Pieter Leenheer
Pieter Leenheer is lid van de redactie van DNM
E-mail: pieter.leenheer@planet.nl

Professionaliseren op een veranderend speelveld

Van na- en bijscholing naar ontwikkelen van vakmanschap

Het Focusdeel van DNM 2/1 (maart 2015), De ontwikkeling van het vakmanschap van leraren, openden we met Zin en onzin van professionalisering, een artikel waarin hoogleraar onderwijskunde Klaas van Veen behoorlijk kritisch oordeelde over onderwijsexperts: `Velen denken te weten wat goed is voor leraren, zonder zelf ooit te kunnen wat leraren elke dag doen: lesgeven. Dit geldt ook voor degenen die ooit wel hebben lesgegeven: de meesten van hen zouden het inmiddels niet meer dag in dag uit kunnen doen. Daarmee diskwalificeren zij zichzelf als expert' (Van Veen, 2015),

Aan hen is te danken, vond Van Veen, dat onder leraren de term professionalisering besmet is geraakt. Hun legitimering van professionalisering bijvoorbeeld is vaak zwak. Zo zou professionalisering broodnodig zijn omdat de samenleving verandert en kennis veroudert. Maar afgezien van het feit dat leraren natuurlijk vanzelf meeveranderen, vindt Van Veen onduidelijk om welke veranderingen het nou eigenlijk gaat en of alle kennis inderdaad zo snel veroudert. Bovendien wekken experts nogal eens de indruk dat ze, beter dan leraren zelf, weten hoe je moet lesgeven, terwijl ze geen idee hebben hoe het er in een levensechte klas aan toegaat. Want je kunt als expert of beleidsmaker dan wel vinden dat leraren meer zouden moeten differentieren, maar ga daar maar eens aan staan als je, zoals leraren in het vo, de kinderen maar een paar uur per week ziet en je je leerlingen dus nauwelijks goed leert kennen. Je zou eigenlijk verwachten, aldus Van Veen, dat leraren al die experts en beleidmakers radicaal de school uit zouden gooien. Maar ja, dat vergt een sterke beroepsgroep en daarover beschikken leraren nu eenmaal niet.

Nu schreef Van Veen zijn betoog op een moment dat zich op dat punt veranderingen begonnen af te tekenen. In datzelfde DNM-nummer uit 2015 probeerde ik (= PL) in *Buitengebied tussen binnenwerelden* de veranderingen in beeld te brengen die na 2000 door het internet op gang waren gebracht (Leenheer, 2015a). Waar Van Veen stelde dat professionalisering in handen van de leraren zelf behoort te zijn omdat het overgrote merendeel goed in staat is te bepalen wat werkelijk nodig is, lieten leraren op Twitter, Linkedin en Facebook zien dat dat inderdaad kan. Leraren begon-

nen daar, om de terminologie van het Lerarencollectief aan te houden, hun vak terug te claimen. Want zoals ik eerder in *De bril van de leraar* (Leenheer, 2019) beschreef, dat waren ze geleidelijk grotendeels kwijtgeraakt. Eerder hebben we dat verhaal voor zover het professionalisering betreft, beschreven in DNM 5/3, in *Van aanbod- naar vraagmarkt. Beknopte geschiedenis van nascholing en advisering* (Leenheer & Van Luin, 2018); hieronder beperken we ons tot een paar hoofdlijnen.

Veranderend speelveld

Vanaf 1801, toen met de Onderwijswet van Van der Palm onderwijs een staatszaak werd, tot en met de vijftiger jaren van de vorige eeuw, waren leraren en onderwijzers autonome vaklieden binnen betrekkelijk summiere kaders. Leidinggevenden waren weinig meer dan *primus inter pares* zonder veel formele bevoegdheden en van schoolbeleid had niemand ooit gehoord.

Nascholing was geen verplichting en sommigen betitelden het idee zelfs als een brevet van onvermogen.

Nascholing was geen verplichting en sommigen betitelden het idee zelfs als een brevet van onvermogen. Voor zover men eigener beweging nascholing volgde, was dat wat het po betreft een zaak van de vakbonden, dus weinig substantieel want arbeidsvoorwaarden gingen voor, en in het vo van vakinhoudelijke verenigingen, dus tamelijk smal. Overigens werd ook het halen van een hogere akte als nascholing gezien.

De autonomie van onderwijzer en leraar komt echter na de Tweede Wereldoorlog geleidelijk onder vuur te liggen. In 1970 zette de invloedrijke hoogleraar onderwijskunde Philip Idenburg in een artikel in Pedagogische Studiën uiteen dat het onderwijsbeleid te veel werd ingeperkt tot alleen het verdelen van middelen over scholen en dat problemen als ongelijkheid en vernieuwingen te weinig werden aangepakt (Helmers, 2011). Idenburg pleitte voor een actievere onderwijspolitiek en muntte daarvoor de term 'constructieve onderwijspolitiek'. Overigens was de ontwikkeling daarnaar al eerder ingezet, in de vijftiger jaren bij de totstandkoming van de Mammoetwet. Maar een voorlopig hoogtepunt vormde de discussienota *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel* van minister Van Kemenade uit 1973 met ideeën over een onderwijsstelsel dat via de middenschool de spreiding van kennis, macht en inkomen zou bevorderen (Helmers, 2011).

Gaandeweg werd het onderwijs steeds ingewikkelder en ontstond de behoefte aan allerlei ondersteunende activiteiten op het terrein van onderzoek, ontwikkeling, experiment en begeleiding. En op dat punt zag de overheid een duidelijke taak voor zichzelf: het bekostigen en scheppen van een goede infrastructuur (Helmers, 2011). En zo ontstond een kennisinfrastructuur voor het onderwijs die tot de negentiger jaren van de vorige eeuw, toen de introductie van marktwerking de zaak opschudde, bestond uit Cito, SLO, nlo's (Nieuwe Lerarenopleidingen), schoolbegeleidingsdiensten en landelijke pedagogische centra (APS, CPS, KPC), vakgroepen onderwijskunde en onderzoeksinstellingen als IVA en ITS. Inmiddels is overigens dankzij marktwerking de samenstelling van de kennisinfrastructuur ingrijpend veranderd, maar dat is voor dit betoog niet van belang.

Effecten

In betrekkelijk korte tijd was een kijk op het beroep die al ruim een eeuw bestond, ingrijpend veranderd. Althans, in principe. En vooral op papier. Niemand van de betrokkenen overzag namelijk de consequenties van deze (beginnende) aardverschuiving. Maar dat kòn ook niet: bij gebrek aan onderzoek of sociale experimenten moest men die met vallen en opstaan in beeld krijgen. Of preciezer, doordat nascholers en schoolbegeleiders pas gaandeweg ontdekten dat ze vanuit verkeerde vooronderstellingen werkten.
In de tijd dat de kennisinfrastructuur voor het onderwijs

tot stand kwam, was wereldwijd het RDD-model en vogue: je doet onderzoek (Research), op basis daarvan ontwikkel je iets (Development) en dat verspreid je dan in den lande (Diffusion). Een prettig overzichtelijk model, dat zowel voor een overheid met ambities als voor onderzoekers en ondersteuners nogal vanzelfsprekend lijkt. Vandaar bijvoorbeeld dat in de zeventiger jaren de nlo's, de Nieuwe Lerarenopleidingen, en de nascholing gezien werden als hefbomen voor innovatie. En vandaar dat onderzoekers en nascholers, die zelf veelal sterk voor onderwijsvernieuwing geporteerd waren, zeker aanvankelijk een sterk missionaire instelling hadden. Het probleem was echter dat het RDD-denken binnen het onderwijs gebaseerd is op een deficiëntiemodel: de doelgroep vertoont tekorten en die moeten door experts worden weggewerkt. Die benadering is echter een bijna principiële ontkenning van het vakmanschap van de doelgroep doordat denken en doen gescheiden raken. Vandaar dat nascholing maar zelden spectaculaire resultaten opleverde: het aanbod sloot niet aan bij de vraag van de doelgroep.

Inmiddels is aan de kant van de kennisinfrastructuur steeds meer oog voor het vakmanschap van leraren en wordt gezocht naar manieren om de praktijkkennis van leraren recht te doen. Maar dat is een taai proces, niet alleen doordat oude patronen niet meteen verdwenen zijn, maar ook doordat leraren in de loop der jaren steeds meer in de rol zijn gedrongen van uitvoerders die afwachten wat anderen vinden dat er moet gebeuren. Bovendien laat de praktijk van alledag weinig ruimte voor reflectie. In de geest van de tijd trad de overheid eind tachtiger jaren terug en in dat kader kregen scholen meer autonomie. Maar dat betrof dan vooral financiën en gebouwen, terwijl tegelijkertijd juist meer controle kwam op kwaliteit. De overheid ging eindtermen formuleren en hechtte in toenemende mate aan meetbaarheid omdat je met cijfers politiek en publieke opinie kunt laten zien dat het belastinggeld goed besteed wordt. Die stap had echter de nodige perverse effecten. Niet alleen werden de onderwijsdoelen versmald tot zo meetbaar mogelijke zaken, maar om er vooral zeker van te zijn dat ze de eindtermen haalden, maakten veel leraren zich steeds afhankelijker van de alsmaar uitgebreider leermiddelen die de uitgevers op de markt brachten.

Al met al zijn leraren in de voorbije decennia steeds verder aan de zijlijn komen te staan en steeds minder in staat geraakt tegenspel te bieden in de nationale onderwijsdialoog. Dat wil zeggen – wel op arbeidsvoorwaardelijk gebied, niet als het om inhouden gaat. Dat aftakelingsproces begon overigens al eind zeventiger jaren van de vorige eeuw, toen het budget voor nascholing, waarop tot dan toe bijvoorbeeld vakinhoudelijke verenigingen aanspraak konden maken, overge-

heveld werd naar de lerarenopleidingen. Die afbraak van de mogelijkheden om te werken aan de ontwikkeling van vakmanschap ontging echter het merendeel van de leraren. Ze konden immers in hun eigen lokaal nog heel lang op de oude voet doorgaan en voelden geen noodzaak om een beroepsorganisatie te vormen die op inhoudelijk gebied tegenspel kon bieden.

De stem van de vakman

Op het moment dat we dit schrijven, is de noodzaak van zo'n inhoudelijke beroepsorganisatie eens temeer duidelijk. We hadden tot voor kort voor het funderend onderwijs een minister die daadkrachtig wilde overkomen en we nemen aan dat het beleid dat hij met de Kabinetsreactie op het IBO-rapport 'Koersen op kwaliteit en kansengelijkheid' (18 april 2023) inzette, niet à la minute zal veranderen. In die reactie liet Wiersma merken dat hij bepaald niet vies is van topdown-sturing. De overheid is de laatste paar decennia op afstand komen te staan, aldus Wiersma, en doordat ze indirect stuurt, wordt het veld uiteindelijk vanuit verschillende richtingen aangestuurd en dat zorgt voor onduidelijkheid. Wiersma koos daarom voor wat hij noemde 'een betrokken overheid die naast alle onderwijsprofessionals staat, maar ruimte laat aan scholen en onderwijsbesturen om het onderwijs in te vullen vanuit hun professionaliteit en identiteit'. In dat kader perkte hij die ruimte echter wel meteen behoorlijk in. Zijn basisteams basisvaardigheden hebben immers wel erg veel weg van het model waarbij je experts de school binnenvliegt. Zo gaan medewerkers van OCW ervoor zorgen dat scholen hun hulpvragen helder krijgen en door het basisteam van de juiste hulp worden voorzien. Bovendien was de minister vastbesloten strak te gaan sturen op bewezen effectieve methoden.

Tegen die achtergrond is het belang van een sterke beroepsgroep evident. De vraag is alleen, wat is precies sterk in dit verband? Van Veen gaat in zijn hierboven aangehaalde artikel wel heel ver: 'Het idee dat professionalisering in de handen van de leraren zelf behoort te zijn, is wellicht mijn voornaamste punt', schrijft hij. Dat komt in de buurt van de ideeën over collectieve autonomie die René Kneyber en Jelmers Evers in *Het alternatief* (2013) opperden: het hele systeem moest op de schop, met voortaan de leraren zelf aan het stuur. Ons gaat dat echter te ver. Leraren zijn publieke professionals: ze hebben de belangrijkste stem als het om de inhoud van het werk gaat, maar uiteindelijk gaat het steeds om evenwicht tussen wat de professionals, de organisatie en het beleid willen en kunnen. Het leek ons echter in dit stadium wel van belang in een themadeel over professionalisering zoveel mogelijk het perspectief van de leraar, van de vakman aan te houden.

Die invalshoek is trouwens in de afgelopen decennia ook gebruikelijk geworden in onderzoek naar de effectiviteit van professionalisering. In *Zin en onzin van professionalisering* signaleerde Van Veen dat inhoud en noodzaak van professionalisering vaak bepaald wordt door anderen dan leraren zelf en dat veel professionalisering niet aansluit bij de lespraktijk. Zinvolle professionalisering, waarbij leraren bijvoorbeeld samen lessen observeren en beoordelen, doet dat wel (Van Veen, 2015). Vergelijkbare uitspraken zijn te vinden in *Effective Professional Development* (Collin & Smith, 2021) en in *Professionalisering in de onderwijspraktijk* (Oolbekkink & Opstoel, 2022). Deze drie artikelen laten goed zien dat professionalisering aan stevige eisen moet voldoen om impact te hebben op het leren van leerlingen. Dicht bij het onderwijs blijven is een eerste vereiste: de inhoud moet daarop betrekking hebben en de landing in de praktijk kan alleen goed plaatsvinden als het geleerde ingebed kan worden in de schoolcontext. De opzet van professionalisering dient rekening te houden met hoe je als leraar het beste leert: bij voorkeur actief, met collega's en in een tijdsbestek dat zodanig is, dat daadwerkelijk getraind en ingeoefend kan worden. Colin, Smith, Oolbekkink en Opstoel benadrukken daarbij het belang van afstemming met de belangen van de school en ondersteuning vanuit de schoolleiding.

In de drie zojuist vermelde overzichtsartikelen ontbreekt overigens merkwaardig genoeg één belangrijk aspect, namelijk inspiratie. Heel veel studiedagen of conferenties bieden de deelnemers niet zozeer handvatten om

de volgende dag onderwijs anders aan te pakken, als wel inspiratie en dat is vaak een belangrijk startpunt. Zo kan een studiedag van een school helpen om een gezamenlijke visie te ontwikkelen. En een bezoek aan ResearchEd kan leiden tot verdere professionalisering: een boek lezen van een spreker, of afspraken maken binnen een vaksectie om andere methoden te gaan proberen.

Ten slotte

In een blad als DNM kunnen we niet om de vraag heen wat je als schoolleider of bestuurder kunt doen om de ontwikkeling van vakmanschap te ondersteunen en bevorderen. Daarover schreef Marco Snoek onlangs behartigenswaardige woorden (Snoek, 2023). Ons onderwijs vraagt een collectieve leercultuur, aldus Snoek, maar drie patronen maken dat die dikwijls ontbreekt:

- Teams kenmerken zich nogal eens door het principe 'working apart together' waardoor een professionele teamcultuur ontbreekt;
- Leraren vormen geen sterke beroepsgroep zodat standaarden van buitenaf worden opgelegd;
- En veel leraren voelen zich alleen voor hun eigen ontwikkeling verantwoordelijk, niet voor die van het collectief.

Vaak wordt bijvoorbeeld werkdruk aangevoerd als oorzaak, maar Snoek stelt dat er gezien die drie patronen ook iets mis is met de structuur van scholen en het beroep. Waar leraren vooral oog hebben voor hun eigen ontwikkeling, moeten schoolleiders er daarom alles aan doen het isolement van leraren te doorbreken en sterke teams zien te creëren. Dat sluit aardig aan bij wat wij in de slotbeschouwing van DNM 2015/1 schreven over wat schoolleiders kunnen doen. Eigenlijk ligt dat nogal voor de hand: laat ruimte, organiseer interactie, creëer vrije ruimte en bevorder samenwerking. En vooral: stuur mensen de wijde wereld in en ga geregeld mee (Leenheer, 2015b).
Dat is een advies dat – eens temeer - in verschillende bewoordingen geregeld terug zal komen in de nu volgende bladzijden. ■

Referenties

- Collin, J. & Smith, E. (2021). *Effective Professional Development. Guidance Report.* Education Endowment Foundation. https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/eef-guidance-reports/effective-professional-development/EEF-Effective-Professional-Development-Guidance-Report.pdf?v=1685992492. Geraadpleegd op 5 juni 202.
- Helmers, H. M. (2011). *Overheid en onderwijsbestel: beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010).* Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kneyber R & Evers J. (2013). *Het Alternatief.* Boom.
- Leenheer, P. (2015a). Buitengebied tussen binnenwerelden. Linking connections van scholen en het onderwijsdiscours buiten schooltijd. *DNM 2/1, maart 2015*, p.86-97.
- Leenheer, P. (2015b). Het onzekere vakmanschap. Bij wijze van nabeschouwing. *DNM 2/1, maart 2015*, p. 98-102.
- Leenheer, P. (2019). *De bril van de leraar. Over de beroepsidentiteit van de leraar in het voortgezet onderwijs.* Phronese
- Leenheer, P. & Van Luin, G.J. (2018). Van aanbod- naar vraagmarkt. Beknopte geschiedenis van nascholing en advisering. *DNM 5/3, september 2018*, p.48-54.
- Oolbekkink-Marchand, H. & Opstoel, K. (2022). *Professionalisering van leraren in de onderwijspraktijk.* Onderwijskennis.nl (NRO). www.onderwijskennis.nl/node/2476. Geraadpleegd op 5 juni 2023.
- Snoek, M. (2023). Patronen in scholen – waarom het leren van leraren problematisch is. *VTTA 8, april 2023*, p.36-37.
- Veen, K. van (2015). Zin en onzin van professionalisering. *DNM 2/1, maart 2015*, p. 55-60.

VOORTGEZET LEREN
Een campagne van de VO-raad

Leerlingen motiveren met toekomstgericht onderwijs

samenwerkend innoveren

gespreid leiderschap

ontwikkel-processen

onderwijs-vernieuwing

en meer!

Podcastserie **Leidinggeven aan schoolontwikkeling**

Moet je als schoolleider je medewerkers nou sturen of loslaten? Hoe kunnen leerlingen gepersonaliseerd leren en toch hun eindexamen halen? En hoe ga je om met weerstand onder collega's? Samen met wetenschappers en schoolleiders zoeken we in deze podcastserie antwoorden op deze en nog veel meer vragen uit de dagelijkse onderwijspraktijk van een schoolleider.

Luister nu! Scan de code of ga naar:
voortgezetleren.nl/podcast

Voortgezet Leren is een programma van de VO RAAD