe de ambities van instromers te bedienen met maatwerk. Voorvloeiend uit de discussies zien scholen (mesoniveau) en beleid en opleidingen (macroniveau) zich gesteld voor vragen rond bijvoorbeeld organisatie, financiering en kwaliteit van leraren opleiden.

Breed opleiden

Noodzaak tot breed opleiden wordt in verschillende gremia van het onderwijsveld gevoeld. Scholen (mesoniveau) hebben de wens tot het flexibeler kunnen inzetten van hun onderwijspersoneel, en een betere mogelijkheid tot uitwisseling van mensen in bijvoorbeeld een banenpool. Zo is in het PO in Amsterdam door scholenstichtingen zelf een app ontwikkeld om snel en flexibel onderwijspersoneel te kunnen rekruteren. De wens tot een brede basisopleiding uit zich op macroniveau in een verkenning van beleid waarin kortere brede opleidingstrajecten mogelijk worden gemaakt, waarbij de keuze te specialiseren wordt uitgesteld tot een later opleidingsdeel dan wel in een inductiefase. Breder opleiden kan leiden tot meer cross-overs tussen PO, VO en MBO, waarbij leraren inzetbaar zijn in meerdere sectoren. Leren houdt niet op na de lerarenopleiding; er kan meer aandacht komen voor nascholing en continue ontwikkeling van leraren. Leven lang leren wordt in beleid naar breed opleiden ingezet als onderlegger en verantwoording van voldoende ruimte op termijn om in de gewenste kwaliteitsnormen en specialisatie te voorzien.

Maatwerktrajecten

Tegelijkertijd aan de noodzaak om breder op te leiden en zo een flexibeler cohort leraren te creëren in tijden van schaarste, klinkt de roep bij lerarenopleidingen om meer maatwerktrajecten mogelijk te maken. Hier doen zich vraagstukken voor die gaan over de organisatie, verzorging, kwaliteitsborging en financiering van een opleidingsstelsel dat flexibel kan omgaan met een gevarieerde instroom van leraren in opleiding, en van dynamische opleidingsinhouden in antwoord op maatschappelijke ontwikkelingen en onderwijskundige opvattingen.

Uitingen van het dilemma

1. Brede basisopleiding

Vanuit scholen en overheidsbeleid klinkt de wens om het opleidingsstelsel zodanig te herzien dat de inzetbaarheid van leraren verhoogd wordt en uitwisseling tussen verschillende onderwijstypen beter mogelijk wordt. Er is behoefte aan een uitstroom van leraren met een bredere bevoegdheid. Er wordt

nagedacht over een breed en generalistisch deel van het beroep en een specialistendeel daarna. Bij gevolg wordt verkend in hoeverre in de toekomst (meer) sprake is van gevarieerde loopbaanpaden waarbij leraren in 4 ontwikkelstadia (in opleiding, startend, ervaren, expert) verschillende specialisaties ontwikkelen. Welke behoeften hebben scholen aan uitstroom en fasering van die uitstroom in een breed en gespecialiseerd opleidingsdeel (mesoniveau) en wat is binnen het huidige of een herzien bevoegdhedenstelsel en opleidingspraktijk (macroniveau) mogelijk en wenselijk? Welk strategisch personeelsbeleid zouden scholen moeten ontwikkelen en hoe is hierin afstemming mogelijk met een opleidings- en professionaliseringsaanbod vanuit opleidingsinstituten? Of na het behalen van een brede basis aan het werk gaan als leraar (met brede inzetbaarheid), waarna een periode van specialisatie volgt? Kortom: breed of specialistisch opleiden?

2. Gedifferentieerde instroom

In het licht van een nationaal, regionaal of sectorspecifiek lerarentekort is veel aandacht voor het organiseren van een gedifferentieerder instroombeleid in de opleidingen. Recent geeft de corona crisis hiervoor nieuwe voeding aan vragen van toelating en facilitering van (zij-)instroom van nieuwe groepen leraren. Scholen worstelen met de wens een rijk personeelsbeleid te realiseren dat flexibel en diverse instroom benut, en opleidingen worstelen met de borging van een passend gevarieerd opleidingsaanbod en borging van de kwaliteit daarvan. Zij-instromers bijvoorbeeld hebben meer behoefte aan een maatwerktraject in de opleiding, maar opleidingen hebben moeite dit te realiseren.

3. Samen Opleiden

In de afgelopen jaren is het Samen Opleiden waarbij structureel door opleidingsinstituten met opleidingsscholen wordt samengewerkt, verder uitgedacht, geïmplementeerd en geborgd. Er zijn sterke regionale samenwerkingsverbanden ontstaan tussen scholen (meso) en opleidingsinstituten (macro) en er is veel gaande omtrent de duurzame borging van deze samenwerkingsverbanden zowel technisch en organisatorisch als financieel. Er hebben zich zowel in de scholen als in de instituten veel transities voorgedaan in een gezamenlijke zoektocht naar de organisatie en kwaliteitsborging van het opleiden en professionaliseren van aankomende, beginnende en ervaren leraren. Scholen willen zelf graag opleiden (maatwerk), terwijl het afgeven van de bevoegdheid bij de opleiding ligt. De opleiding heeft een eindverantwoordelijkheid die zij niet wil en kan afstaan aan de scholen. Hoe kunnen deze (regionale) samenwerkingsverbanden verder groeien in het licht van een brede opleidingsbasis en meer maatwerk aan gedifferentieerde instroom?

Terug naar de hoofdpagina van het vraagstuk van [het veranderend beroepsbeeld](#).

Bronnen

- Aa, R. van der, Berg, D. van den, Scheeren, J., Stevenson, S., Vermeulen, M., Vrieling, S., & Zijtveld, S. van. (2020). *Onderwijstijd: meer of minder? Internationaal vergelijkend onderzoek naar de urennorm en onderwijstijd in het primair onderwijs*. Den Haag: CAOP.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Brouwer, P., van Kan, C., Smit, B., van Swet, J., & Admiraal, W., van Swet, J., Spreeuwenberg, L., de Jong, F., Asbreuk, H., Kruijer, T., & van den Berg, L. (2018). *Van masterstudent naar masterdocent. Onderzoek naar de betekenis van onderwijsonderzoek door docenten*. Eindrapportage NRO. Den Haag: NRO.

- Bruijn, E. de (2009). De docent beroepsonderwijs: jongleren op het grensvlak van twee werelden. In Hogeschool Utrecht, De identiteit van de HBO-professional (pp. 18-24). Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- BVMBO, MBO-Raad (2019). Beroepsbeeld mbo-docent: ontwikkeling van starter tot expert. 's-Hertogenbosch/Woerden: BVMBO, MBO-Raad.
- Cörvers, F., Mommers, A., van der Ploeg, S., & Sapulete, S. (2017). Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw. ROA. ROA Reports No. 005 <https://doi.org/10.26481/umarep.2017005>.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Inspectie van het Onderwijs (2019). Maatwerk voor aankomende leraren. Een onderzoek naar maatwerk in deeltijd lerarenopleidingen. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kelchtermans, G. 2012. De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding – KULeuven.
- Lubberman, J., Medendorp, L., & Rutten, M. (2020). Naar een stelsel met toekomst. Bouwstenen voor een toekomstbestendig bevoegdheidsstelsel voortgezet onderwijs. Amsterdam: Regioplan in opdracht van ministerie van OCW.
- Onderwijsraad (2013). Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit. Utrecht: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2018). Ruim baan voor leraren. Een nieuw perspectief op leraarschap. Utrecht: Onderwijsraad.
- Pillen, M. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers [Proefschrift Technische Universiteit Eindhoven]. Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- Regioplan, 2017. Arbeidsmarktmonitor voor personeel in het hbo 2017. Den Haag: Zestor.
- Schaik, P. van, Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2019). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50-63. doi:10.1016/j.ijer.2018.05.003
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2017). Teacher dilemmas in challenging students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 22(3), 318-335.
- Snoek, M., de Wit, B., Dengerink, J., van der Wolk, W., van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs. Amsterdam/Utrecht.
- Snoek, M., Van Tartwijk, J., & Pauw, I. (Eds.) (2020). Leraar: een professie met perspectief. Deel 1: Een veelzijdig beroepsbeeld. Meppel: Ten Brink Uitgevers. Download van https://newsroom.didactiefonline.nl/uploads/BOEKEN/Leraar_professie_met_perspectief_deel_1.pdf
- Vijlder, F. D. de (2015). Professionals aan het roer. Goed bestuur door professionals. Kwaliteit van Onderwijs. Nijmegen: HAN.